

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Merili Raudmäe
ÕPPEJÕUDUDE ARUSAAMAD AKADEEMILISEST PETTURLUSEST, SELLE LEVIKU
PÕHJUSTEST JA VÄHENDAMISE VÕIMALUSTEST
magistritöö

Juhendajad: dotsent Marvi Remmik ja lektor Liina Lepp

Tartu 2017

Resümee

Õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ja vähendamise võimalustest

Uurimused on näidanud, et akadeemiline petturlus on keeruline ja aina kasvav probleem üle maailma. Akadeemilisel petturlusel on mitmeid aspekte, millest ühise arusaamise kujunemine on äärmiselt oluline. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ja vähendamise võimalustest õppejõudude kogemuste näidetel. Töö andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega seitsmelt õpetajakoolituse õppejõult. Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset temaatilist analüüsi. Uurimuse tulemused osutasid, et kõik uurimuses osalenud õppejõud mõistavad, mis on akadeemiline petturlus. Petturluse põhjustena nimetati peamiselt üliõpilaste teadmatust, akadeemiliseks petturluseks avanevaid võimalusi, tahtlikku osalemist ning ülikoolist sõltumatuid põhjusi nagu aja vähesus ning suur koormus. Kogemustena toodi välja tundeid, tehnoloogia arengu mõju, kogetud õppetunnid ja uuritavates toimunud muutusi. Leviku pidurdamise viisidest nimetati akadeemilise petturluse ennetamist ning akadeemilises aususes eeskujuks olemist.

Märksõnad: akadeemiline petturlus, plagiaat, õppejõud

Abstract

Faculty members views on academic dishonesty, causes of it and options for reduction

Studies have shown that academic dishonesty is a complex and growing problem worldwide. Academic dishonesty has a number of aspects and the formation of common understanding about them is essential. The aim of the Master's thesis was to find out faculty members perceptions of academic dishonesty, its causes and options for their reduction based on faculty members experience. Research data was collected using semi-structured interviews from seven teacher training faculty members. Qualitative thematic data analysis techniques were employed for data analysis. Results indicated that all faculty members who participated in the study know what academic dishonesty is. The reasons for academic dishonesty were the lack of knowledge of undergraduate students, opportunities for academic dishonesty, intentional participation in academic dishonesty and reasons, which are independent of the universities like lack of time and high workload. An experience the feelings, the impact of technological development, the lessons learned and the changes in faculty members were named. As options for its reduction prevention of academic dishonesty and being a role model in academic integrity were mentioned.

Keywords: academic dishonesty, plagiarism, faculty members

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	6
1. Teoreetilised lähtekohad	7
1.1 Õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest	7
1.2 Akadeemilise petturluse põhjused	9
1.3 Õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega	10
1.4 Akadeemilise petturluse leviku pidurdamise viisid õppejõududel	12
2. Metoodika.....	15
2.1 Valim.....	15
2.2 Andmekogumismeetod	15
2.3 Andmeanalüüsimismeetod.....	17
3. Tulemused	19
3.1 Õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest	19
3.1.1 Plagiaat.....	20
3.1.2 Vead viitamisel.....	20
3.1.3 Väliste teguritega seotud tegevused.....	21
3.2 Akadeemilise petturluse esinemise põhjused õppejõudude arvamusel kohaselt	22
3.2.1 Teadmatus akadeemilisest petturlusest.....	22
3.2.2 Akadeemiliseks petturluseks avanevad võimalused	23
3.2.3 Tahtlikult osalemine akadeemilises petturluses.....	24
3.2.4 Ülikoolist sõltumatud põhjused.....	25
3.3 Õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega	26
3.3.1 Akadeemilise petturluse tõttu kogetud tunded	26

3.3.2 Tehnoloogia arengu mõju akadeemilisele petturlusele	27
3.3.3 Kogemuste mõjul tekkinud teadmised	28
3.3.4 Muutused õppejõudude tegevuses	29
3.4 Õppejõudude meetodid akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks	31
3.4.1 Akadeemilise petturluse ennetamine	31
3.4.2 Eeskujuks olemine ja kontrollimine	34
4. Arutelu.....	35
4.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	40
Tänuõnad	43
Autorsuse kinnitus	43
Kasutatud kirjandus.....	44
Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava.....	47
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust.....	49
Lisa 3. Väljavõte kodeerimisest programmiga QCAmap	50
Lisa 4. Teemakaart: õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest	51
Lisa 5. Teemakaart: akadeemilise petturluse põhjused õppejõudude arvamuse kohaselt.....	52
Lisa 6. Teemakaart: õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega	53
Lisa 7. Teemakaart: õppejõudude kasutatavad meetodid akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks.....	54

Sissejuhatus

Akadeemiline petturlus on probleem, mis levib üha rohkem ning mille vastu on viimastel aastatel hakatud laialdasemalt huvi tundma. Teema aktuaalsust näitavad mitmed akadeemilisest petturlusest kirjutatud lõputööd (nt Ligi, 2014; Mattus, 2016; Raudmäe, 2016; Sepma, 2016). Õppejõududel on väga oluline roll kõrgkoolide toimimises ning seega on õppejõud üheks peamiseks sihtrühmaks, kelle teadmised akadeemilisest petturlusest on väga olulised. Nimelt on leitud, et just õppejõud on need inimesed, kelle võimuses on akadeemilise petturluse leviku pidurdamine (Leonard, Schwieder, Buhler, Bennett, & Royster, 2015). Teisalt aga on leitud, et õppejõudude teadmised akadeemilisest petturlusest, selle leviku viisidest ning põhjustest on kesised (Burrus, Graham, & Walker, 2011).

Akadeemilise petturluse laia leviku põhjuseid on uuritud palju. Õppejõududega seotud põhjuseks on näiteks see, kui õppejõud ei tee oma tööd piisavalt innukalt, see tähendab, et nad ei pööra akadeemilise petturluse avastamisele piisavalt tähelepanu ja annavad sellega üliõpilastele rohkem võimalusi osaleda akadeemilises petturluses (Rezanejad & Rezaei, 2013). Ühtlasi on nimetatud probleemiks õppejõudude poolt antavate kodutööde suurt mahtu, millega üliõpilased ei suuda toime tulla ning ülesandeid, mis pole üliõpilaste jaoks huvitavad – need tõstavad akadeemilise petturluse tõenäosust (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010). Üliõpilased leiavad, et neil pole ühtegi teist teed kui akadeemilises petturluses osalemine (Bluestein, 2015). Peamisteks õppejõudude endi nimetatud põhjustest, mis takistavad neil sellesse temaatikasse süvenemist, on õppejõudude ülekoormus, vähesed teadmised akadeemilise petturlusega seotud olukordades käitumisest ja petturluse negatiivne mõju suhetele kolleegidega (Mabins, Gokun, Ryan & Divine, 2014).

Ligi pooled Kanada õppejõududest (40,3% 852-st) on öelnud, et nad on ignoreerinud akadeemilist petturlust, kui nad on juhtunud seda pealt nägema (Coren, 2011). Leidub ka õppejõude, kes on seisukohal, et üliõpilased peavad ise oma tegude eest vastutama ning õppejõududel pole kohustust õpetada akadeemilise petturlusega seotud temaatikat (Löffström, Trotman, Furnar, & Shephard, 2014). Seega, kuna õppejõudude roll akadeemilise petturluse puhul on märkimisväärne ning nende arusaamad antud temaatikast olulised, siis on oluliseks uurimisprobleemiks see, millised on õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega, nende arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle põhjustest ning vähendamise võimalustest.

Eelnevast tulenevalt ongi käesoleva töö eesmärk välja selgitada, millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ja vähendamise võimalustest õppejõudude kogemuste näidetel.

Järgnevalt antakse ülevaade teoreetilistest lähtekohtadest seoses õppejõudude arusaamadega akadeemilisest petturlusest. Tuuakse välja erinevaid põhjusi, miks akadeemiline petturlus levib, kirjeldatakse õppejõudude kogemusi seoses akadeemilise petturluse juhtumitega ning nimetatakse akadeemilise petturluse vähendamise võimalusi õppejõudude seisukohalt.

1. Teoreetilised lähtekohad

1.1 Õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest

Õppejõudude sõnul on akadeemiline petturlus ning sellest arusaamine suureks probleemiks (Löfström & Kupila, 2013). Näiteks leidis Burrus jt (2011) oma uurimuses, et vaid 23% õppejõududest olid endi sõnul väga tuttavad eeskirjaga, mis käsitleb akadeemilist ausust, kusjuures üle poolte õppejõududest (66%) pidas akadeemilise petturluse juhtumeid vägagi problemaatilisteks. Seejuures akadeemilise petturluse kui probleemi kasvamist pidas tõenäoliseks vaid 30% õppejõududest. Tippitti jt (2009) uurimusest aga selgus, et leidub ka õppejõude, kes usaldavad üliõpilasi akadeemilise petturluse juhtumites liiga palju või omavad liiga väheseid teadmisi petturlusest ja ei mõista akadeemiline petturlus tõelist olemust.

Õppejõudude pädevus, akadeemilise petturluse avastamisel või märkamisel, on samuti kahtluse alla seatud ning see näitab veelgi probleemi tõsidust (Heckler & Forde, 2014; Rezanejad & Rezaei, 2013). Broeckelman-Post (2008) viis läbi uurimuse, milles uuris nii õppejõudude kui üliõpilaste arusaamu akadeemilisest petturlusest ning tulemustena selgus, et õppejõud, kes arutlevad plagiaatide teemadel ja räägivad allikatest ning nendega seonduvast enam, jälgivad ka akadeemilise petturluse levikut rohkem. Ta leidis veelgi, et näiteks õppejõud, kes pööravad üliõpilaste tegevuse jälgimisele enam tähelepanu ning räägivad oma ootustest akadeemilise petturluse vältimisest rohkem, suudavad ka enam akadeemilist petturlust märgata. Burrus, Graham ja Walker (2011) leidsid seejuures, et enam kui kolmveerand õppejõududest alustab semestrit alati rääkides akadeemilisest petturlusest.

Akadeemilise petturluse mõistetki defineeritakse erinevates institutsioonides erinevalt. Akadeemilise petturluse üheseks mõistmiseks kasutatakse töös Tartu Ülikooli „Õppekorralduseeskirjas” (2016) antud akadeemilise petturluse seletust (põhjuseks uuritavate töötamine Tartu Ülikoolis):

Akadeemiline petturlus on (1) õpiväljundite hindamisel selliste materjalide kasutamine, mida õppejõud ei ole selgesõnaliselt lubanud kasutada; (2) teadmiste lubamatu vahetamine (etteütlemine, mahakirjutamine jms) üliõpilaste vahel, kelle õpiväljundeid hinnatakse; (3) teise üliõpilase eest õpiväljundite hindamisel osalemine; (4) kellegi teise kirjaliku töö esitamine oma nime all või selle osade kasutamine nõuetekohase akadeemilise viitamisetä; (5) iseenda töö uuesti esitamine, kui selle eest on juba ainepunkte saadud (lk 23).

Definitsioon on küllaltki üldsõnaline ning seetõttu on uuritud, mida õppejõud konkreetsemalt akadeemiliseks petturluseks peavad. Sellisteks üliõpilaste poolseteks tegevusteks on näiteks see, kui üliõpilane näitab teisele üliõpilasele enda eksamitööd, kui üliõpilane registreerib loengus või seminaris osalemise mõne teise kohal mitteviibiva üliõpilase eest, kui üliõpilane kasutab spikrit, kui üliõpilane kirjutab kellegi teise arvestustööst maha ja kui üliõpilane ei ole korrektselt viidanud (Burrus et al., 2011). Üldjoontes on akadeemilisel petturlusel väga palju väljendusviise (Hensley, Burgoon, & Kirkpatrick, 2013).

Löfström, Trotman, Furnari ja Shephard (2014) on uurinud õppejõude, et mõista nende arusaamu akadeemilisest petturlusest. Tema uuringus selgus, et õppejõud jagunevad viide erinevasse kategooriasse oma arusaamade ning argumentide põhjal. Esimeseks grupiks on õppejõud, kes leiavad, et nende kohustus on üliõpilastele õpetada nii reegleid kui ka väärtusi. Nende arusaama kohaselt on väärtuste õpetamine üheks olulisimaks osaks õppejõu tööst. Teine grupp õppejõude aga on pigem justkui jälgijad, nad ei õpeta otseselt akadeemilise petturluse temaatikat, kuid üritavad üliõpilastele anda ülesandeid, millele ei ole vastused lihtsalt leitavad. Kolmanda grupi moodustavad õppejõud peavad esmaseks seda, et üliõpilane mõistaks ausust. Nad leiavad, et üliõpilastele tuleb petturluse korral anda teine võimalus, millest õppida, kuna lihtsalt karistamine ei muuda üliõpilaste maailmavaadet. Neljanda grupi õppejõud on aga seisukohal, et üliõpilased peavad ise oma tegude eest vastutama ning õppejõududel pole kohustust õpetada akadeemilise petturlusega seotud temaatikat. Nende võimuses on olla vaid hea eeskuju. Viimase grupi esindajad usuvad, et nende võimuses on vaid oskuste õpetamine, kuna väärtused on üliõpilastel juba välja kujunenud.

Eelnevat kokku võttes saab öelda, et õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest on uurimuste kohaselt mõneti kesised, kuid samas leidub ka õppejõude, kes valdavad akadeemilise petturluse teemat hästi. Õppejõudude puhul on oluline petturluse temaatika selgitamine üliõpilastele ning tähelepanelikkus akadeemilise petturluse märkamisel.

1.2 Akadeemilise petturluse põhjused

Põhjuseid, miks akadeemiline petturlus on niivõrd levinud, on uuritud palju. Paljud ülikoolid peavad enesest mõistetavaks seda, et ilma üliõpilasi petturluse teemadel õpetamata, nad teavad, kuidas akadeemilisest petturlusest hoiduda ning see on üks probleemi allikatest (Alfredo & Hart, 2010). Leitud on, et mida enam kulutatakse aega üliõpilaste harimisele akadeemilise petturluse teemadel (näiteks korrektne viitamine), seda enam väheneb sellist laadi (selgeks õpetatud) probleemide arv (Tippitt et al., 2009). Akadeemilises petturluses osalemisel on suureks murekohaks ka petturluses osalejatele rakendatavad karistused, mis on liiga leebed või halvemal juhul neid lihtsalt ei rakendata õppejõudude poolt (Simkin & McLeod, 2010).

Akadeemilise petturluse põhjused ei tulene ainult üliõpilastest, vaid õppejõud leiavad ka enda teadmistes puudujääke, mis takistavad neil sellesse temaatikasse süvenemist. Peamiste näidetena on välja toodud õppejõudude ülekoormust, väheseid teadmisi akadeemilise petturlusega seotud olukordades käitumisest ja negatiivset mõju suhetele kolleegidega (Mabins et al., 2014). Samas on leitud ka seda, et õppejõud, kes ei teavita märgatud akadeemilise petturluse juhtumist, on rohkem stressis kui need, kes teavitavad üliõpilast tema tehtud pahateost. Arvuliselt on vaid vähesed (6%) õppejõududest öelnud, et nad ei ole akadeemilise petturluse juhtumiga tegelenud seetõttu, et see oleks neile liiga stressirikas või nad lihtsalt ei soovinud sellega sel hetkel tegemist teha (Coren, 2011).

Üliõpilased veedavad enamus oma õppetööst koos õppejõududega ning oskavad samuti anda hinnanguid õppejõudude käitumisele. Üliõpilaste nimetatud põhjuseid, mis õppejõududega seoses on meelitanud neid akadeemilises petturluses osalema on mitmeid. Näiteks on leitud, et õppejõud ei pööra küllaldaselt tähelepanu üliõpilaste töödele ning pole piisavalt põhjalikud neid parandades. Viidatud on ka kodutööde suurele mahule, millega üliõpilased ei suuda toime tulla ning ülesannetele, mis pole üliõpilaste jaoks huvitavad (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010).

Õppeülesanded peavad olema üliõpilastele tähendusrikkad ning omama kindlat põhjust, miks neid tuleb teha. Sellised ülesanded on motiveerivamad ning ei kutsu üliõpilasi petturluses osalema, kuna mõistetakse õpitava oskuse vajalikkust (Tippitt et al., 2009). Paindumatud ning karmikäelised õppejõud on samuti põhjuseks, mis üliõpilased otsustavad akadeemilise petturluse kasuks. Üliõpilased mõistavad, et neil pole muud võimalust oma ülesannete õigeaegsaks täitmiseks kui akadeemilises petturluses osaledes (Bluestein, 2015). Sama kehtib ka ebarealistlike tähtaegade kohta, mille jooksul pole üliõpilastel reaalsuses võimalik vajalikke ülesandeid iseseisvalt sooritada (Tippitt et al., 2009).

Tagajärjed, mida põhjustab akadeemiline petturlus, on ebameeldivad. Akadeemilise petturluse tagajärgedega tuleb tegeleda, need peavad üliõpilastele mõju avaldama selleks, et akadeemiline petturlus enam ei korduks (Kiviniem, 2015). Üliõpilasi uurides on selgunud, et sageli õppejõud ei tegele akadeemilise petturluse avastamisel probleemiga, vaid jätavad karistused üliõpilastele rakendamata (Rezanejad & Rezaei, 2013). Loota aga, et üliõpilased annavad sellisest õppejõupoolsest lubamatust käitumisest teada, on liigagi naiivne (Jones & Spraakman, 2011). Üliõpilane võib selle asemel hakata akadeemilises petturluses osalema tulenevalt põnevusest, mida see endaga kaasa toob (Raudmäe, 2016). Akadeemilise petturluse põhjuste ja tagajärgedega tegelemisel on aga oluline, et õppejõud oskaksid tulla toime nii iseendaga kui ka üliõpilastega situatsioonides, kus akadeemiline petturlus ilmneb.

Eelnevat kokku võttes saab öelda, et akadeemilise petturluse põhjused õppejõudude arvamuse kohaselt on seotud ühelt poolt nende endiga – teadmiste vähesus, suur koormus ja stressirikkad olukorrad ning teisalt ka üliõpilastega. Akadeemilise petturluse üheks üliõpilaste nimetatud põhjuseks on aga õppeülesanded, mis pole nende jaoks piisavalt motiveerivad. Akadeemilise petturluse esinemise puhul on oluline tegeleda ka petturluse tagajärgedega.

1.3 Õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega

Kogemused on väga isiklikku laadi ning nende olemasolu erinevate sündmuste puhul sõltub suuresti õppejõust endast. Sellest tulenevalt omavad ka õppejõud väga erinevaid kogemusi seoses akadeemilise petturlusega. Mabins jt (2014) viisid Ameerikas Kentucky Ülikoolis läbi uurimuse, mille tulemusena leiti, et natuke üle poole õppejõududest ei ole oma karjääri jooksul kogenud akadeemilise petturluse juhtumeid, mistõttu ei suhtu nad akadeemilisesse petturlusse niivõrd tõsiselt kui need õppejõud, kellel on olnud varasem kokkupuude petturlusega.

Akadeemilise petturluse situatsiooniga tegelemine on osutunud õppejõudude jaoks keerukaks ülesandeks (Coren, 2012), kuid ometi nendib suur hulk õppejõude (84,4% 450st), et akadeemilise petturluse avastamisel ei jäta nad seda vaid enda teada (Thomas & De Bruin, 2012). Eriti keerukaks peetakse just üliõpilastega kõnelemist, kes on osalenud akadeemilises petturluses. Õppejõud on maininud, et sellised vestlused üliõpilastega, kus tuleb arutada akadeemilise petturluse situatsioone näost näkku, on väga stressirikkad ning ebameeldivad, neid kirjeldatakse üldjuhul kui ebameeldivaid kogemusi. Lisaks on leitud, et õppejõud, kes omavad kogemust sellist laadi vestlustest, jätavad suurema tõenäosusega

edaspidi akadeemilist petturlust märgates selle situatsiooni vaid enda teada, kui need õppejõud, kellel puuduvad sellelaadsed kogemused (Coren, 2011, 2012).

Õppejõud toovad oma kogemuste põhjal välja erinevaid akadeemilise petturlusega mittetegelemise põhjusi. Tuntuimaks põhjenduseks nimetati õppejõudude arvamust, et neil polnud piisavalt tõendeid selle kohta, et üliõpilane oleks osalenud akadeemilises petturluses. Mõned õppejõud peavad akadeemilise petturlusega tegelemist aga liiga bürokraatlikuks ning leidub ka neid õppejõude, kes tundsid probleemiga tegelemiseks puudust kolleegide toetusest (Busch & Bilgin, 2014). Õppejõud peaksid aga mõistma oma töö tõsidust, eriti just sellistel juhtumitel, kus on vaja tegeleda akadeemilise petturluse tagajärgedega, kuna see kuulub nende töökohustuste hulka ning ühtlasi toob kasu edaspidiseks (üliõpilased mõistavad akadeemilise petturluse tõsidust) (Coren, 2012).

Vastupidiste tulemusteni on jõudnud Coren (2011) oma uurimuses, leides, et kuigi paljud õppejõud ei sekku akadeemilise petturlusega kokkupuutel olukorda, siis leidub ka suurel hulgal õppejõude, kes ikkagi reageerivad. Mabins jt (2014) on leidnud, et akadeemilisesse petturlusesse suhtuvad tõsisemalt peamiselt need õppejõud, kes omavad akadeemilise petturlusega kokkupuudet. Näiteks on Sattled, Wiegel ja Veen (2017) leidnud, et mida rohkem solvab akadeemilise petturluse esinemine õppejõudu isiklikul tasandil, seda enam tegeleb õppejõud petturluse ennetamise ja avastamisega.

Ameerikas läbi viidud uurimuses selgus, et 83% (852st) uuringus osalenud õppejõududest olid petturluses osalenud üliõpilastega vestelnud akadeemilise petturluse teemadel (Coren, 2011). Lisaks on leitud, et mida suuremal määral tutvustavad õppejõud oma üliõpilastele akadeemilise petturluse temaatikat, seda enam annavad nad akadeemilises petturluses osalenud üliõpilastest teada (Burrus et al., 2011). Hoolimata sellest, et on arutletud ka teemal, kas üldse peaksid õppejõud olema need, kes tegelevad akadeemilise petturluse avastamise ja tuvastamisega (Rosenberg, 2011), kuna nad pole palgatud politseinikeks, vaid õpetamiseks (McCabe, 2005), on suur osa Ameerika õppejõududest (95,3% 46st) arvamusel, et siiski õppejõud on need isikud, kes peaksid tõsiselt tegelema akadeemilise petturluse juhtumitega (Mabins et al., 2014).

Akadeemilise petturluse seisukohalt on aga oluline roll ka õppejõu enda väärtustel. Sildistamine võib osutada üheks asjaoluks akadeemilise petturluse levikuks. Nimelt kui õppejõud kategoriseerib üliõpilasi vastavalt nende hinnetele, siis tekivad eksiarvamused, et hea üliõpilane on see, kellel on head hinded ning positiivse sildi saamisvajadus kaalub üle akadeemilise aususe ning üliõpilane otsustab osaleda petturluses (Bouville, 2010).

Üliõpilaste jaoks on aga oluline ka õppejõu autoriteetsus nende jaoks. Nimelt on üliõpilased ära märkinud, et kui õppejõud on nende jaoks usaldusväärne ja lähedane (kättesaadav ning huvi tundev), siis osalevad üliõpilased akadeemilises petturluses vähem, kuna tahavad säilitada oma häid suhteid õppejõuga, keda nad austavad ning neile läheb korda sellise staatusega õppejõu arvamus (Bluestein, 2015; Simkin & McLeod, 2010). Sarnasel arvamusel on ka õppejõud ise, et kui üliõpilane osaleb akadeemilises petturluses, siis rikub ta sellega usalduse, vastastikuse austuse ning lugupidamise nendevahelistes suhetes (East, 2010).

Kokkuvõtvalt saab õppejõudude kogemustele toetudes öelda, et kogemused antud teema valdkonnast on igal õppejõul väga erinevad. Sellest tulenevalt negatiivsemaid kogemusi omavad õppejõud nimetavad petturlusjuhtumitega tegelemist ebameeldivaks ning õppejõud toovad välja põhjuseid, miks nad ei soovi akadeemilise petturluse juhtumitega tegeleda. Teisalt aga kui kokkupuude akadeemilise petturlusega pole suuri ebameeldivusi tekitanud, siis kogemuse olemasolu muudab ka suhtumise akadeemilisesse petturlusesse tõsisemaks.

1.4 Akadeemilise petturluse leviku pidurdamise viisid õppejõududel

Akadeemilise petturluse leviku piiramise käsitlemisel on õppejõud üheks peamiseks sihtrühmaks, kelle teadmised antud teema valdkonnast on väga olulised (Alfredo & Hart, 2011). Nimelt on uuringute põhjal leitud, et just õppejõud on need inimesed, kelle võimuses on akadeemilise petturluse leviku pidurdamine (Leonard et al., 2015). Sellest tulenevalt peaks ülikool pidevalt õppejõude akadeemilise petturluse temaatikaga kursis hoidma näiteks korraldades neile seminare, kus neil aidataks tõsta nende teadlikkust. Samas aga ei tohiks unustada ka üliõpilaste rolli ning akadeemilise petturluse piiramisel tuleks õppejõududel teha koostööd ka üliõpilastega (Alfredo & Hart, 2011; McCabe, Treviño, & Butterfield, 2001).

Akadeemilises asutuses valitsev õhkkond võib olla üheks võtmeteguriks, mis aitab piirata akadeemilise petturluse levikut. Üliõpilaste jaoks peaks ülikool olema turvaline keskkond, kus nad saaksid vabalt rääkida oma tähelepanekutest ja mõtetest seoses akadeemilise petturlusega. Õppejõudude roll on seejuures üliõpilasi julgustada akadeemilisest petturlusest rääkima, tutvustada neile petturlusega kaasnevaid ohte nagu näiteks erinevad kiusatused, mis võivad tekkida (Alfredo & Hart, 2011). Selle kõige juures on oluline pidevalt üliõpilastele kinnitada, kuivõrd oluline on olla akadeemiliselt aus (McCabe et al., 2001; Tippitt et al., 2009). Akadeemilise petturluse teemadel haritud üliõpilased oskavad teadlikult akadeemilises petturluses osalemist vältida (East & Donnelly, 2012).

Ülikool peaks rõhuma positiivsele üliõpilaste ja õppejõudude vahelisele suhtlusele. Näiteks on Bluestein (2015) oma uurimuses välja toonud soovitusel julgustada õppejõude rohkem mittetraditsioonilisele suhtlusviisidele üliõpilastega. Sellele lisaks tuleks tema soovitusel kohaselt edendada õpetamisstiile, mis poleks vaid loengud ning kus üliõpilased võiksid õppida rohkem üksteiselt asetades õppejõud vaid mentori rolli.

Leitud on ka erinevaid meetmeid, mida on võimalik rakendada õppejõul endal. Üheks selliseks viisiks on akadeemiliseks petturluseks soodsate võimaluste vähendamine (McCabe et al., 2001) ning seda näiteks rangema järelevalve tagamisega (seal hulgas ka rohkem järelevaatajaid). Sellisel juhul väheneks akadeemilises petturluses osalevate üliõpilaste hulk seetõttu, et üliõpilased ei julgeks enam nii kergekäeliselt riskida petturluses osalemisega (Hsiao, 2014; Sattler et al., 2017). Petturluse toimepaneku vähendamine on oluline ka seetõttu, et vähendada sotsiaalse õppimise teel levivat akadeemilist petturlust, mille kohaselt üliõpilased võivad võtta üle üksteise käitumismustreid (ühe üliõpilase petturluse õnnestumise korral võib käitumisviis kanduda üle ka teistele kaasõppijatele) (McCabe & Trevino, 1993).

Akadeemilise petturluse vähendamisel oleks suureks abiks ka korraliku ning toimiva hindamissüsteemi väljatöötamine (andes üliõpilastele mõista, millised on ootused neile) (McCabe et al., 2001). Selleks, et üliõpilased ei kasutaks aastast aastasse ringlusesse jäänud erinevate tööde vastuseid, soovitatakse õppejõududel nende poolt antavaid ülesandeid pidevalt uuendada ning koostada oma ainealased ülesanded ise (Probett, 2011). Võimalik on ka arvestustööde ajal paigutada üliõpilasi klassiruumis istuma üksteisest võimalikult kaugele (Sattler et al., 2017). Oluline on ka karistuste rakendamine selleks, et üliõpilastel ei tekiks arusaam nagu akadeemiline petturlus oleks lubatud (Simkin & McLeod, 2010).

Lisaks on pakutud akadeemilise petturluse leviku piiramiseks välja erinevaid tehnoloogilisi võimalusi nagu näiteks plagiaatide tuvastamise programmid (Probett, 2011). Õppejõudude töökoormus on aga niigi suur ning akadeemilise petturluse avastamine, ka programmide abil, on väga ajakulukas tegevus ning emotsionaalselt nürstav (Rosenberg, 2011). Näiteks juhul kui on tegemist plagiaatide avastamisega, siis kõige enam kasutavad õppejõud teksti lugemise meetodit ning võrdlevad loetut oma varasemate teadmistega, kuna otsingumootori abiga plagiaadi tuvastamine on palju ajakulukam (Sattler et al., 2017). Õppejõududel kulub juba tavalise üliõpilastöö kontrollimise peale niivõrd palju aega, et nad (õppejõud, kes ei kontrolli akadeemilise petturluse esinemist) ei kujutaks ettegi, kui palju kulub neil aega, kui nad hakkaksid lisaks oma praegusele tööle ka akadeemilise petturluse jälgi kontrollima (Rosenberg, 2011). Sattler jt (2017) on leidnud, et mida enam vajab ennetus- või avastusmeetod jõupingutust, seda vähemtõenäolisena õppejõud seda kasutavad.

Oluliseks peetakse õppejõudude eeskuju akadeemilise aususe reeglite järgimisel (Caldwell, 2010; Probett, 2011) jagades õpilastele erinevaid materjale (seal hulgas ka esitlusi), milles on jälgitud rangelt akadeemilist korrektsust (Tippitt et al., 2009). Lisaks peaksid õppejõud kirjeldama üliõpilastele võimalikult täpselt enda ootusi, et soodustada sellega üliõpilastes õppimise vastu huvi tekkimist (McCabe, 2005; McCabe & Pavela, 2004; McCabe et al., 2001). Õppimine on vastastikune ausust eeldav tegevus üliõpilase ning õppejõu vahel. Õppejõud teeb oma tööd ausalt, parandab töid ausalt, hoiab üliõpilase andmeid ning tööde tulemusi kättesaamatuna kolmandatele osapooltele. Üliõpilane omalt poolt peaks aga olema aus ning tegema oma tööd ise ja esitama ausalt enda tehtud ülesandeid (Rosenberg, 2011).

Eelnevat kokku võttes saab öelda, et õppejõudude tegevused akadeemilise petturluse leviku piiramiseks on väga olulised, kuna neil on peaaegu ainuvõimalus nende rakendamiseks. Ülikool tervikuna peab üliõpilastele looma turvalise keskkonna, kus kõikidel osapooltel on võimalik rääkida ning oma tähelepanekuid selgitada. Leviku piiramisel oleks tõhusaks abiks akadeemiliseks petturluseks avanevate võimaluste likvideerimine.

Kokkuvõtvalt puutuvad akadeemilise petturlusega kõrgkoolides suuresti kokku kaks osapoolt – õppejõud ja üliõpilased. Õppejõud on ühtlasi ka selleks osapooleks, kelle võimuses on suuremal määral akadeemilise petturluse leviku pidurdamine ning ootused selles on õppejõududele suured. Sekkumine eeldab aga õppejõududel terviklikku pilti akadeemilise petturluse olemusest ning selle mõistmist. Teisalt aga on õppejõud piisavalt pädevad, et märgata akadeemilist petturlust ning välja tuua ka mitmeid viise, kuidas pidurdada akadeemilise petturluse levikut. Lisaks märkamisele on oluline ka märgatud olukorras toime tulla. Toimetulek oleneb aga suurel määral õppejõu kogemustest, mille kas positiivseid või negatiivseid aspekte, mängivad sekkumisviisi valikul suurt rolli.

Eelnevalt kirjeldatust tulenevalt ongi käesoleva magistratöö eesmärk välja selgitada millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ja vähendamise võimalustest õppejõudude kogemuste näidetel. Eesmärgist tulenevad uurimisküsimused on:

1. Millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest?
2. Millised on akadeemilise petturluse põhjused õppejõudude arvamusel kohaselt?
3. Millised on õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega?
4. Milliseid meetodeid kasutavad õppejõud endi sõnul akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks?

2. Metoodika

Käesoleva uurimuse uurimismeetodiks valiti lähtuvalt eesmärgist kvalitatiivne uurimisviis, kuna nimetatud uurimisviis võimaldab saada sisukamat informatsiooni eriti juhtudel, kui tegemist on uuritavate arusaamade ning kogemustega (Laherand, 2010). Sellest lähtuvalt sobis kõnealune uurimisviis kõige paremini töö eesmärgi saavutamiseks.

2.1 Valim

Magistritöö valimi koostamisel lähtuti eesmärgipärase valimi koostamise strateegiast ning uuritavad valiti vastavalt valimile seatud kriteeriumile. Valimi moodustamise kriteeriumiks oli töötamine õppejõuna õpetajakoolituse erialadel. Õpetajakoolituse erialade õppejõudude uurimusse kaasamise otsus tulenes sellest, et grupis on akadeemilisel aususel oluline aspekt ka õpetatavate tulevases töös. Lisaks oli uuritavate puhul oluline ka vabatahtlik soov uurimuses osaleda.

Valimisse paluti uuritavad õppejõud e-kirja vahendusel jaanuari lõpus ja veebruari alguses 2017 aastal, kus oli välja toodud uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ning ettepanek leppida kokku aeg intervjuu läbiviimiseks. Uurimuse raames pöördui kokku 14 õppejõu poole, kellest olid uurimuses nõus osalema 6 õppejõudu. Vähene osalemissoov käesolevas uurimises võis tuleneda sellest, et eetilisi teemasid puudutavate uurimuste osalusprotsent on madalam (Aldridge & Levine, 2011) tulenevalt teema isiklikkusest. Uurimuses mitte osalemist põhjendati erinevate asjaoludega, millest enamlevinud oli õppejõudude ajapuudus ning mõnel juhul ka soov seda temaatikat mitte käsitleda. Valimisse kuulunud õppejõudude keskmine vanus oli 47,8 aastat ning noorim valimisse kuulunud õppejõud oli alla 30 aastane ja vanim omakorda üle 60 aastane. Valimisse kuulunud õppejõudude keskmine tööstaaž õppejõuna oli 14,7 aastat, millest staažikaim õppejõud oli ametit pidanud üle 30 aasta ning väikseim tööstaaž õppejõuna oli vähem kui 10 aastat. Lisaks sellele olid ka enamik õppejõududest varasemalt töötanud kooliõpetajana omades kogemusi ka sellelt ametipositsioonilt. Intervjueeritavatest 2 olid meessoost ning 4 naissoost.

2.2 Andmekogumismeetod

Käesoleva töö uurimisviisist lähtuvalt valiti andmekogumismeetodiks poolstruktureeritud intervjuu (Lepik et al., 2014). Poolstruktureeritud intervjuude kasuks otsustati tulenevalt poolstruktureeritud intervjuu strateegiast, mille kohaselt on võimalik lisaks varasemalt koostatud küsimuste kavale uurijal küsida intervjueeritavalt täpsustavaid küsimusi, et saada

sisukamat informatsiooni uuritava teema kohta. Lisaküsimuste esitamine käesoleva uurimuse intervjuude ajal oli oluline, kuna akadeemilise petturluse teema on õppejõududele väga isiklik ning seega kogemused seoses akadeemilise petturlusega samuti väga varieeruvad, mistõttu vajadus täpsustada erinevaid aspekte intervjuu käigus oli vajalik, et mõista uuritava arusaamu sügavuti.

Küsimuste kava koostamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist ning uurimisküsimustest. Küsimuste koostamisel avaldas mõju varasemalt loetud teoreetiline teemakäsitus, mida on kirjeldatud ka eespool teoreetiliste lähtekohtade peatükis. Küsimused koostati uurimisküsimuste kaupa, luues küsimused iga uurimisküsimuse põhjalikuks uurimiseks.

Küsimuste kava usaldusväarsuse suurendamiseks lugesid valmis küsimuste kava üle juhendajad, et saavutada küsimuste ühene mõistetavus ning veenduda uurimisküsimuste kaetuses. Küsimustikus viidi läbi parandused vastavalt juhendajate soovitudele. Näiteks muudeti mõningate küsimuste sõnastust lähtuvalt küsisõnast, et muuta suletud küsimus avatud küsimuseks (nt „Kas Te olete ka ise õppejõuna akadeemilise petturlusega kokku puutunud?“ asendati küsimusega „Millistel viisidel Te olete ise õppejõuna akadeemilise petturlusega kokku puutunud?“) ning parandati ka küsimuste esitamise järjekorda, et kõnealused teemad vahelduksid sujuvamalt.

Magistritöö valiidsuse suurendamiseks viidi läbi ka prooviintervjuu, mis toimus Skype vahendusel ning kestis 34 minutit. Prooviintervjuu oli oluline selleks, et oleks võimalik muuta uurimisinstrument kvaliteetsemaks ja uurija saaks esmase kogemuse andmekogujana. Prooviintervjuust lähtuvalt tehti uurimisinstrumentis mõningad muudatused. Prooviintervjuud läbi viies jõuti huvitava aruteluni, mille põhjal lisati küsimustikule juurde küsimus seoses tehnika arengu ning akadeemilise petturluse seose kohta „Kuidas on tehnika areng mõjutanud akadeemilist petturlust (selle levikut, sagedust)?“. Lisaks muudeti ühe küsimuse sõnastust veelgi täpsemaks (küsimuses „Kuidas toimitakse Teie teaduskonnas akadeemilise petturluse juhtumite korral?“ muudeti mõiste teaduskond mõisteks instituut, kuna teaduskonna mõiste jäi liiga laiaks). Kuna peale prooviintervjuud ei toimunud instrumentis suuri sisulisi muudatusi, kasutati prooviintervjuus saadud andmeid ka töös.

Uurimisinstrumenti esimeses pooles olid küsimused üldiselt uuritavate arusaamade ning arvamuste kohta (nt „Mis on Teie arvates akadeemiline petturlus?“). Esimese grupi küsimustega loodi õhkkond ning mindi teemasse sisse. Teiseks küsimuste grupiks olid küsimused, mis põhinesid õppejõudude kogemustel seoses akadeemilise petturlusega, olukorra kirjeldus ning emotsioonid seoses kogemustega (nt „Mida tähendas Teie jaoks akadeemilise petturluse avastamine?“). Kolmandas grupis olevad küsimused olid taaskord

põhinevad uuritavate enda arusaamadel ning tõekspidamistel (nt „Millistel juhtumitel peate akadeemilist petturlust lubatuks?“). Viimase küsimuste grupi moodustasid taustaküsimused (nt „Kui kaua olete Te töötanud õppejõuna?“). Tervikinstrument on esitatud lisa 1.

Prooviintervjuu järgselt toimusid intervjuud 6 õpetajakoolituse õppejõuga, 2017 aasta veebruaris, enamasti uuritavate enda kabinetis (soov uuritavate poolne). Intervjuule eelnevalt selgitati intervjuueeritavatele töö eesmärki, lubati uuritavale, et peetakse kinni konfidentsiaalsuse tagamise põhimõttest ja küsiti luba intervjuu salvestamiseks (loa andsid kõik uuritavad). Kõige pikema intervjuu kestvuseks oli 84 minutit ning kõige lühem intervjuu kestis 32 minutit, keskmine intervjuude kestvus oli 45,2 minutit. Intervjuude lõpus lubati uuritavatele, et transkribeeritud intervjuu tekst saadetakse uuritavale e-kirja teel ning uuritaval on õigus teha tekstis muudatusi. Lisaks pidas uurija uurimise käigus ka uurijapäevikut (vt lisa 2), kuhu pandi kirja peale iga intervjuu tähelepanekud, mis intervjuu käigus tekkisid. Vastavalt uurijapäevikule parandas uurija iga intervjuuga ka enda intervjuueerimisoskust pidades silmas tehtud tähelepanekuid.

2.3 Andmeanalüüsimeetod

Andmeanalüüsimeetodiks magistritöös valiti temaatiline analüüs. Teemaatilise analüüsimeetodi valik tulenes meetodi paindlikkusest ning võimalusest saada detailne ja rikkalik ülevaade andmetest (Braun & Clarke, 2006). Analüüsiprotsessi esimeseks sammuks oli metoodikaalase kirjandusega tutvumine (Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013), millele järgnes tegevus lähtuvalt Braun'i ja Clarke'i kuuetapilisele temaatilise analüüsi raamistikule.

Esimese sammuna transkribeeriti intervjuud täies mahus. Esmalt kasutati intervjuude transkribeerimiseks Foneetikakeskuse veebiprogrammi „Veebipõhine kõnetuvastus“ (link: <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>), mis võimaldas helifaili üleslaadimisel saada vastuseks transkribeeritud tekstifaili .txt vormingus. Kuna programmi transkribeeritud tekstid ei olnud täielikult korrektsed (nt valesti tuvastatud väljendid, puuduvad sõnad), töötas uurija kõik intervjuude transkriptsioonid läbi kasutades ka programmi *Express Scribe Transcription Software*, mis võimaldas muuta mängitava helifaili mängimise kiirust ning lihtsalt kasutada funktsioone nii helifaili peatamiseks, mängimiseks kui ka tagasi kerimiseks. Tekst pandi kirja võimalikult täpselt ja ligilähedaselt helifailile, et säilitada võimalikult korrektne tekst. Intervjuud kuulati üle kolm korda, et veenduda nende õigsuses ning detailsuses (McLellan,

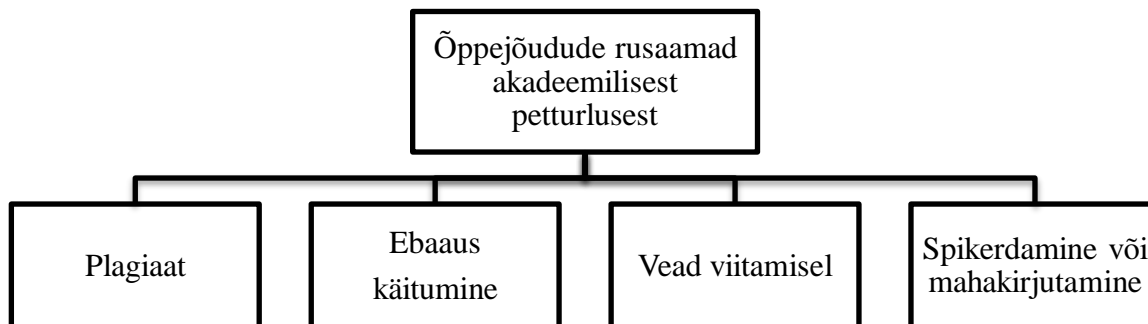
MacQueen, & Neiding, 2003). Transkribeerides kasutati nimede asemel pseudonüüme ning ühe tunni pikkuse intervjuu transkribeerimiseks kulus umbes viis tundi.

Transkriptsioonide valmides loeti need uurija poolt veelkord üle ning seejärel saadeti uuritavatele tagasi, et anda uuritavatele võimalus teha täiendusi ning parandusi kui nad seda soovisid. Uuritavatest täiendasid ja parandasid transkriptsioone seitsmest uuritavast kolm. Tehtud muudatused ei olnud sisulised, vaid tekste muudeti keeleliselt korrektsemaks. Transkriptsioonide lõplikul valmimisel moodustus keskmiselt ühe intervjuu kohta 11,5 lehekülge teksti, mis oli vormistatud kirjastiilis Times New Roman, suuruses 12 ning reavahega 1,5. Transkriptsioone oli kogumahuks 83 lehekülge.

Järgmise sammuna alustati transkriptsioonide kodeerimisega, milleks kasutati programmi *QCAmap*. Programmis oli võimalik teksti kodeerida märkides ära tekstiosa ehk teemaühik, mis oli kooskõlas uurimisküsimusega ning mille alusel moodustus kood, millele sai anda teema nimetuse (vt lisa 3). Kodeerimise protsessis märgiti ära võimalikult palju huvipakkuvaid teemaühikud, et midagi olulist ei jääks tähelepanuta (Braun & Clarke, 2006). Kõikide intervjuude transkriptsioonid töödeldi läbi kirjeldatud viisil.

Töö usaldusvääruse tagamiseks ning kodeerijasisese kooskõla leidmiseks kodeeriti kõik intervjuud kahel korral. Kahekordne kodeerimine aitas parandada koodide täpsust ning leida kõik olulisima tekstist üles. Ühtlasi oli võimalik seejärel kõik sisuliselt analoogsed koodid koondada. Näiteks esimesel kodeerimisel moodustusid erinevad koodid nagu *refereerimise õpetamine* ja *parafraseerimise õpetamine*, mis korduvkodeerimise käigus koondati ühise koodi *oskuste õpetamine* alla.

Kolmanda sammuna koondati saadud koodidest sarnased koodid erinevateks teemadeks sisu alusel. Näiteks akadeemilisest petturlusest arusaamadega seotud koodid nagu *kellegi teise töö esitamine*, *kopeeritud lõigud teise inimese tööst* ja *plagiaadi esitamine* koondati ühise nimetaja *plagiaat* alla ning koodid nagu *viitamata jätmine* ja *ebakorrektne viitamine* koondati ühise koodi *vead viitamisel* alla. Teemade jaotumise kohta parema ülevaate saamiseks asuvad lisades 4–7 ka vastavad teemakaardid. Koodide koondamisest moodustusid teemakategooriad, mille näide on toodud joonisel 1.



Joonis 1. Teemakategooriate moodustamise näide.

Neljanda sammuna vaadati teemad ning nende kategoriseerimisotsused üle juhendajatega, et veenduda veel kord andmete üheses mõistetavuses ning korrektsuses. Eelviimase etapina anti teemadele täpsed nimed. Kuuenda ning ühtlasi ka viimase etapis koostati teemade kirjeldused ja leiti sobivad tekstinäited intervjuudest tulemuste kinnitamiseks ja illustreerimiseks.

3. Tulemused

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ja vähendamise võimalustest õppejõudude kogemuste näidetel. Andmete analüüsi tulemustena moodustus esimesest ja kolmandast uurimisküsimusest kolm teemat ning teisest ja neljandast uurimisküsimusest neli teemat. Teise uurimisküsimuse teemadest kaks jagunesid ka alateemadeks ning neljanda uurimisküsimuse üks teema jagunes alateemadeks. Tulemustele on lisatud ka illustreerivad tsitaadid intervjuudest, mida on vähesel määral toimetatud, et kaotada ära üleliigsed sõnakordused ning parasiitsõnad. Töös on kasutatud pseudonüümidena intervjuude numbreid.

3.1 Õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest

Uurimisküsimus „Millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest?” analüüsi tulemusena tekkisid kolm suuremat teemat. Esimese suurema teemana nimetasid õppejõud akadeemiliseks petturluseks plagiaati ning teguviise, mis kuuluvad plagiaadi alla. Teiseks suuremaks teemaks kujunes õppejõudude vastustest vead viitamisel, mida õppejõudude tähelepanekute alusel on üliõpilastel esinenud. Kolmanda arusaamana akadeemilisest

petturlusest nimetasid õppejõud väliste teguritega seotud tegevusi nagu spikerdamine, mahakirjutamine ja ebaausus.

3.1.1 Plagiaat. Üheks vasteks õppejõudude arusaamale akadeemilisest petturlusest oli plagiaat. Õppejõud pidasid üliõpilaste poolt esitatud töid plagiaadiks juhtudel, kui esitatud töös esines kopeeritud töö osasid muudest allikatest, kogu töö tervik oli plagiaat või esitati enda üks ja sama töö mitmekordselt hindamiseks. Plagiaadi esitamist hindasid õppejõud kõige paremini üliõpilaste poolt tuntud akadeemilise petturluse vormiks, mille esitamisel üliõpilased kas kasutavad teiste autorite töid liiga tekstilähedaselt või kopeerivad konkreetselt mingisuguseid osasid teiste autorite töödest. Kopeerimine, kui üks plagieerimise viis, esines õppejõudude sõnul nii erinevates töödes nagu lõputööd ja kodused tööd kui ka erinevatelt isikute töödest kopeerides.

(...) plagiaadiga, et kas siis on teise üliõpilase tööst midagi liiga tekstilähedaselt üle võetud või on kuskilt artiklitest copy-paste 'tud... et ikkagi plagiaadijuhtumid. (7)

Töö kogu terviku kui plagiaadi esitamisel pidasid õppejõud silmas üliõpilaste poolt esitatavaid töid, mille autoriteks ei ole üliõpilased ise. Sellisteks juhtumiteks olid õppejõudude sõnul internetist leitud tööde esitamine. Ühel juhul esitas üliõpilane õppejõule ka õppejõu enda poolt loodud näidistöö, mis pidi üliõpilastel abistama kodutöö valmimist. Plagiaadiks nimetasid õppejõud ka seda, kui üliõpilased esitavad enda poolt koostatud töö teistkordselt kuigi selle eest on juba tulemus saadud. Üldjuhul esines sellist teguviisi õppejõudude sõnul üliõpilastel erinevates ainetes sama töö esitamisenä, samas aines teistkordselt sama töö esitamist õppejõud ei nimetanud.

Keerulisem juhtum oli selline, kus olid kaks ühesugust tööd, täitsa sisuliselt sama tööd. (...) Kuigi nad olid identsed tekstid, seal ei oldud vaeva nähtud, et midagi teistmoodi teha. Ja üks huvitav variant on olnud veel, kus mul on sellised näidised olnud internetis, et milline see töö võiks olla, isegi seda on mulle vastusena esitatud. (3)

3.1.2 Vead viitamisel. Õppejõudude sõnul olid akadeemiliseks petturluseks vead, mis tehakse viitamisel. Viitamise puhul esines õppejõudude sõnul kahte liiki vigu, millest üheks oli ebakorrektsus viitamisel. Ebakorrektsuse viitamise puhul üliõpilased ei viita vastavalt viitamisjuhendis ettenähtule, näiteks kasutades mittesobilikku viitamisüsteemi või kasutavad valesti viise, mis on juhendis ette nähtud. Teisalt tekivad vead viitamisel siis, kui viitamine on puudulik, näiteks vead tsiteerimisel, tsitaatide vormistamisel. Vead esinesid õppejõudude arvamusel kohaselt ka siis, kui viitamist ei toimu üldse ehk kui üliõpilased jätaavad teistelt autoritelt saadud ideed või mõtted ilma viideteta.

Siis kindlasti on minu jaoks petturlus ka see, kui ma saan aru, et need mõtted, võibolla on natuke ümbersõnastatud, aga need ei ole selle inimese [üliõpilase] enda omad ja sellele pole viidatud kust need on võetud. (2)

3.1.3 Väliste teguritega seotud tegevused. Analüüsidest õppejõudude arusaamu akadeemilisest petturlusest ilmnest, et akadeemiliseks petturluseks pidasid õppejõud ka mitmeid tegevusi, mis olid seotud väliste teguritega nagu mahakirjutamine ning spikerdamine. Mahakirjutamine ja spikerdamine on sisuliselt analoogsed käitumisviisid, kuid kuna uuritavate poolt olid nimetatud mõlemad mõisteid, on need nimetatud ka töös. Mahakirjutamise ja spikerdamise, kui akadeemilise petturluse esinemisviisi, all pidasid õppejõud silmas olukordi, kus üliõpilased kirjutavad maha üksteise (kaasüliõpilase) pealt erinevate arvestustööde toimumisajal, kasutavad arvestustöö ajal mitte lubatult mobiiltelefone, kust vaatavad materjale, kirjutavad maha spikritelt ning ütlevad üksteisele (kaasüliõpilasele) arvestustöö ajal vastuseid ette suuliselt.

Ütleme, kontrolltööd, eksamid, seal mahakirjutamine on üks asi, mida mina näen. (5)

Mulle tundub, et nad kirjutavad üksteiselt maha kontrolltööde ajal või eksamite ajal, kasutavad telefone ja siis... mis nad veel teevad, spikerdavad. (1)

Väliste tegurite alla kuulub ka ebaaus käitumine. Ebaaus käitumine võib esineda nii õppimise suhtes, teiste inimeste suhtes ning ka enda suhtes. Õppejõud nimetasid õppimisega seotud ebaausat käitumist, mis ei ole kooskõlas akadeemilise korraga, sellisteks tegevusteks nagu näiteks eelpool nimetatud mahakirjutamine ja spikerdamine. Ebaaus käitumine teiste inimeste suhtes avaldus õppejõudude sõnul aga seeläbi, kui ebaausal teel saavutatud heade tulemustega jäeti varju üliõpilased, kes olid oma tulemused saavutanud ausal teel, aga võibolla mitte nii kõrgeid tulemusi saades. Ebaausa käitumise puhul näitab üliõpilane enda teadmisi kõrgematena, kui nad on, ning teeb seda võõraste vahendite abil.

Akadeemiline petturlus minu jaoks on see, kui alustame sellest, et siis õpilane on ebaaus, kasutab ebaausaid võtteid. (4)

Ma pean hästi oluliseks seda, et ikkagi rõhutada, et üliõpilased on erinevad ja tõesti, et ka need paremad üliõpilased peaksid... neil peaks olema võimalus välja paista, et neid toetada. Et see on ebaõiglane. (3)

Eelnevalt kirjeldatud tulemuste põhjal olid õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest mitmekülgsed. Õppejõud nimetasid akadeemiliseks petturluseks järgmisi viise: plagiaat, spikerdamine ja mahakirjutamine, vigade tegemine viitamisel ning üliõpilaste ebaaus käitumine. Õppejõudude arusaamade tulemusena akadeemilisest petturlusest käsitlesid õppejõud kõige enam plagiaati ning sellega seonduvaid aspekte.

3.2 Akadeemilise petturluse esinemise põhjused õppejõudude arvamuse kohaselt

Uurimisküsimus „Millised on akadeemilise petturluse põhjused õppejõudude arvamuse kohaselt?” analüüsi tulemusena tekkis neli suuremat teemat. Laiemate teemade all tutvustatakse esimesena akadeemilise petturluse põhjust, mis tuleneb otseselt teadmatusest akadeemilise petturluse temaatika valdkonnas. Teise põhjuste teemana käsitletakse võimalusi, mis avanevad akadeemiliseks petturluseks. Kolmanda põhjuste teemana käsitletakse põhjuseid, mis on seotud otseselt tahtliku osalemisega akadeemilises petturluses ning viimase teemana ülikoolist sõltumatuid põhjusi.

3.2.1 Teadmatust akadeemilisest petturlusest. Akadeemilise petturluse põhjusena toodi välja üliõpilaste teadmatust petturluse temaatikast ning ka erinevate oskuste puudumist. Õppejõudude hinnangul puudusid üliõpilastel üldised teadmised akadeemilise petturluse temaatikast, üliõpilased pole akadeemilise petturluse olemust enda jaoks lahti mõtestanud, mistõttu tekib tahtmatu eksimine üliõpilastel kergesti.

Väga paljud tudengid ei ole enda jaoks lahti mõtestanud, mis on üldse akadeemiline petturlus. Nad lihtsalt ei teagi, et nad teevad plagiaati.(2)

Õppejõud nimetasid plagiaadi mõistet üheks neist akadeemilise petturlusega seotud mõistetest, mida üliõpilased ei mõista täielikult. Nimelt ei tea üliõpilased erinevaid viise, mis kuuluvad plagiaadi alla, teatakse vaid, et see on kellegi teise töö esitamine oma nime all, kuid näiteks jutumärkide puudumist tsitaadi puhul plagiaadi esinemisvormiks ei peeta. Lisaks sellele puudusid õppejõudude sõnul üliõpilastel oskused viitamisel, parafraaseerimisel, refereerimisel ja tsiteerimisel.

(...), sest paljude jaoks on plagiaat... Tudengid ise on öelnud, et nende jaoks see seostubki sellega, et kui esitad kellegi teise töö oma nime all või siis teed täielikku copy-paste'i, et see on plagiaat. Aga et plagiaadil on nii palju erinevaid nüansse, on paljude tudengite jaoks täiesti üllatuslik. (2)

Petturlus võib juhtuda tudengitel ka tahtmatult teinekord, selles mõttes, et kui üliõpilane ei ole kursis viitamise nõuetega, kuid ta ei järgi neid nõudeid, siis sealt võib tekkida väga kergesti ka petturlus. (5)

Õppejõud leidsid, et teadmatuse tõttu võib akadeemilise petturluse esinemispõhjuseks olla ka see, et üliõpilased osalevad petturluses tahtmatult, eksides vastu enese tahtmist seetõttu, et neil puuduvad vastavad eelnevad teadmised või kogemused. Lisaks nimetasid õppejõud tahtmatut osalemist kinnitavaks asjaoluks seda, et eksimise mõistmise korral üliõpilased muudavad oma käitumist ja ei eksi tulevikus enam samas olukorras. Lisaks

eelnevatele tahtmatutele põhjustele võib õppejõudude sõnul tahtmatut petturlust põhjustada ka kogemata juhtunud eksimus ning seda näiteks tähelepanematusesest.

See võib täiesti juhtuda kogemata või no mingist enda tähelepanematusesest või ka tõesti teadmatusesest, et ma ei osanud arvata, et see läheb selle petturluse alla. (2)

Eksimine tuleb lihtsamalt kui see ei ole tahtlik ja see tuleb lihtsamalt, kui me tegelikult võibolla arvata oskame. (1)

3.2.2 Akadeemiliseks petturluseks avanevad võimalused. Andmete analüüsil tekkis teiseks teemakategooriaks, akadeemilise petturluse põhjuste hulgas, võimalused, mis avanevad akadeemiliseks petturluseks. Avanevad võimalused jagunesid omakorda veel kaheks alateemaks, millest esimene oli õppejõududest tulenevad põhjused ning teine õppeülesannetega seotud põhjused.

Õppejõududega seotud põhjustest toodi välja õppejõudude tähelepanelikkus akadeemilise petturluse märkamisel. Ühest küljest toodi välja märkamine klassiruumis, kus kõike toimuvat on keeruline märgata, kuna õppejõud inimestena on kõik väga erinevad. Teisalt nimetati akadeemilise petturluse märkamist keerukaks ka juhendaja rollist lähtuvalt, kus õppejõud ei pruugi samuti kõike oma juhendatava töös märgata või kontrollida. Näiteks kui õppejõud usaldab enda juhendatavat, võib ta selles olukorras pöörata vähem tähelepanu akadeemilise petturluse kontrollimisele.

Ma ei tea, mis selle taga on, aga kui vaadata õpetajaid ka, siis mõni õpetaja haarab klassi paremini kui teine. Mõnel õpetajal on kogu aeg, ta on kogu aeg igal pool ja näeb kõike, mis toimub, aga teine ei suuda nii palju jälgida, teeb ühte asja ennekõike ja ta ei näe kõike mis toimub. (5)

Aga selle konkreetse töö puhul, mis nii öelda vahele jäi, selle puhul läks hästi kiireks ja ma kuidagi usaldas in ka seda magistranti niimoodi, et ma ei hakanud [tööd] Kratist läbi laskma. (1)

Akadeemiliseks petturluseks avaneva võimalusena märgiti õppejõudude poolt ära ka asjaolu, et kui õppejõud ei anna üliõpilaste esitatud töödele tagasiside, tekib üliõpilastes arusaam, et õppejõud ei kontrolligi nende poolt esitatavaid töid. Sellise arusaama tekkimise tagajärjel võivad üliõpilased osaleda akadeemilises petturluses aktiivsemalt.

Üks põhjus on ka see, et osa üliõpilasi arvab, et õppejõud eriti ei vaatagi, mis üliõpilane kirjutab. Ta lihtsalt näeb, et kodutöö on laekunud (...) mingisugune märke all, et arvestatud või mitte, ilma tagasisideta. See jätab mulje, et õppejõud ei ole tööd lugenud, kuigi õppejõud on seda lugenud, aga ta lihtsalt ei ole sinna midagi kirjutanud. (2)

Akadeemiliseks petturluseks avanevate võimaluste teise alateemana, õppeülesannetega seotud põhjused, nimetasid õppejõud õppeülesannete sisulisi aspekte. Akadeemilise petturluse

ühiks põhjuseks sellel juhul nimetati ülesannete püstitusi, mis on liiga üheülbalsed ning ei vaja üliõpilastelt ainulaadset lähenemist.

Mõistlikum oleks anda üliõpilastele selliseid ülesandeid, kus ei ole võimalik petta. Anda ülesanne, mis peab tulema igal üliõpilasel ainulaadne välja. (1)

Teiseks põhjuseks leiti, et õppeülesanded ei tohiks olla suunatud vaid faktiteadmistele, kuna sellisel juhul ei teki üliõpilastel seoseid, mille puudumise tõttu leitakse, et ainuke õppeülesande sooritamise viis on osalemine akadeemilises petturluses.

Kui õppejõud nõuab võib-olla liiga palju faktilisi teadmisi, mis ei seostu nagu reaalse eluga või sellise igapäevaelu kogemustega. (6)

Lisaks nimetasid õppejõud põhjuseks ka selle, et kui õppeaine või õpitav teema ei motiveeri üliõpilast, kuna seal pakutavad teadmised ei ole tema jaoks huvitavad, mistõttu võib üliõpilane valida lihtsama vastupanutee selle õppeaine või teema ära tegemiseks.

See on ikkagi tegelikult inimloomuses, et nad tahavad kuidagi lihtsamini läbi saada, lihtsamini teha. Kopeerida on lihtsam, spikerdada on lihtsam - kõik asjad. (4)

3.2.3 Tahtlikult osalemine akadeemilises petturluses. Akadeemilise petturluse põhjused, mis olid seotud tahtliku osalemisega akadeemilises petturluses jagunesid samuti alateemadeks nagu tehnoloogia mõju, vale motivatsiooni allikas ja harjumused. Tehnoloogia mõjutusi nimetasid õppejõud üheks akadeemilise petturluse tahtliku osalemise teguriks. Nimelt pakuvad tehnoloogilised võimalused lihtsamat viisi erinevate materjalide leidmiseks kui on seda ise tegemine. Lisaks on tehnoloogiaga seotud põhjuseks ka tehnoloogiamailma avarad võimalused, mida üliõpilased oskavad nutikalt ära kasutada. Näiteks kasutavad üliõpilased õppejõudude kogemuste põhjal nutitelefone nii materjalide jäädvustamiseks kui ka sealt informatsiooni hankimiseks.

Ja kindlasti seda kergendab ju ikkagi infoajastu ja info kerge kättesaadavus, et kõike saad ju internetist võtta ja kõike saad sealt copy'da ja paste'da. (7)

Muidugi need nutitelefoniid (...) on ju imelihtne teha igasugustest eksami küsimustest pilti ja neid levitada ning saata. (7)

Vale motivatsiooniallikat nimetasid õppejõud samuti akadeemilise petturlusega seotud põhjuseks. Näiteks nimetasid õppejõud üliõpilaste valeks motivatsiooniallikaks seda, kui üliõpilasel on soov saada paremaid hindeid. Hinnete saamise soovil ei motiveeri tudengit saadavad teadmised, vaid pelgalt tulemus. Hinded on õppejõudude sõnul olulised ka sellisel juhul, kui üliõpilast ohustab näiteks ainst läbikukkumine või eksmatrikuleerimine (arvestuse neljanda sooritamiskorra ebaõnnestumisel). Hinnetega seoses nimetasid õppejõud

akadeemilise petturluse põhjuseks ka stipendiumeid (nii nende saamise soov kui ka nendest mitte ilma jäämise soov), mis võivad osutada valedeks motivatsiooni allikateks põhjustades akadeemilises petturluses osalemist.

(...) et saada paremaid hindeid, mis on ka hästi loogiline, sest kui sul on oht läbi kukkuda või saada kehv hinne või hinne on hästi oluline, siis ollakse nõus maha tegema. (1)

Üliõpilane, kes on motiveeritud vaid tulemuse saavutamisele ei pruugi aga õppejõudude hinnangul mõista, et ta õpib iseenda jaoks, mis samuti võib olla üheks petturluses osalemise põhjuseks.

Tudeng ei õpi endale, ta tahab saada ainult seda tulemust. (5)

Kolmas alateema, mis on seotud tahtliku osalemisega akadeemilises petturluses, oli harjumused. Õppejõud tõid välja üheks põhjuseks selle, et üliõpilased on harjunud internetist materjalide kopeerimisega. Harjumuse kujunemise kohaks nimetati õppejõudude sõnul koolisüsteemi, kus ei pruugita alati pöörata korrektsele akadeemilisele käitumisele piisavalt tähelepanu.

Või lihtsalt copy-paste internetist, nad lihtsalt ei tea, et seda ei tohi teha ja nad on ka harjunud varasemalt, et võib kopeerida ning kui sellele pole tähelepanu viidatud, et see on vale, siis neil ongi see harjumus. (6)

Lisaks otsesele kopeerimisharjumusele nimetati põhjuseks ka seda, et üliõpilaste poolt ei peeta akadeemilises petturluses osalemist vääraks ning sellest tulenevalt ka põhjus, mille kohaselt üliõpilane lihtsalt teadlikult eksib akadeemiliste reeglite vastu. Lisaks võib õppejõudude sõnul olla selle põhjuseks ka üliõpilase laiskus või mugavus.

Ja ma usun, et üks põhjus on ka see, et seda ei peeta selliseks pahaks asjaks. (5)

3.2.4 Ülikoolist sõltumatud põhjused. Akadeemilise petturluse põhjusteks, mis tulenevad otseselt üliõpilasest endast nimetasid õppejõud suurt koormust ning aja puudust. Õppejõud nimetasid aja puuduse üheks asjaoluks seda, et üliõpilased jätavad kõik õppetööd alati hetkele enne esitamistähtaega, millal peab pahatihti esitama mitmeid töid korraga ning seetõttu ei tule üliõpilased oma ajaga toime. Akadeemilises petturluses osalemise teiseks põhjuseks, mis ei tulene ülikoolist, nimetasid õppejõud üliõpilaste suurt koormust. Suure koormuse all pidasid õppejõud silmas seda, et üliõpilastel on tihti lisaks kooli kohustustele veel ka teisi lisakohustusi nagu näiteks tööl käimine. Töötamine nõuab üliõpilastelt samuti oma aja ning huvi, mille tulemusena osaletakse akadeemilises petturluses, et mitte midagi tegemata jätta.

Kui lühikese ajaga peab midagi palju ära õppima ja muidugi, kui jäetakse õppimine hästi lõpu poole enne eksamit vaid paar päeva, et siis ei jõuagi ära õppida (6)

Paljud ju [üliõpilased], see ei ole mingi saladus, töötavad ja see topelt koormus tõenäoliselt lihtsalt ühest küljest väsitab. Teisest küljest on aineid, mis võtavad palju aega, näiteks kirjalikud tööd ja siis võibki olla. (2)

Eelnevat tulenevast selgus, et põhjuseid, miks akadeemiline petturlus esineb, oli õppejõudude sõnul mitmeid. Üheks selliseks põhjuseks oli teadmatus akadeemilisest petturlusest, mis seisneb nii oskuste puudumises kui ka tahtmatult tekkinud akadeemilisest petturlusest. Lisaks sellele on akadeemilise petturluse põhjusteks avanevad võimalused nii õppejõudude endi kui ka õppeülesannete tõttu. Tahtlik osalemine akadeemilises petturluses on saanud oma mõjutusi nii tehnoloogialt, valedelt motivaatoritelt kui ka kujunenud harjumustelt. Viimaste põhjustena nimetasid õppejõud ülikoolist sõltumatuid põhjuseid nagu aja puudus ning suur koormus.

3.3 Õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega

Uurimistöö kolmanda uurimisküsimuse „Millised on õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega?” tulemustena moodustus neli suuremat teemat. Esimeseks teemaks oli õppejõudude tunded seoses akadeemilise petturlusega ehk milliseid tundeid on õppejõud kogunud olles kokkupuutes akadeemilise petturluse juhtumitega. Teine teema oli kogemused seoses tehnoloogia arenguga ning selle all kirjeldati tulemusi, mis käsitlevad erinevaid võimalusi, mida tehnoloogia areng on õppejõududele pakkunud. Kolmas teema, kogemuste mõjul tekkinud uued teadmised, kirjeldab tulemusi selle kohta, mida on akadeemilise petturluse juhtumid õppejõududele õpetanud ning viimane, neljas teema, hõlmab endas tulemusi seoses muutustega, mis tulenevad õppejõudude kogemustest akadeemilise petturlusega.

3.3.1 Akadeemilise petturluse tõttu kogetud tunded. Õppejõud nimetasid akadeemilise petturlusega kaasnevaid tundeid hästi ebameeldivateks. Nad olid enda sõnul kogunud mitmeid erinevaid tundeid seoses akadeemilise petturlusega. Esimeseks tundeks, mille kogemustest õppejõud kõnelesid oli pahameel või viha. Õppejõud tõid välja oma kogemustest, et petturlus tekitab neis hetkelist viha tunnet ning seda akadeemilise petturluse avastamisel. Koos vihaga kogesid õppejõud ka sisemist mõtisklust sellest, et kuidas üliõpilased saavad nii käituda.

No lihtsalt hetkeks see vihastus nagu tekitas sellise tunde, et kuidas nii saab!? (1)

Viha tekitas õppejõududes akadeemilise petturluse avastamisel ka ajaline faktor. Kui õppejõud on kulutanud palju aega töö lugemisele või parandamisele ning sealt tuleb ilmsiks

akadeemiline petturlus, siis see tekitab õppejõududes viha raisku läinud aja tõttu, tekivad mõtted sellest, mida kasulikumat oleks saanud kulutatud ajaga teha. Lisaks eelnevale muutis õppejõude vihaseks ka see, kui selgus, et tudeng kelle töös esines akadeemilist petturlust, oli osalenud petturluses tahtlikult või meelega.

(...) aga kui see oleks pahatahtlik, tuleks laiskusest, et siis ilmselt on ka natuke tunded teistsugusemad, negatiivsemad ilmselt. Kui ma tean, et ta võib-olla ei ole viitsinud või ei ole tahtnud teha või on lihtsalt läinud kergema vastupanu teed, kuskilt copy-paste teinud internetist, et see teeb rohkem pahasemaks. (6)

Teisalt ei tekita akadeemiline petturlus õppejõududes ainult viha, vaid pettumust erinevate tunnetena. Õppejõud nimetasid akadeemilise petturluse esinemisel kogetavateks tunneteks veel nõrdimust, mõistmatust, piinlikkust ning nõutust. Nõrdimust ning mõistmatust tekitas õppejõududes mõte sellest, et nemad õpetavad tulevasi või praeguseid õpetajaid, kelle ametiga akadeemiline petturlus ei sobitu kuidagi. Piinlikuks kogemuseks nimetasid õppejõud ka juba õpetajakoolituse üliõpilaste kahtlustamist rääkimata petturlusest, mis nende puhul esineb. Nõutust tundsid õppejõud akadeemilise petturluse puhul aga siis, kui nad olid uurinud, millistest kohtadest üliõpilased kopeeritavaid materjale võtavad.

Minul oli see, et ma lugesin selle ära, siis järgmine samm ma otsisin neid. Ma kirjeldasin, guugeldasin neid lõike, vaatasin, et täitsa lõpp, kui palju asju on siin lihtsalt võetud ühest kohast teise. Ja siis vaatasin veel, kust kohtadest need võetud on ja siis tekkis nõutuse tunne. (4)

Lisaks kõikidele eelnevatele tunnetele, mida õppejõud kirjeldasid seoses akadeemilise petturluse kogemustega, olid nad kogenud veel keerulisi läbielamisi nagu motivatsiooni langemine ja enesesüüdistamine. Mõlema kogemuse mõju oli õppejõule raske ning emotsionaalset keeruline.

3.3.2 Tehnoloogia arengu mõju akadeemilisele petturlusele. Tänapäeval on tehnoloogia areng olnud väga kiire, millest tulenevalt olid õppejõud samuti kogenud erinevaid olukordi seoses erinevate tehnoloogiliste võimalustega. Nimelt olid paljud uuritavad õppejõud jõudnud oma kogemuste põhjal järeldusteni, et programm Kratt ei ole kuigi tõhus. Õppejõudude kogemuse põhjal oli Kratt jätnud mitmetel kordadel märkamata olulisi akadeemilist petturlust sisaldavaid tekstilõike, tuues aga välja palju ebaolulist informatsiooni nagu näiteks lihtlitsents, mis on iga üliõpilastöö kohustuslikuks osaks.

Näiteks Kratt minu meelest tuvastab ainult selle ära, mis on kõikidel uurimistöödel ühesugune - niisugune on lihtlitsents ülikoolis, mis on sama tekst kõigile. Mis on kohustuslik, selle ta [Kratt] leiab küll hirmsasti üles, aga näiteks üks töö, mida ma

retsenseerisin ning vaatasin ka läbi Krati, siis ta ei leidnud praktiliselt mitte midagi üles, mille ma ise leidsin lihtsalt lõike guugeldades. (4)

Kratist aga kordades tõhusamaks nimetasid õppejõud oma kogemuste põhjal Google otsingumootorit, kus guugeldamine on õppejõududele suureks abiks. Lisaks nimetasid õppejõud guugeldamist ka lihtsamaks kui programmi Kratt kasutamist. Samuti on guugeldamine õppejõududel kahtluse korral esimene viis, kuidas akadeemilist petturlust välja selgitada püütakse.

Siiani me oleme kasutanud seda Kratti, aga Kratiga juhtus kuidagi nii, et ta ei leidnud ikkagi väga hästi, tema töökindlus oli suhteliselt nõrk.(7)

Viimase teemana, mida õppejõud on seoses tehnoloogia arenguga kogesid, oli selle positiivne mõju. Nimelt oli, õppejõudude sõnul, akadeemilise petturluse avastamisel tehnoloogia suureks abimeheks lihtsustades akadeemilise petturluse avastamist kordades. Lisaks lihtsusele pakkus tehnoloogia õppejõudude kahtlustele ka kinnitust võimaldades lihtsa vaevaga teksti lugedes tekkinud kahtlusi kontrollida.

Nüüd on lihtsam seda [akadeemilist petturlust] erinevate programmidega tuvastada, muidu võisid lihtsalt arvata, et see on väga kahtlane tekst, aga nüüd on natuke lihtsam – paned selle programmi ja see näitab ära koha, kust see tekst on võetud. Pigem ma arvan, et elektroonika on selles suhtes mõjunud hästi. (3)

3.3.3 Kogemuste mõjul tekkinud teadmised. Akadeemilise petturlusega seotud kogemuste põhjal on õppejõud saanud enda jaoks ka uusi teadmisi. Õppejõudude sõnul olid nad kokkupuutes akadeemilise petturlusega kogenud näiteks seda, et akadeemilist petturlust pole alati võimalik avastada. Õppejõud selgitasid seda asjaolu sellega, et ka nemad ei ole üliinimesed, kes on kõigeks võimelised. Lisaks leidsid õppejõud, et vahel võib küll olla sisetunne, et mingisuguses üliõpilastöös esineb akadeemiline petturlus, kuid selle tõestamiseks tõendeid ei ole, seega võib jääda akadeemiline petturlus avastamata.

Aga see ei ole alati ka avastatav. Tähendab vahel su sisetunne ütleb, et see ei ole selle üliõpilase töö. (2)

Õppejõud nimetasid ka juhust üheks teguriks, mis mängib rolli akadeemilise petturluse juhtumite puhul. Näiteks selgitasid õppejõud, et üliõpilastöodes sarnasuste märkamine sõltub suuresti ka näiteks selleks, millises järjekorras töid loetakse või kuidas loetud tööde sisud meelde jäävad. Lisaks oli juhusel õppejõudude kogemustes roll ka arvestustöödel, kus valvaja rollis olev õppejõud kas märkab või ei märka üliõpilase osalemist akadeemilises petturluses.

Kui on lugeda 60 tööd (...), siis võib-olla tõesti, kui ma loen esimese ja viimase tööna, siis ma ei saa aru, et need on need samad vead täpselt samades kohtades. Juhus on üks asi, et need tööd satuvad lihtsalt järjest või siis sa lihtsalt näed, et on maha tehtud. (1)

Viimasena nimetasid õppejõud kogemusena tekkinud teadmiseks seda, et õpetamine peab olema jõukohane. Õppejõudude sõnul oli oluline, et õppejõudude õpetamine oleks jõukohane ning arusaadav üliõpilastele. Samuti pidasid õppejõud oluliseks õppeainete normaalset mahtu, mis on üliõpilastele vastuvõetav. Selliste aspektidega arvestamine tekib õppejõududel vaid kogemuste teel. Lisaks kõigele eelnevale oli oluline roll õppejõu töös ka motiveerimisel, mille jaoks parimad oskused on kujunenud kogemuse teel.

Spikerdamise vähendamisest oli jutt, siis peaks rääkima ka sellest motiveerimise osast ning sellest, et kogu õppimine toimuks jõukohaselt, normaalselt. Et aine ei oleks liiga ülepaisutatud, seda ka juhtub ju. Mul endal on ka juhtunud. Selliste asjade peale võib ka mõelda. (5)

3.3.4 Muutused õppejõudude tegevuses. Tänu erinevatele kogemustele, mida õppejõud olid kogunud seoses akadeemilise petturluse juhtumitega, olid toimunud nende tegevuses ka mõningad muutused. Akadeemilise petturluse teema aktuaalsemaks muutumine ning erinevad kogemused olid muutnud õppejõude endi sõnul hoolsamaks, nad jälgivad end ja enda tegemisi rohkem, et saavutada kindlus selles, et nad ise ei eksiks mõne akadeemilise aususe reegli vastu. Näiteks jälgivad õppejõud rohkem enda poolt kasutatavate õppematerjalide korrektsust viidates kõikidele autoritele, kelle mõtteid kasutatakse. Lisaks enda poolt loodavatele materjalidele on õppejõud muutunud hoolsamaks ka teiste autorite materjalide kasutamisel varustades need alati viitega. Õppejõud kontrollivad mitmekordselt, et nende esitlused, materjalid ning kasutatavad vahendid oleksid esitatud ausal teel.

Et lihtsalt need tudengitega toimunud juhtumised on just minu enda jaoks õpetlikud, et ma ise küll olen hakanud jälgima ennast. Kui ma teen ka oma loengu slaidid, et mul ikkagi oleks alati slaidide lõpus viited nendele allikatele, mida ma kasutanud olen. Kui ma olen saanud kolleegi käest näiteks kas mingisugust loengumaterjali või ta on jaganud oma loengu slaide, siis ma viitan ka tema loengumaterjalidele, mitte siis ainult artiklitele ja raamatutele. Seda ma olen hakanud küll tegema. (7)

Lisaks enese töö tähelepanelikumale jälgimisele olid õppejõudude sõnul toimunud muutused nende õpetamisel. Õppejõud kirjeldasid muutusi oma õpetatavates teemades, kus nad soovisid edasi anda rohkem teadmisi selle kohta, milline käitumine on õige ning milline vale. Nende eesmärgiks oli üliõpilastele selgitada veelgi arusaadavamalt seda, mil moel akadeemiline käitumine on hea. Lisaks õpetamisteemade süvendamisele olid õppejõud muutnud ka enda töö ümberkorraldust sellisel viisil, mis võimaldaks akadeemilise petturluse juhtumitel vähem aset leida.

Aga noh, see mingil määral ongi sundinud tööd teistmoodi korraldama, et selliseid võimalusi enam ei juhtuks. (3)

Muutused, mis puudutasid tehnoloogilisi võimalusi, olid õppejõududes toimunud tänu erinevatele kogemustele. Õppejõudude sõnul olid üliõpilaste poolt toime pandud akadeemilise petturluse juhtumid muutnud neid tähelepanelikumaks. Nimelt kontrollivad õppejõud enam seda, et üliõpilased ei kasutaks mobiiltelefonide abi. Mobiiltelefonide abil on mitmed akadeemilise petturluse viisid väga kerged (mahakirjutamine, arvestustööde küsimuste pildistamine ning levitamine). Lisaks mobiiltelefonidele kontrollimisele olid õppejõud alustanud plagiaadituvastusprogrammide ning muude plagiaadituvastusviiside sagedasemat kasutamist.

Muidugi üldse need nutitelefoniid, et see, kus ma olen nagu ise nüüd ütleme õppejõuna olnud tähelepanelikum... On ju imelihtne teha ka igasugustest eksamiküsimustest pilti ja neid niimoodi levitada ja saata. Et ma olen näiteks oma eksamil olnud küll päris selline karm ja telefonid ja kotid lasen panna näiteks auditoriumis ette ühe laua peale, et lihtsalt seda välistada. (7)

Muutusena, mida õppejõud olid kogunud akadeemilise petturluse juhtumite tõttu, oli suhete halvenemine kolleegidega. Õppejõud olid välja toonud, et erinevad arusaamad sellest, kuidas akadeemilise petturluse juhtumite puhul tuleks toimetada ning millised on seisukohad akadeemilise petturluse esinemise korral, olid muutnud suhted pingeliseks, milles tulenevalt olid need ka halvenenud. Õppejõudude sõnul ei olnud suhete halvenemine vaid hetkeline, vaid jättis jälje väga pikaks ajaks.

Mul on olnud ka üks teine juhtum, kus ma tegelikult avastasin ühe kolleegi töös plagiaadi, kes ise õppis doktoriõppes ja siis ma andsin talle sellest märku, mis ma olin avastanud (...) ja seda ma tegelikult tunnetan siia maani, sellest on nüüd juba hulk aastaid möödunud, et see ikkagi lõi mingisuguse kiilu meie vahelistesse suhetesse. Mis sest, et mina tegelikult tollel hetkel läksin täiesti heast südamest, et... Aga muidugi noh, teistpidi jälle, kuna ma ise tunnen, et meie läbisaamine pärast seda läks oluliselt kehvemaks. (7)

Tähendab see oli pigem selline viha mitte tundegi pärast selline pettumus, vaid lihtsalt kolleegide pärast, et esiteks kuidas nad sellisel viisil tudengiga käituvad, et nad jätavad teadmatusse ja siis kutsuvad välja ja siis peavad loengut ja ei lase parandada ka veel (...). Noh minu jaoks see kolleeg, kes seda kõike tegi, (...) et ma ei pea tast lugu enam. (1)

Eelnevalt kirjeldati tulemusi, mis kajastasid õppejõudude kogemusi seoses akadeemilise petturluse juhtumitega. Õppejõud olid petturluse juhtumitega seoses kogunud erinevaid tundeid, millest valdav enamus olid negatiivsemat laadi. Tehnoloogiliste võimaluste areng oli aga samuti õppejõududele pakkunud erinevaid kogemusi olles seekord peamiselt positiivsed ning mis omakorda olid laiendanud teadmisi erinevate võimaluste efektiivsuse kohta. Lisaks olid kogemused andnud õppejõududele ka uusi teadmisi erinevatest akadeemilise petturluse

aspektidest. Viimasena olid akadeemilise petturlusega seotud kogemused toonud endaga kaasa muutusi õppejõudude tegevustes, näiteks tähelepanelikumaks ja hoolsamaks muutumine.

3.4 Õppejõudude meetodid akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks

Viimase uurimisküsimuse „Milliseid meetodeid kasutavad õppejõud endi sõnul akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks?” analüüsil tekkis kaks suuremat akadeemilise petturluse leviku piiramisega seotud teemat, millest üks jagunes omakorda kaheks alateemaks.

Esimeseks suuremaks teemaks, mis kujunes välja õppejõududelt saadud andmete põhjal, oli akadeemilise petturluse ennetamine. Eelnevalt nimetatud teema jagunes kaheks alateemaks, millest ühes kirjeldatakse tulemusi seoses akadeemilise petturluse ennetamisega enne arvestustööde toimumist (seal hulgas ka lõputöid) pikemal perioodil ning teine, milles kirjeldatakse tulemusi seoses akadeemilise petturluse ennetamisega vahetult enne arvestustööde toimumist. Teise suurema teemana kujunes tulemustest akadeemilise petturluse leviku piirajana õppejõudude eeskuju ja kontrollimine.

3.4.1 Akadeemilise petturluse ennetamine. Akadeemilise petturluse ennetamine jagunes kaheks alateemaks nagu ennetamine pikema perioodi vältel enne arvestustööd ja ennetamine vahetult enne arvestustöö toimumist.

Ennetamine pikemal perioodil enne arvestustööde toimumist. Akadeemilise petturluse ennetamine pikemal perioodil enne arvestustööde toimumist hõlmas endas üliõpilaste tähelepanu juhtimist väiksematele petturlust sisaldavatele vigade märkamisele. Sellist käitumist pidasid õppejõud üliõpilaste jaoks õpetlikuks ning see andis uuritavate sõnul võimaluse edaspidi selliste vigade tegemist vältida. Õppejõud leidsid, et esimeste avastatud väiksemate vigade puhul ei ole tarvis esmalt rakendada erinevaid sanktsioone, vaid situatsioon tuleb muuta üliõpilase jaoks õpetlikuks. Lisaks pidasid õppejõud oluliseks seda, et sekkumine petturluse avastamisel oleks kohene.

Ma siis ikkagi annan tudengile märku, et ma olen selle plagiadi ära tundnud ja siis lasen need asjad ära parandada. Et see ongi see koht, et ma ei hakka ju kohe sanktsioneerima midagi, vaid ma juhin tudengi tähelepanu sellele ja ütlen, et nüüd mõtled läbi selle niimoodi, et see ei oleks enam selle Pille või Malle tööst maha tehtud, vaid et see oleks sinu töö. (7)

Siis ka kohene reageerimine, kui miskit näen. Olgu siis kirjalike tööde puhul või juhendamise puhul või ükskõik, millises vormis ta siis esineb. Kohene reageerimine! Jah, teavitamine ja reageerimine. (6)

Akadeemilise petturluse ennetamisel pidasid õppejõud oluliseks üliõpilaste teadlikkuse tõstmist akadeemilise petturluse teemaga seonduvalt. Õppejõud nimetasid teadlikkuse tõstmisel oluliseks pidevat teavitustööd sellest, kuidas akadeemilises petturluses mitte osaleda. Õppejõudude sõnul on selline ennetusviis kõige olulisem just vahetult enne kirjalikke töid, kuna nendes esineb akadeemilist petturlust enim. Teadlikkuse tõstmist pidasid nad oluliseks veel ka seetõttu, et kõik üliõpilased ei pruugi igapäevaselt olla akadeemilises keskkonnas (näiteks kaugõppes õppivad õppijad), mistõttu pidev meeldetuletus on vajalik.

Ma arvan, et inimene saab teadlikumaks ja et see on kasulik. Sest ma tõesti arvan, et inimene, kes ei ole kogu aeg akadeemilises süsteemis sees nagu näiteks avatud ülikooli õpilane, kes käib niimoodi aegajalt, elab mingit oma elu, võibolla teeb mingisugust täiesti teist tööd, et ta lihtsalt ei ole teadlik ja selles mõttes on oluline rääkida. Rääkida ja näidata. Rääkida ehk lugusid, mis on juhtunud (...), siis jõuab paremini kohale. (1)

Akadeemilist petturlust ennetava teadlikkuse tõstmise puhul pidasid õppejõud oluliseks ka seda, et instituudil oleks olemas dokument, millele saab õppejõud viidata sellel teemal üliõpilastega vesteldes. Sellisel juhul saab õppejõud olla kindel, et üliõpilane on teadlik sellest, mis on õige ning mis on vale ning kust vajadusel taaskord üle vaadata akadeemilise petturlusega seonduv.

Jälle see teavitustöö oma õppeainete raames, et mis võiks üldse olla see akadeemiline petturlus ja kuidas seda siis ka vältida. (6)

Teadlikkuse tõstmisest natukene detailsemat info jagamist ehk erinevate oskuste õpetamist pidasid õppejõud samuti oluliseks akadeemilise petturluse ennetamisel. Üheks selliseks teemaks, mille õpetamine ennetustööga oli õppejõududele väga oluline, oli plagiaat. Plagiaadi puhul on õppejõudude sõnul oluline see, et üliõpilased saaksid aru, mis asi on plagiaat ja millised erinevad viisid kuuluvad plagiaadi alla. Õppejõud peavad selle temaatika õpetamist lisaks ka erinevate uurimismetoodika ainete oluliseks sisuks.

Paljude jaoks on see teadmine [plagiaatide kohta] lihtsalt väga piiratud, ta arvabki, et see kui ma teen puhast copy-paste, siis see on plagiaat, teadmata, et erinevaid aspekte on hästi-hästi palju. (2)

Akadeemilise petturluse ennetamisel pidasid õppejõud oluliseks ka refereerimise ning parafraaseerimise õpetamist üliõpilastele. Õppejõudude sõnul on need oskused, mis on üliõpilastel natuke puudulikud ning mille tõttu neile tähelepanu pööramine on äärmiselt oluline. Õppejõudude sõnul olid nad neid oskusi harjutanud üliõpilastega läbi praktiliste ülesannete, kus harjutatakse uusi oskusi erinevate tekstide toel.

Näiteks ma õpetan teksti parafraaseerimist, õpetan refereerimist. Ma annan üliõpilastele tekstilõike, lasen neil võrrelda originaalteksti ja siis näiteks parafraaseeritud tekste ning

nad peavad otsima kõige parem parafraasi ja põhjendama, miks see on õige ja otsima teistes neid põhjusi, miks seda ei saa käsitleda kui õiget parafraasi. Parafraasi puhul on ka terve rida erinevaid nõudeid. Me harjutame seda kohe praktiliselt läbi. (2)

Akadeemilise petturluse ennetamine vahetult enne arvestustöö toimumist.

Akadeemilise petturluse ennetamiseks tekkinud teine alateema käsitles endas tegevusi, mida õppejõud saavad akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks teha vahetult enne arvestustöö toimumist. Sellistest tegevustest üheks nimetasid õppejõud loovate ning ainulaadsete ülesannete koostamist, mis vajavad suuremat pingutust kui vaid kopeerimine ja kleepimine. Sellisel viisil koostatud ülesandeid saab arvestustöodes ning ka muudes õppeülesannetes üliõpilastega kasutada. Juhul kui ülesanded vajavad individuaalset lähenemist ning ainulaadsust, siis õppejõudude sõnul on üliõpilastel neid väga raske petturluse teel teha. Üheks selliseks ülesandeks nimetavad õppejõud näiteks erinevate materjalide koostamist (näiteks üliõpilase poolt koostatud õppematerjalid). Ülesannetega seonduvalt nimetasid õppejõud ennetavaks võimaluseks veel ka seda, et eksamiülesandeid tuleb aeg-ajalt uuendada ning kasutada arvestustööde puhul mitut erinevat varianti tööst.

Aga samas ka seal aitab see küsimuste esitamise viis mahakirjutamise vastu, et ma ei anna talle niisuguseid kopeeri ja kleebi ülesandeid, et saab anda teistmoodi ülesandeid lihtsalt. (5)

Mida ma veel teen, et ikkagi me uuendame eksamite ülesandeid aegajalt. (7)

Lisaks akadeemilist petturlust vahetult enne arvestustööd ennetavate tegevustena nimetasid õppejõud mobiiltelefonide kasutamise keelamist, isiklike asjade klassi ette jätmist ning üliõpilaste istumise ümberpaigutamist klassiruumis. Mobiiltelefonide kasutamise keelamise puhul on võimalik ennetada seda, et üliõpilased ei kirjutaks telefonidest ülesannetele vastuseid maha ning ka seda, et nad ei levitaks hiljem arvestustöö küsimusi või ülesandeid. Isiklike asjade, nagu näiteks kottide, klassi ette jätmisega püüdsid õppejõud samuti endi sõnul likvideerida mahakirjutamiseks avanevaid võimalusi, selleks piiratakse materjalide kättesaadavust. Üliõpilaste istumiskohti paigutasid õppejõud viisidel, mis ei võimaldaks mahakirjutamist üksteise pealt.

Õppejõuna ma ise olen arvestanud selle võimalusega, et näiteks see nutitelefoni ei saa olla eksamil laua peal, sellel lihtsal põhjusel, et siin [nutitelefoni] on ju kogu maailm lahti ja siis võib siin pildistada ja saata teisele või otsida infot, mida parasjagu otsida ei tohiks. Mina olen niimoodi selle ära blokeerinud, et kontrolltööde ajal ei tohi olla telefoni. (5)

Järgmise ennetusviisina lubasid õppejõud üliõpilastel arvestustööde ajal kasutada materjale selleks, et pidurdada akadeemilise petturluse levikut. Materjalide kasutamise

lubamise puhul pidasid õppejõud aga oluliseks seda, et iga üliõpilane teeks materjalidega töid ikkagi ainult enda materjalidega ning materjalide kasutamise lubamisel on seda tarvis jälgida. Mõnel juhul anti õppejõudude sõnul üliõpilastele ka valida nii materjalidega kui ka materjalideta arvestustöö viisi vahel. Sellisel juhul jääb otsus juba üliõpilastele ning valikust tulenevad erinevused sõltuvad tööst.

Et seal me siis jälgimine seda, et nad üksteisega koostööd ei tee, aga samas materjale, kõike seda, mis ta on iseendale kokku pannud ja vaadanud, et kui ta oskab seda kasutada, endale sobivat infot, siis ma arvan, et see on ka väärtus omaette. Ega ei peagi kõik ju peas olema. (7)

Aga mul on võimalik valida, osad teevad materjalidega, osad teevad ilma. Kes tahavad materjalidega need saavad teha materjalidega. Mõlemad variandid on (...). See võimalus on olemas. (3)

Viimase akadeemilise petturluse ennetusmeetodina nimetasid õppejõud seda, et arvestustöö (üldjuhul eksami) ajal valvavad üliõpilaste töö kirjutamist mitu õppejõudu. Õppejõudude sõnul aitab selline viis tõhusamalt jälgida kogu ruumi ning üliõpilastel on sellisel juhul vähem võimalusi akadeemilises petturluses osalemiseks.

Aga seal me oleme tõesti selle õppejõuga, mul on seal teine õppejõud ka veel kõrval, temaga korraldanud selle eksami niimoodi, et me oleme mõlemad eksamil kohal ja minu arust ei ole nagu tudengid [osalenud akadeemilises petturluses]. (7)

3.4.2 Eeskujuks olemine ja kontrollimine. Üheks tähtsaimaks akadeemilise petturluse ennetamise viisidest peavad õppejõud heaks eeskujuks olemist. Õppejõudude sõnul peavad ka nemad pidama kinni samasugustest nõuetest nagu nad ootavad üliõpilastelt. Õppejõud selgitasid, et ennetuse puhul omab olulist rolli see, et õppejõudude ja üliõpilaste vahel olev suhe oleks aus ning austusväärne. Selline suhe õpetatavatega muudab üliõpilased motiveeritumaks ning nad väldivad akadeemilises petturluses osalemist, kuna ei soovi endal õppejõu silmis piinlikkust tekitada.

Ja kui me ise teeme ja näitame eeskju, siis see ongi minu viis. Ma arvan, et me ei pea üliõpilastele kogu aeg seletama seda. Ma eeldan seda, et läbi ainate nad on ausad. Nad õpivad ja kui ma ise juhendajana olen aus ja ei soosi ebaausust, siis sellisel kujul nimetame seda akadeemiliseks petturluseks, siis see mõjub kõige paremini. (4)

Ma tean, et tudengid on seda ka öelnud, et õppejõust oleneb ka. Et on inimesi, kellega on piinlik spikerdada, aga on inimesi, kellega ei ole kunagi piinlik spikerdada. (7)

Akadeemilise petturluse pidurdamiseks nimetasid õppejõud tõhusaks ka selle avastamist läbi kontrollide teostamise (üliõpilastöodes teadlik akadeemilise petturluse puudumise kontrollimine). Juhul, kui õppejõud avastavad kontrollimise käigus akadeemilise petturluse,

saavad nad sellest üliõpilasega rääkida ning loodetavasti muuta üliõpilase arusaama või teadmisi akadeemilisest petturlusest õigemaks likvideerides sellise käitumise üliõpilase käitumisrepertuaarist. Kontrollimise puhul oli aga veelgi olulisem, et avastamata jäänud akadeemiline petturlus ei tekitaks üliõpilases valesid arusaamu selle kohta, et õppejõud ei loe üliõpilaste poolt esitatud töid. Akadeemilise petturluse esinemist kontrollisid õppejõud juba eelpool mainitud programmiga Kratt ning ka guugeldades või ka uuema plagiaadituvastusprogrammiga Urkund.

Kui ma olen avastanud, siis see on juba see kontrollimine, seal Googles või kuskil kontrollin seda viidet, tekstilõiku kontrollin. (2)

(...) siis on see sama Kratt või Urkund, sealt tööde läbi laskmine. (1)

Eelnevat kokku võttes saab välja tuua, et akadeemilise petturluse leviku pidurdamisega seotud tulemused jagunesid peamiselt kaheks suuremaks teemavaldkonnaks. Esimeseks teemaks oli akadeemilise petturluse ennetamine ning seda mitmetel erinevatel viisidel enne arvestustööd pikema aja vältel. Näiteks nimetasid õppejõud sellisteks viisideks teadlikkuse tõstmist ning erinevate oskuste õpetamisega. Akadeemilise petturluse ennetamine aga vahetult enne arvestustööd hõlmas endas õppejõudude sõnul näiteks ülesannete püstitusi ning isiklike asjade keelamist.

Seega võib öelda, et käesoleva uurimuse tulemused näitavad uuritavate õppejõud teadmisi sellest, mis on akadeemiline petturlus ning nad nimetasid ka erinevaid viise, kuidas akadeemiline petturlus esineb. Põhjusi, miks akadeemiline petturlus eksisteerib nimetasid õppejõud mitmeid, tuues välja põhjusi mitmetest erinevatest asjaoludest tulenevalt. Uuritavad õppejõud olid valmis ka jagama oma isiklike kogemusi seoses akadeemilise petturluse juhtumitega ning sellest tulenevalt kirjeldama, milliseid tundeid akadeemiline petturlus neis tekitas, mida akadeemilise petturluse kogemused olid neile õpetanud ning millised muutused olid tekkinud neis peale akadeemilise petturluse kogemist. Viimasena töid uuritavad õppejõud välja ka erinevaid tegevusi, mis aitaksid kaasa akadeemilise petturluse pidurdamisele.

4. Arutelu

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ja vähendamise võimalustest õppejõudude kogemuste näidetel. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, et millised on õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest ning uurimistulemusena selgus, et kõik uurimuses osalejad tunnevad akadeemilise petturluse mõistet, omavad sellest laialdast arusaama ning on võimelised akadeemilise petturluse teemal kaasa rääkima. Uuritavad selgitasid akadeemilise petturluse olemust ning tõid välja erinevaid akadeemilise petturluse esinemisvorme, käsitledes kõiki Tartu Ülikooli „Õppekorralduseeskirjast” (2016) tulenevaid akadeemilise petturluse viise. Selline tulemus näitab töö autori arvates seda, et uuritavad õppejõud on hästi kursis akadeemilise petturluse temaatikaga. Sellest tulenevalt on õppejõud, enda soovi korral, võimelised oma teadmisi edasi andma ja õpetama ka üliõpilastele. Lisaks on käesolev tulemus oluline seetõttu, et õppejõudude head teadmised tagavad nendepoolse sekkumise suurema tõenäosusega üliõpilaste eksimuste puhul.

Tulemus seoses õppejõudude heade teadmistega akadeemilisest petturlusest on aga kerges vastuolus Burruse, Grahami ja Walkeri (2011) uurimusega, kus selgus, et suurem enamus õppejõudude omab kesised teadmisi akadeemilisest petturlusest. Vastuolu tekib ka Tippitti jt (2009) tööga, mille tulemustena ei mõista õppejõud akadeemilise petturluse olemust piisavalt põhjalikult. Käesolev vastuolu võis tuleneda ka asjaolust, et eelpool mainitud uurimuste tulemusi on mõjutanud ka tunduvalt suuremate valimite uurimine, kuhu erinevate uuritavate kaasamise tõenäosus on suurem.

Teiseks uurimisküsimuseks oli, et millised on akadeemilise petturluse põhjused õppejõudude arvamuse kohaselt. Tulemustest selgus, et uuritavate sõnul on üheks akadeemilise petturluse esinemise põhjuseks üliõpilaste teadmatus akadeemilisest petturlusest ning erinevate oskuste puudumine. Lahenduseks üliõpilaste oskamatusetele nimetasid uuritavad, et nad juba pööravad refereerimise ning parafraseerimise õpetamisele suuremat tähelepanu. Autor aga leiab, et kõnealused oskused on lihtsasti õpetatavad ning ei vaja suuri lisaressursse, mistõttu nende õpetamisele veelgi suurema tähelepanu pööramine oleks üheks lihtsaimaks võimaluseks akadeemilise petturluse veelgi ulatuslikumaks vähendamiseks. Näiteks võiksid õppejõud tutvustada üliõpilastele erinevaid allikaid, kust on võimalik erinevate oskuste (tsiteerimine, parafraseerimine, refereerimine ja viitamine) kohta informatsiooni saada, harjutada erinevate ainete raames kõnealuseid oskusi harjutuste teel ja vaadata üliõpilastega koos nii häid kui halbu näiteid. Lisaks oleks ka võimalus luua ülikoolis aine, mis selliseid oskusi õpetaks, või panna nende oskuste õpetamine mõne aine programmi, mis juba nende teemadega kaudselt tegeleb. Üliõpilaste harimise tõhusust akadeemilise petturluse vähendamiseks kinnitavad ka Tippitti jt (2009) ning Easti ja Donnelly (2012) uurimused.

Akadeemilise petturluse esinemise märkamine on samuti üks asjaolu, millele on akadeemilise petturluse põhjusena viidanud nii Heckler ja Forde (2014) kui ka Rezanejad ja Rezaei (2013). Nimelt on nad leidnud, et akadeemilise petturluse märkamine või avastamine on probleem, kuna õppejõud ei ole selles piisavalt pädevad. Samasugune murekoht selgus ka käesoleva töö tulemustest, kus uuritavad õppejõud nimetasid akadeemilise petturluse märkamist keerukaks, viidates sellele, et mõni õppejõud märkab klassis toimuvad paremini kui mõni teine. Probleemi üheks võimalikuks lahenduseks nimetasid uuritavad seda, et arvestustööde ajal võiks ruumis viibida rohkem kui üks järelevaataja, mis tagaks klassi parema haaratuse. Heas kooskõlas on selle lahendusega ka Hsiao (2014) ning Sattler jt (2017), kes pakuvad samuti akadeemilise petturluse ühe vähendamise võimalusena järelevaatajate arvu suurendamist. Töö autor on aga arvamusel, et rohkemate järelevaatajate rakendamine arvestustöö ajal on ressursi raiskamine, kuna õppejõud saaksid valvamise asemel luua üliõpilastele võimalused teadmiste omandamiseks ja õpetada oskusi selle kohta, kuidas akadeemilist petturlust vältida ning selgitada, miks akadeemiline petturlus on vale.

Lisaks on eelpool soovitatud akadeemilise petturluse vähendamise viis, kaasata arvestustöödele rohkem järelevaatajaid, muret valmistav töö autori hinnangul ka üliõpilaste seisukohast. Praeguses hariduses on üheks suunaks ennastjuhtiva õppija arendamise ning toetamise poole püüdlamine, kuid kontrolli suurendamine sellist arengut ei toeta. Üliõpilased võivad hakata leidma nutikaid lahendusi, kuidas akadeemilises petturluses siiski osaleda. Lisaks võib üliõpilastes tekkida ka hasart – kas ta siiski suudab vahele jäämata petta. Hasardi tekkimise võimalust üliõpilastes on kinnitanud ka Raudmäe (2016) uurimuse tulemused, kus üliõpilased nimetasid hasardi tekkimist üheks põhjuseks, miks akadeemilises petturluses osaletakse. Seetõttu on autori arvates oluline muuta üliõpilaste arusaama akadeemilisest petturlusest, kui millestki normaalsest, vastupidiseks. Akadeemiline petturlus peaks olema taunitav kõikides kõrgkoolis õppivate või töötavate isikute poolt ühiselt – vajalik on välja arendada akadeemiline kultuur, kus kõik mõistaksid üheselt akadeemilise petturluse tõsidust ning vääriti mõistmist ei esineks.

Uurimuse tulemustest selgus, et ka õppeülesanded võivad anda põhjust akadeemilise petturluse levikuks. Nimelt kirjeldasid uuritavad, et ülesanded peavad olema püstitatud viisil, mis eeldaks üliõpilastelt ainulaadset või loovat lähenemist. Sellist tüüpi ülesanded likvideerivad üliõpilastelt võimaluse leida ülesannetele lahendused näiteks internetiavarustest, pannes üliõpilase olukorda, kus ta on sunnitud ülesandele leidma lahenduse ise.

Õppeülesannete kvaliteetsuse olulisust on oma uurimuses rõhutanud ka Comas-Forgas ja Sureda-Negre (2010) ning õppeülesannete motiveerivat aspekti ka Tippitt jt (2009). Positiivse

asjaoluna selle põhjuse teadvustamise juures saab autor välja tuua töö uurimistulemustest selle, et uuritavad õppejõud endi sõnul juba rakendavad ainulaadsemaid ülesandeid teadlikult akadeemilise petturluse leviku vähendamiseks. Negatiivsena peab aga nimetama ka piirangu, milleks on eelneva lahenduse puhul õppejõudude töökoormuse suurenemine ülesannete kontrollimise arvelt. See omakorda võib aga tähendada seda, et liialt palju ainulaadseid ja loovaid ülesandeid siiski ei pruugita kasutama hakata. Akadeemiline petturlus vajab lisaks õppeülesannete täiustamisele veel erinevaid lahendusi, mille realiseerimine on vähem töömahukas.

Kolmanda uurimisküsimuse, millised on õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega, tulemusteks nimetasid õppejõud kogemusi mitmest erinevast valdkonnast. Üheks selliseks tulemuseks tõid uuritavad õppejõud välja asjaolu, et nende kogemuste kohaselt on tehnoloogia areng muutnud akadeemilise petturluse avastamise kergemaks tänu erinevatele programmidele ning guugeldamise võimalusele. Õppejõud leidsid, et nimetatud viisid on väga kasutoovad juhtudel, kui on tarvis kontrollida enda kahtlusi akadeemilise petturluse esinemisest. Huvitavana leidis aga Rosenberg (2011) oma uurimuses hoopis vastupidise tulemuse. Tema uuritavad õppejõud väljendasid pigem vastumeelsust akadeemilist petturlust tuvastavate programmide suhtes nimetades neid väga ajakulukaks ning emotsionaalselt nüristavateks. Rosenbergi (2011) uurimuses osalenud õppejõud pidasid kõige efektiivsemaks viisiks loetu võrdlemist eelnevate teadmistega, mille käigus õppejõud mõtleavad lugedes pidevalt varasemalt loetud allikatele ning võrdlevad loetut varasemalt saadud teadmistega. Autori arvamuse kohaselt võib selline vastuolu olla tingitud nii programmide erinevusest, mida uuritavad õppejõud on kasutanud kui ka kogemustest, mis nendega seoses on saadud. Käesoleva töö tulemusedki näitasid, et õppejõud ei olnud rahul Krati programmiga.

Kuna töö tulemused näitasid, et õppejõud on positiivselt meelestatud tehnoloogia kasutamisest akadeemilise petturluse avastamiseks ning tuvastamiseks, tuleks autori arvamuse kohaselt seda veelgi põhjalikumalt ära kasutada. Nimelt oleks autori arvamuse kohaselt heaks lahenduseks õppejõududele erinevate koolituste läbiviimine, kus õppejõud saaksid veelgi enam teadmisi tehnoloogiliste võimaluste kohta, mille abil oleks kergem akadeemilist petturlust avastada ning tuvastada. Tulenevalt sellest, et õppejõud on nõus ning tahavad kasutada plagiaadituvastusprogramme, oleks üheks võimalikuks lahenduseks nende kasutamise jätkamiseks programmide arendamine. Autor leiab, et mida efektiivsemaks plagiaadituvastusprogrammid arendada, seda suurem on tõenäosus, et veelgi enam õppejõude hakkab neid oma töös kasutama.

Kogemus, mis tuli ilmsiks nii käesoleva töö tulemustest kui ka Mabinsi jt (2014) tööst, oli see, et akadeemiline petturlus avaldab negatiivset mõju suhetele kolleegidega. Erinevusena võib välja tuua vaid selle, et käesoleva töö uuritavad nimetasid suhete halvenemist pigem akadeemilise petturluse tagajärjeks, olles tingitud erinevatest arusaamadest ning pingetest, mis akadeemilise petturluse juhtumitega kaasnevad. Mabinsi jt (2014) uurimuses nimetasid õppejõud seda pigem põhjuseks, miks nad ei soovi akadeemilise petturluse juhtumitega tegeleda ning väldivad neid olukordi. Kandvaks ideeks jääb aga siiski see, et akadeemiline petturlus ei ole alati vaid õppejõudude ja üliõpilaste vaheline lahkeli, vaid puudutab ka õppejõudude omavahelist suhtlust.

Autori arvates annab selline tulemus mõista, et oluline oleks kujundada kõikidele õppejõududele ühine arusaam akadeemilisest petturlusest. Tuleks veenduda, et kõik õppejõud käituvad akadeemilise petturluse esinemise korral sarnastel viisidel, mis väldiks ka erinevate pingete tekkimist. Ühise arusaama tekkimine oleks võimalik juhul, kui kõik teaduskonnad teeksid omavahel koostööd, võtaksid vastu ühised korrad ning neid selgitataks kõikidele ülikoolis tegutsevate osapooltele. Ühise arusaama tekkimine oleks vajalik nii erinevate teaduskondade vahel kui ka kogu ülikoolis, kuna ülikool on siiski üks asutus, kus peaksid kehtima kõikidele ühesugused reeglid. Reeglite ühesus on oluline ka seetõttu, et kuna üliõpilastel on võimalik valida õppeaineid üle kogu ülikooli, ei tohiks üliõpilastel tekkida väärarvamusi seetõttu, et igas instituudis kehtivad erinevad reeglid.

Neljanda uurimisküsimuse, milliseid meetodeid kasutavad õppejõud endi sõnul akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks, tulemusi leidsid mitmeid. Akadeemilise petturluse levikut pidurdava tegurina nimetasid uuritavad õppejõud õppeülesannete uuendamist. Õppeülesannetega seondult selgus töö tulemustest, et akadeemilise petturluse ennetamiseks kasutavad õppejõud eksamiküsimuste aeg-ajalist uuendamist. See on kooskõlas Probeti (2011) uurimusega, kus ta rõhutab, et eksamiülesanded peaksid lisaks pidevale uuendamisele olema koostatud õppejõudude endi poolt. Selline lähenemine eksamitöö ülesannetesse, on töö autori arvates samuti oluline, eriti, kui pidada silmas käesoleva töö tulemusi, kus õppejõudude kogemused on näidanud seda, et tehnoloogia areng on mõjutanud oluliselt erinevate materjalide kättesaadavust ning levikut. Küll aga peab töö autor tõdema, et selline lähenemisviis muudab õppejõudude töö mahu veelgi suuremaks, mistõttu võib tekkida õppejõududel ülekoormus ning sellest tulenevalt ka läbipõlemine. Oluline oleks leida tasakaal erinevate tegevuste ning võimaluste vahel.

Arvestustöö konteksti puhul selgus uurimistulemustest, et õppejõud kasutavad vahetult enne arvestustööde toimumist veel mõningaid tegevusi akadeemilise petturluse ennetamiseks.

Tulemustes nimetasid uuritavad õppejõud ennetusviisiks üliõpilaste istumise paigutamist klassiruumis viisil, mis ei võimaldaks akadeemilises petturluses osalemist. Eelnev idee on kooskõlas Sattleri jt (2017) mõttega, kes samuti soovivad vähendada akadeemilise petturluse levikut istumise ümberpaigutamise abil. Autor julgustab õppejõude pöörama rohkem tähelepanu ennetustegevusele, kuna see lihtsustab õppejõudude edasisi tegevusi tunduvalt, viies petturlusjuhtumitega tegelemise tõenäosuse miinimumini. Seejuures tuleks aga pöörata tähelepanu ka sellele, et välised tegurid ei jääks ainukeseks akadeemilise petturluse leviku vähendamise viisiks, vaid õppejõud siiski kujundaksid üliõpilastes ka sisemise motivatsiooni kasvu.

Huvitavana võib käesoleva töö tulemustest välja tuua selle, et kõik uuritavad õppejõud olid oma tööstaaži jooksul kogenud mingisugust laadi akadeemilist petturlust ning seda rohkem kui ühel korral. Mabinsi jt (2014) töö tulemused tõid aga välja selle, et veidi üle poolte õppejõududest ei ole akadeemilist petturlust oma õpetamiskarjääri jooksul kogenud. Lisaks nendib Mabins jt (2014), et õppejõud, kes ei ole kogenud akadeemilise petturluse juhtumit, ei suutu sellesse probleemi ka väga tõsiselt. Töö autor leiab, et õppejõudude teadlikkus akadeemilisest petturlusest käesolevas töös võis olla tingitud ka uuritavate laialdastest kogemustest seoses akadeemilise petturluse esinemisega. Laialdased kogemused võivad olla aga tingitud asjaolust, et akadeemiline petturlus võib olla kujunenud juba akadeemilise töökultuuri osaks, mis kindlasti muudab akadeemilise petturluse probleemi veelgi tõsisemaks.

Kokkivõtteks võib öelda, et tulemustes esines vähesel määral erinevusi võrreldes varasemalt saadud tulemustega. Erinevused võisid olla tingitud erinevatest aspektidest nagu valimi suurus, kõnealuste programmide erinevus ning kogemused, mis on uuritavate poolt läbi elatud. Autor leiab, et käesoleva uurimuse tulemused ei ole küll üldistatavad kõikidele Eesti õppejõududele, kuid annavad edasi väikese osa õppejõudude seisukohti ning kogemusi, mille alusel on võimalik ka teistel õppejõududel saada teadmisi kolleegide kogemustest. Samuti võivad õppejõud leida siit ideid, mida ka endale üle võtta, et tõhustata akadeemilise petturluse leviku pidurdamist. Oluline on, et pidevalt tehtaks muudatusi selle suunas, et teadlikkus akadeemilisest petturlusest tõuseks ning petturlus ise väheneks.

4.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus

Käesoleva töö raames saab välja tuua mitmeid piiranguid, millest esimeseks on väike valim. Valim koosnes seitsmest õppejõust ning mahu väiksus tulenes asjaolust, et mitmed õppejõud ei soovinud käesoleva teema raames intervjuus osaleda. Teisalt piiras uuritavate arvu ka

asjaolu, et uuritavate aeg oli piiratud ning neil ei olnud kahjuks võimalik intervjuus osaleda. Suurema valimi korral oleks olnud võimalik saada veelgi mitmekülgsemaid andmeid, mis oleks võinud töö tulemusi mõjutada positiivselt, saades veelgi laialdasemat informatsiooni. Töö valimi väiksus võis mõjutada ka töö tulemusi jättes need liiga ühekülgsesks.

Teise piiranguna tahab autor välja tuua asjaolu, et töö autor oli algaja andmekoguja omades vähest kogemust intervjuerimisel. Sellest tulenevalt võisid tulemused jääda kesisemaks, kuna uurija polnud piisavalt pädev, et küsida juurde piisavalt palju täpsustavaid küsimusi. Selle piirangu vältimiseks oleks uurija saanud olla veelgi tähelepanelikum ja püüdlikum, et leida veelgi võimalusi täpsustavate küsimuste küsimiseks ning uurija oleks saanud läbi viia ka teise prooviintervjuu. Edaspidi arvestab uurija sellega, et täpsustavate küsimustega tuleb olla julgem ning mitte peljata nende esitamist.

Kolmandaks piiranguks käesoleva töö puhul esines teema isiklikkus, mille raames kogutud vastused ei pruukinud tuleneda otseselt õppejõu kogemustest, vaid võisid olla ka pärit õppejõudude varasematest teadmistest. Lisaks võisid õppejõud olla mõjutatud ka kolleegide kogemustest, kuna õppejõud mainisid mitmetel kordadel intervjuude käigus ka oma kolleegide kogemusi või teadmisi, mida nad olid saanud erinevatest allikatest. Eelnevalt nimetatud piirangud võisid mõjutada uurimuse tulemusi jättes nendest välja õppejõudude tegelikud seisukohad. Sellise piirangu tekkimist oleks saanud vältida täpsustavate küsimuste küsimusel uurides vastuste tagamaid.

Neljanda piiranguna käesolevas töös saab välja tuua asjaolu, et kuigi andmete usaldusväärsuse tõstmiseks saadeti intervjuude transkriptsioonid tagasi kõikidele õppejõududele täiustamiseks ning lugemiseks. Seda võimalust kasutasid vaid kolm õppejõudu, tehes peamiselt vaid keelelisi parandusi. Üks õppejõud tegi transkriptsioonis ka mõningaid sisulisi muudatusi. Muudatuste tegemisel koges autor kitsaskohana seda, et sisuliste muudatuste asemel koondus uuritavate suurem tähelepanu keelelise korrektsuse tagamisele. Kõikide uuritavate poolt täiustatud transkriptsioonid oleksid muutnud andmeid usaldusväärsemaks, kuna uuritavad oleksid saanud oma sõnu kinnitada ning lisaks oleks see muutnud uurimuse andmestikku veelgi sisukamaks.

Viienda piiranguna saab nimetada seda, et uuringu andmete kodeerimisel ei kaasanud usaldusväärsuse suurendamiseks kaaskodeerija abi. Kaaskodeerijat ei kaasatud käesolevas töös tulenevalt ajalisest piirangust. Töö autor on teadlik sellest, et kaaskodeerija kaasamine oleks muutnud käesoleva töö tulemused veelgi täpsemaks ning usaldusväärsemaks. Edaspidistes uurimustes planeerib uuringu autor andmete analüüsimiseks veelgi rohkem aega, et kaaskodeerimise kaudu suurendada uurimuse usaldusväärsust.

Vaatamata piirangutele omab käesolev töö ka praktilist väärtust. Üheks praktiliseks väärtuseks on autori areng uurijana, kus uurija sai kogemusi intervjuerijana. Järgmise praktilise väärtusena võib nimetada uurimuse lugejate akadeemilise petturluse temaatikast teadmiste saamist. Uurimus oli küll väike ning selle tulemused ei ole üldistatavad, kuid esmased teadmised akadeemilisest petturluses õppejõudude silme läbi on leitud. Lisaks saavad, töö praktilise väärtusena, õppejõud ülevaate uuritavate õppejõudude arusaamadest, kogemustega seotud põhjustest, kogemustest endast ning leviku pidurdamise viisidest. Õppejõududel on võimalus võtta üle huvipakkuvaid ideid või õppida uuritavate kogemustest.

Edasistes uuringutes võiks keskenduda laialdasemalt õppejõudude arusaamade, kogemuste ning akadeemilise petturluse leviku pidurdamise viisidele, et muuta akadeemilise petturluse levik veelgi väiksemaks ning tõsta teadlikkust akadeemilisest petturlusest tulenevatest probleemidest. Uurida tuleks laialdasemalt ka akadeemilise petturluse leviku ulatust õppejõudude arvamise kohaselt. Järgnevas uurimuses võiks neid aspekte uurida läbi kvantitatiivse uurimuse kõikide õpetajakoolituse õppejõudude hulgas.

Tänuõnad

Tahan tänada seitset õppejõudu, kes olid vaatamata vähese aja olemasolule siiski nõus töösse oma panuse andma. Soovin tänada ka oma perekonda toetuse ning mõistva suhtumise eest töö valmimise perioodil. Lisaks sooviksin ma tänada abi eest ka Mailiis Tampere, Kristel Kukke ning Gady Pähkelmäed.

Autorsuse kinnitus

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

Merili Raudmäe

29.05.2017

Kasutatud kirjandus

- Alfredo, K., & Hart, H. (2011). The University and the Responsible Conduct of Research: Who is Responsible for What? *Science and Engineering Ethics*, 17, 447–457.
- Aldridge, A., & Levine, K. (2001). *Surveying the social world*. Buckingham: Open University Press.
- Bluestein, S. A. (2015). Connecting Student-Faculty Interaction to Academic Dishonesty. *Community College Journal of Research and Practice*, 39(2), 179–191.
- Bouville, M. (2010). Why is cheating wrong? *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 67–76.
- Busch, P., & Bilgin, A. (2014). Student and Staff Understanding and Reaction: Academic Integrity in an Australian University. *Journal of Academic Ethics*, 12, 227–243.
- Burrus, R. T., Graham, J. E., & Walker, M. (2011). Are my colleagues soft on (academic) crime? *Journal of Economics and Economic Education Research*, 12(3), 55–64.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Broeckelman-Post, M. A. (2008). Faculty and student classroom influences on academic dishonesty. *IEEE Transactions on Education*, 51(2), 206–211.
- Caldwell, C. (2010). A ten-step model for academic integrity: A positive approach for business schools. *Journal of Business Ethics*, 92(1), 1–13.
- Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic Plagiarism: Explanatory Factors from Students' Perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8, 217–232.
- Coren, A. (2011). Turning a blind eye: faculty who ignore student cheating. *Journal of Academic Ethics*, 9(4), 291–305.
- Coren, A. (2012). The Theory of Planned Behaviour: Will Faculty Confront Students Who Cheat? *Journal of Academic Ethics*, 10, 171–184.
- East, J. (2010). Judging plagiarism: a problem of morality and convention. *Higher Education*, 59, 69–83.
- East, J., & Donnelly, L. (2012). Taking Responsibility for Academic Integrity: A Collaborative Teaching and Learning Design. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(3), 2–11.
- Heckler, N. C., & Forde, D. R. (2014). The Role of Cultural Values in Plagiarism in Higher Education. *Journal of Academic Ethics*, 13(1), 61–75.
- Hensley, L. C., Kirkpatrick, K. M., & Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course

- enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 895–907.
- Hsiao, C.-H. (2014). Impact of ethical and affective variables on cheating: comparison of undergraduate students with and without jobs. *Higher Education*, 69, 55–77.
- Jones, J., & Spraakman, G. (2011). A Case of Academic Misconduct: Does Self- Interest Rule? *Accounting Perspectives*, 10(1), 1–22.
- Kiviniemi, M. T. (2015). The Case for Consequences for Academic Dishonesty. *College Teaching*, 63(2), 37–39.
- Laherand, M-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Leonard, M., Schwieder, D., Buhler, A., Bennett, D. B., & Royster, M. (2015). Perceptions of plagiarism by STEM graduate students: A case study. *Science and engineering ethics*, 21(6), 1587–1608.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. *Andmekogumismeetodid*. Tartu Ülikool. Külalstatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>.
- Ligi, M. (2014). *University students reasons for committing academic dishonesty and knowledge about regulations*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Löfström, E., Trotman, T., Furnari, M., & Shephard, K. (2014). Who teaches academic integrity and how do they teach it?. *Higher Education*, 69(3), 435–448.
- Löfström, E., & Kupila, P. (2013). The Instructional Challenges of Student Plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 11, 231–242.
- Mabins, M., Gokun, Y., Ryan, M., & Divine, H. (2014). Pharmacy educators' experience and views on academic dishonesty. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(2), 185–193.
- Mattus, I. (2016). *Gümnaasiumiõpetajate arusaamad akadeemilisest petturlusest ja selle ennetamisest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522–538.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232.
- McCabe, D. L., & Pavela, G. (2004). Ten (updated) principles of academic integrity: How faculty can foster student honesty. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(3), 10–15.

- McCabe, D. L. (2005). It Takes a Village: Academic Dishonesty & Educational Opportunity. *Liberal education*, 91(3), 26–31.
- McLellan, E., MacQueen, K. M., & Neidig, J. L. (2003). Beyond the qualitative interview: data preparation and transcription. *Field Methods*, 15(1), 63–83.
- Probett, C. (2011). Plagiarism prevention. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 170–172.
- Raudmäe, M. (2016). *Õpetajakoolituse üliõpilaste arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle põhjustest ja vähendamise võimalustest*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Rezanejad, A., & Rezaei, S. (2013). Academic Dishonesty at Universities: The Case of Plagiarism Among Iranian Language Students. *Journal of Academic Ethics*, 11, 275–295.
- Rosenberg, M. (2011). Principled autonomy and plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 9, 61–69.
- Sattler, S., Wiegel, C., & Veen, F. V. (2017). The use frequency of 10 different methods for preventing and detecting academic dishonesty and the factors influencing their use. *Studies in Higher Education*, 42(6), 1126–1144.
- Sepma, M. (2016). *MeditSiiniüliõpilaste arusaamad akadeemilise petturluse põhjustest, kogemused akadeemilise petturlusega ja ettepanekud akadeemilise petturluse vähendamiseks eksamite ja arvestuste sooritamisel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Simkin, M. G., & McLeod, A. (2010). Why Do College Students Cheat? *Journal of Business Ethics*, 94, 441–453.
- Thomas, A., & De Bruin, G. (2012). Student academic dishonesty: What do academics think and do, and what are the barriers to action? *African Journal of Business Ethics*, 6(1), 13–24.
- Tippitt, M. P., Ard, N., Kline, J. R., Tilghman, J., Chamberlain, B., & Meagher, G. P. (2009). Creating Environments that FOSTER Academic Integrity. *Nursing Education Perspectives*, 30(4), 239–244.
- Õppekorralduseeskiri (2016). Külastatud aadressil <http://www.ut.ee/oke>.

Lisa 1. Intervjuu küsimuste kava

Küsimuste kava „Akadeemiline petturlus”

1. Mis on Teie arvates akadeemiline petturlus?
2. Kui levinud on akadeemiline petturlus Teie arvates? Põhjendage!
3. Millised on Teie arvates akadeemilise petturluse leviku põhjused?
4. Kuidas on tehnika areng mõjutanud akadeemilist petturlust (selle levikut, sagedust)?
5. Kuidas toimitakse Teie instituudis akadeemilise petturluse juhtumite korral?
6. Kuivõrd oluline on Teie jaoks juhtkonna arvamus selle kohta, kuidas Te akadeemilise petturluse olukorda lahendada peaksite?
7. Millistel viisidel Te olete ise õppejõuna akadeemilise petturlusega kokku puutunud?
 - a. Kirjeldage üht oma kogemust seoses akadeemilise petturlusega!
 - i. Millistel põhjustel Te hakkasite kahtlustama akadeemilise petturluse toimumist?
8. Mida Te tegite pärast oma kahtluste tekkimist?
 - a. Kas Te pöördusite oma kahtlusega ka kellegi poole? Kelle täpsemalt?
 - b. Kas Te pöördusite selle inimese poole, kelle sooritusel Te akadeemilist petturlust kahtlustasite? Millisel viisil Te seda tegite?
9. Kuidas Te olete tavaliselt üliõpilastega akadeemilise petturluse kahtlusest kõnelenud?
10. Mida tähendas Teie jaoks akadeemilise petturluse avastamine? Kuidas te end tundsite?
 - a. Kuidas mõjutasid need tunded ja mõtted Teie käitumist?
 - b. Kuidas Te tulite oma emotsioonidega toime?
 - c. Kuidas mõjutas selline akadeemilise petturluse kogemus Teie arusaami akadeemilisest petturlusest? Kuidas see kogemus mõjutas Teie väärtuseid, põhimõtteid, õpetamist?
11. Millistel viisidel avastate Te akadeemilise petturluse juhtumeid (nt kehakeel, arvestustööde sarnasus erinevatel üliõpilastel, konkreetne pealt nägemine jne)?
 - a. Millist nendest viisidest peate Te kõige tõhusamaks?
12. Kirjeldage, kuidas Te olete toiminud avastades, et üliõpilane on osalenud akadeemilises petturluses! Kui oluline on Teie jaoks üliõpilasega rääkida sellest probleemist n-ö näost-näku? Põhjendage!
13. Kas Te arvate, et kui Te räägiksite akadeemilises petturluses osalenud üliõpilasega, oleks see talle kasulik?

14. Millistes akadeemilise petturlusega seotud olukordades olete vestelnud üliõpilastega näost-näku?
15. Kas Te olete kunagi ignoreerinud akadeemilise petturluse juhtumit mõnes enda kursuses mingitel põhjustel? Millistel põhjustel?
16. Millistel juhtumitel peate akadeemilist petturlust lubatuks?
17. Millised on Teie arvates akadeemilise petturluse tagajärjed?
18. Milliseid meetodeid kasutate Teie akadeemilise petturluse vastu võitlemiseks?
 - a. Millist nendest meetoditest peate kõige tõhusamaks?
 - b. *kui ei kasuta* --> Põhjendage palun, miks Te ise ei kasuta mõnd meetodit selleks, et vältida akadeemilise petturluse leviku laienemist?

Lõpetuseks sisulistele küsimustele: Mida Te soovite veel seoses akadeemilise petturluse temaatikaga lisada?

Taustandmed:

1. Kui vana Te olete?
2. Kui kaua Te olete töötanud õppejõuna?

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

24.11.2016	<p>Täna tegin oma esimese intervjuu, pilootintervjuu. Intervjuu toimus Skype vahendusel ning selle kestvuseks oli 34 minutit. Intervjuu tegemine oli kordades raskem kui ma arvasin, et see on. Nii palju asju on vaja korraga jälgida, et kõik küsimused on saanud vastused, mida sobiks küsida järgmiseks ja siis veel samal ajal kuulata, mida vastatakse samuti. Samuti on veel seepärast raske, et mina olen kõigest tudeng ja minu uuritavateks on õppejõud, seega on ka kerge aukartus hinges terve aja vältel. Teisalt aga kui see tehtud sai oli mul hea meel, et minu esimene intervjuu on tehtud ja suur kogemus omandatud.</p> <p>Lisaks tuli välja veel mõni küsimus, mis tuleks juurde lisada, nt „Kuidas on tehnika areng mõjutanud akadeemilist petturlust?” ning ka küsimust 3, tuleb paremaks sõnastada, teaduskonna asemel kasutada sõna instituut, see kõlab õigemini.</p> <p>Tagasisidena veel nii palju, et ma pean rohkem urgitsema kui ma küsin küsimusi ja võin vabalt samu küsimusi mitu korda küsida selleks, et näha, kas vastused on igal korral samad. Lisaks küsitlejana pean ma olema väga neutraalne ja igasuguse enda arvamuse endale hoidma.</p> <p>Nüüd tuleb intervjuu transkribeerida, tagasi saata ning muudatused küsimustikus teha ning tööle asuda 😊</p>
	(...)
17.12.2016	<p>Kirjutasin eilsel hommikul kahele õppejõule, keda plaanisime valimisse kaasata ning täna sain mõlema käest vastused, et üks uuritav konkreetselt ei soovi osaleda selle töö valimis ning teine lihtsalt ei soovi sel korral osaleda, kuid muidu on ta nõus üliõpilasi aitama. Nii et minu plaan enne jõule veel vähemalt üks intervjuu saada osutub sisuliselt võimatuks. Tundub, et temaatika on ikkagi keeruline (isiklik) ja vastumeelne õppejõududele. Mõtlen, et peaks vist kirjutama kellelegi, kes ei pruugiks äkki seda temaatikat karta. Mõtlen õhtuni ja kirjutan veel kellelegi ehk ma ikka saan oma soovitud intervjuu! 😊</p>
	(...)
16.05.2017	<p>Andmete analüüsimine läheb oodatust palju aegasemalt. Lisaks sellele on see ka keerulisem, kui ma varasemalt arvasin või milliste kodeerimistega olin kokku puutunud. Alguses lõin ka mitmeid koodi, mis ei puutunud üldse teemasse, kuna ei suutnud väärtuslikku informatsiooni käest lasta. Nüüd aga olen juba veidike tarem, mõtlen enne kaks korda kui loon koodi, kuna mul on tekkimas oht end ülekodeerida. Küll aga lugesin teistkordselt oma essiaalgsed koodid üle ning likvideerisin need koodid, mis ei olnud temaatikaga üldse seotud.</p>

Lisa 3. Väljavõtte kodeerimisest programmiga QCMap

Intervjuu 6 transkriptsioon

K: Aga mis Te arvate, millised on need akadeemilise petturluse leviku põhjused?

V: Miks? Ma arvan, et ühelt poolt raske aine äkki. Et kui see... Kui seda on korraga palju ja kui see võib-olla ei seostu õpilase enda kogemustega, et siis seda ma arvan, kui lühikese ajaga peab midagi palju ära õppima ja muidugi, kui jäätakse õppimine hästi lõpu poole enne eksamit vaid paar päeva, et siis ei jõuagi ära õppida, et siis võib-olla on kindlam teha spikker või midagi. Võib-olla kellel pole huvi aine vastu, võib-olla see on ka põhjus, miks minnakse kergemat teed pidi või turvatunne või ma ei teagi. Et kui mul on spikker, et siis äkki kui mul on midagi veel mida ei tea, et siis äkki saan vaadata näiteks. (02:38)

K: Ja siis veel midagi või?

V: Et miks ta on levinud?

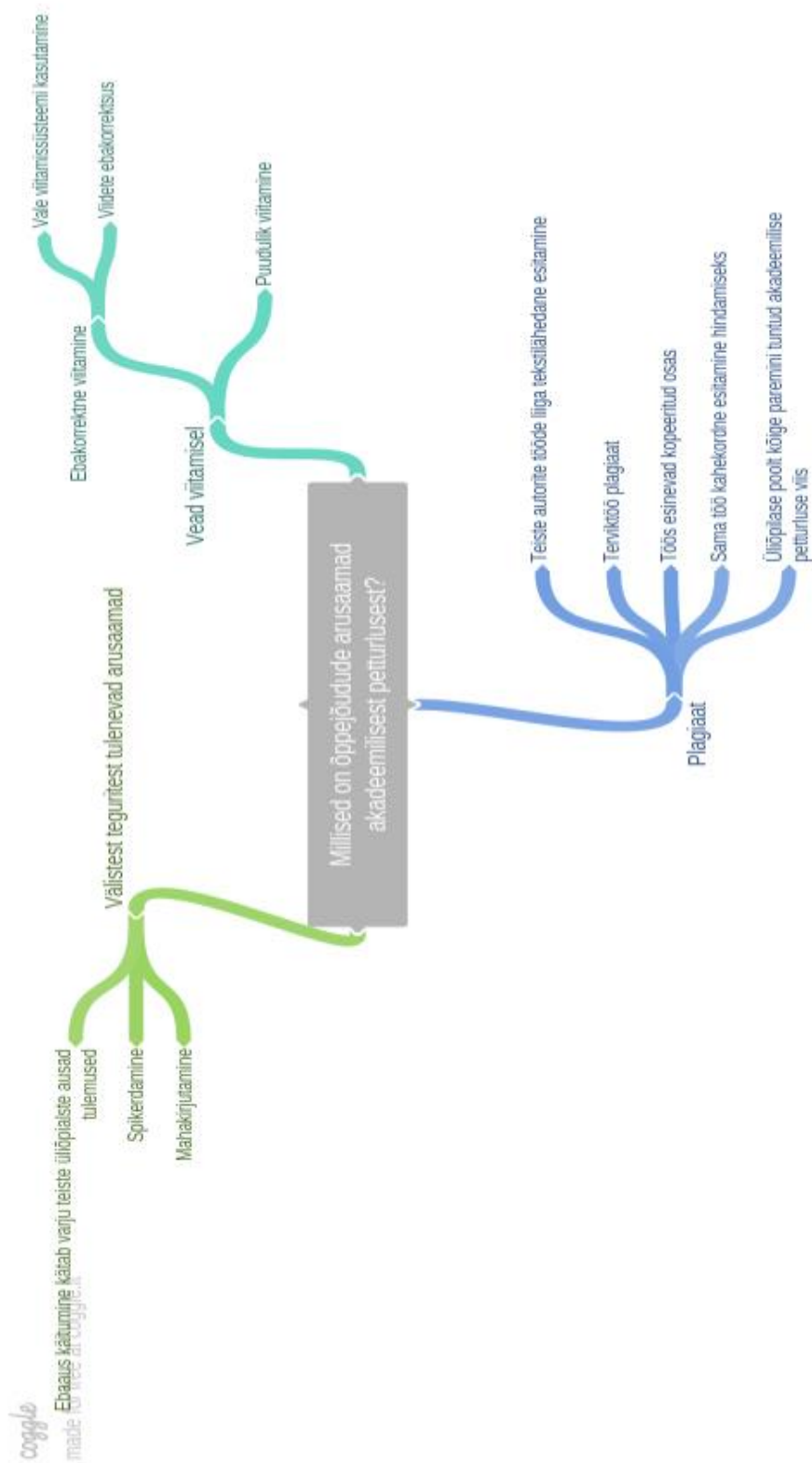
K: Mhm, põhjused.

V: Vähene aeg, üks tegelikult ongi see kokku surutud ajas õppimine seal enne eksamit, huvi puudumine, ei seostu aine. Ma oma kogemustega, et siis nagu on aine sisu keeruline mõista. Või kui õppejõud nõuab võib-olla liiga palju ka võib-olla faktilisi teadmisi, mis ei seostu nagu reaalse elu või sellise igapäevaelukogemustega või õppimise ja õpetamisega, et võib-olla keeruline on fakte pähe õppida, et siis vaatan neid kuskilt. Mis veel? Ma ei teagi hetkel, äkki tuleb pärastpoole (03:43)

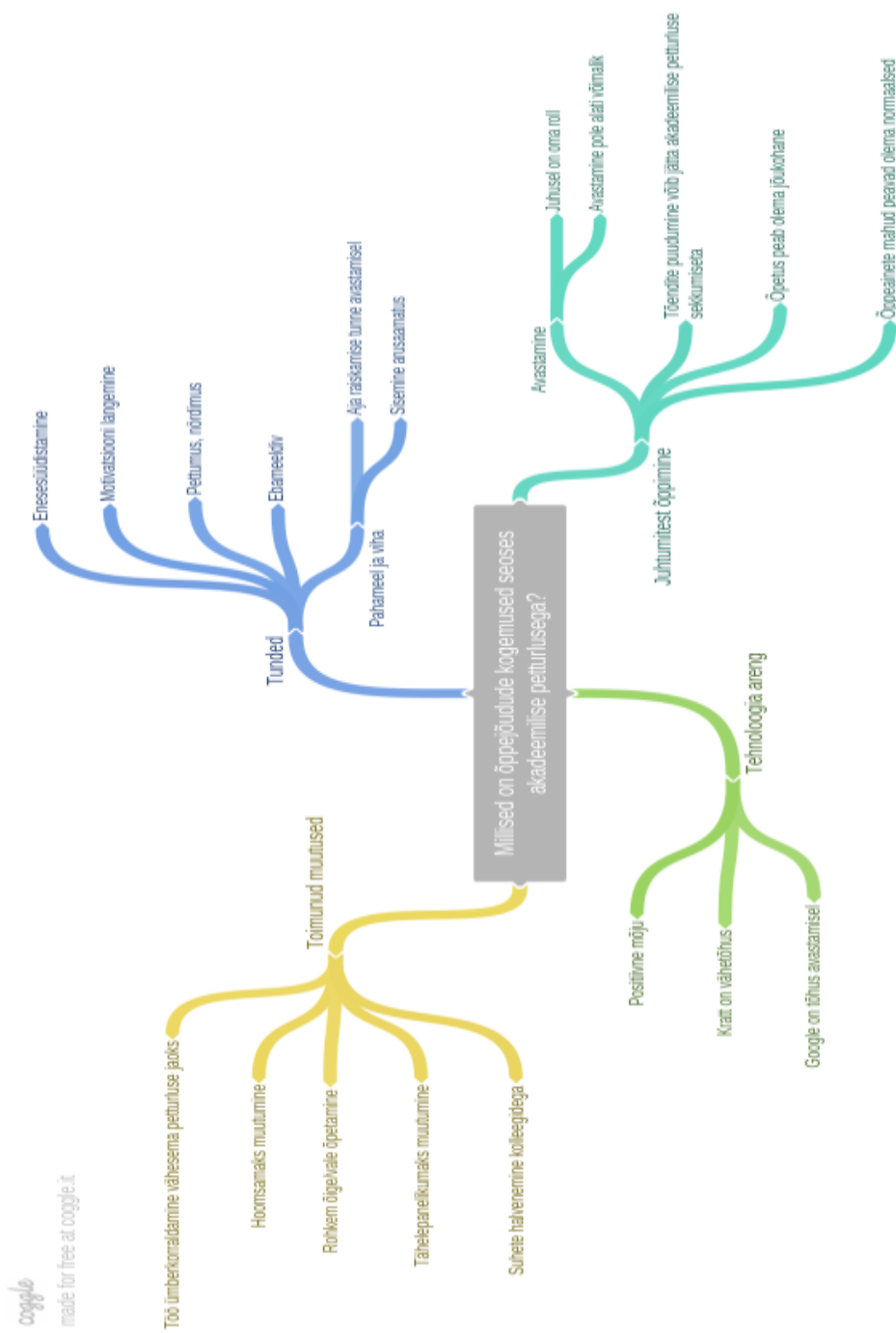
The screenshot shows the QCMap interface. On the right side, there is a vertical list of codes: C12, C10, C11, and C35. A context menu is open over the C10 code, displaying the text 'C10' with a close button (X), 'Aega on vähe' (Time is short), and a 'delete' button. A small blue arrow points to the C10 code in the list.

The screenshot shows a vertical list of codes: C10, C36, and C35. The C10 code is highlighted with a purple background.

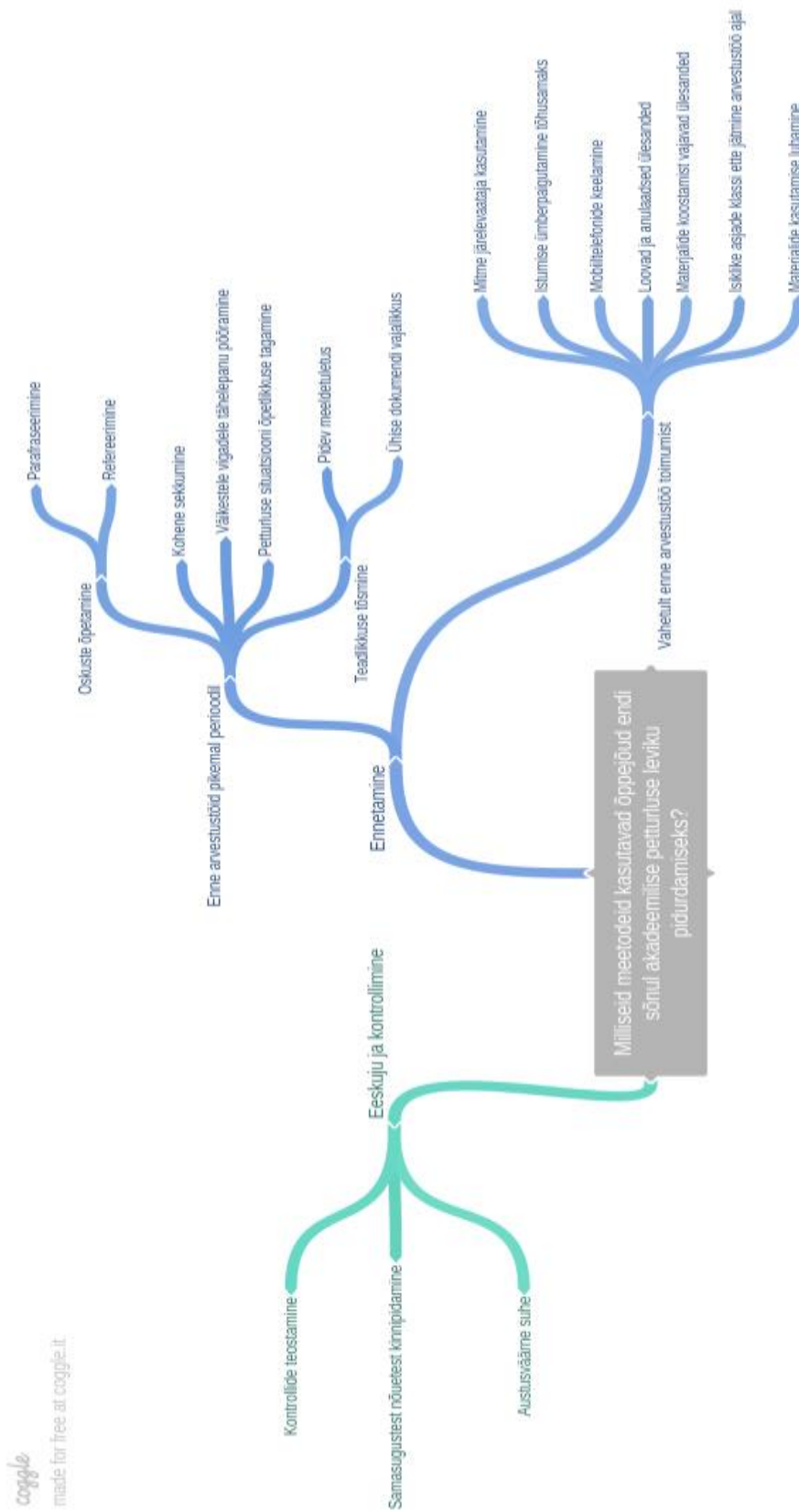
Lisa 4. Teemakaart: õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest



Lisa 6. Teemakaart: õppejõudude kogemused seoses akadeemilise petturlusega



Lisa 7. Teemakaart: õppejõudude kasutatavad meetodid akadeemilise petturluse leviku pidurdamiseks



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Merili Raudmäe (sündinud 14.06.1993),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õppejõudude arusaamad akadeemilisest petturlusest, selle leviku põhjustest ja vähendamise võimalustest“, mille juhendajad on Marvi Remmik ja Liina Lepp;
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 29.05.2017