

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Kristofer Kotsar
ÕPETAJAKOOLITUST LÄBIVATE ÜLIÕPILASTE HINNANGUD
ÕPPEKAVA SIDUSUSELE
Bakalaureusetöö

Juhendaja: õpetajahariduse nooremteadur Liina Malva

Tartu 2021

Resümees

Õpetajakoolitust läbivate üliõpilaste hinnangud õppekava sidususele

Mitmed õpetajakoolituse uurijad on juhtinud tähelepanu õpetajakoolituse programmide kvaliteedile ning nende sidususe tähtsusele. Carrinus jt. (2017) märgivad, et sidusas õppekavas toetuvad õppeained ühtsele visioonile õpetamisest, õppeainetes kajastuvad sarnased vaated õppimisele ja õpetamisele ning üliõpilastel on võimalik rakendada klassiruumis õpitud teadmisi praktika raames. Alates 2013. aastast on Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavad ja nende arendamine olnud teemakohane. Kuna sidusa õppekava loomine on protsess (Hammerness, 2006), mis vajab pidevat kohandamist ja arendamist (Bateman, Taylor, Janik & Logan, 2008) on käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks välja selgitada üliõpilaste hinnangud õppekava sidususele ning tuua välja need aspektid, millele peaks edaspidi rohkem tähelepanu pöörama. Tulemused näitavad, et kontseptuaalsel tasandil on üliõpilaste hinnangul õppekava sidus, kuid arendamist vajab strukturealne sidusus. Antud uurimusest selgus, et üliõpilased hindasid madalamalt sidusust õppeainete vahel. Vastajate hinnangul käsitleti vähesel määral õpitu kordumisel selle sügavamat käsitlust. Samuti toodi välja vähene õppejõudude teadlikkus praktika kvaliteedist.

Märksõnad: õpetajakoolitus, õpetajakoolituse sidusus, teooria ja praktika sidusus

Abstract

Students' assessment of the coherence of teacher education programs in Tartu University

Several teacher educators have pointed out the importance of coherence in teacher education programs. Effective programs have well-aligned courses, courses based on shared vision and university studies are connected to field experience (Canrinus, Klette & Hammerness, 2017). Since 2013 University of Tartu has been paying attention to developing teacher education programs. The aim of the study was to find out students' opinions of the coherence of their program and bring out those aspects that need to be developed further in teacher education. The results of the study showed that programs are conceptually coherent. However, the structural coherence needs to be improved. The content of subjects was not discussed as profound as was expected in further courses. It was also found that the faculty awareness of the quality of field experience was insufficient.

Keywords: teacher training, coherence in teacher education, coherence in theory and practice

Sisukord

Sissejuhatus	5
1. Kirjanduse ülevaade	6
1.1 Sidusus õpetajakoolituse õppekavas	6
1.2 Strukturaalne sidusus	7
1.3 Kontseptuaalne sidusus	8
1.4 Õpetajakoolitus Tartu Ülikoolis	8
2. Metoodika	8
2.1 Valim	10
2.2 Uurimisinstrument	11
2.3 Andmeanalüüs	11
3. Tulemused	12
3.1 Õpetajakoolituse õppeainete omavaheline kooskõla	12
3.2 Õppekava eri osade sidumise võimalused	14
4. Arutelu	16
4.1 Töö rakenduslikkus ja piirangud	17
Tänuõnad	19
Autorsuse kinnitus	19
Kasutatud kirjandus	20

Sissejuhatus

Õpetajakoolituse õppekavade sidusamaks muutmine on kujunenud väljakutseks mitmete riikide haridussüsteemis (Moon, 2016). Õpetajakoolituse õppekavas võib esineda seostamata õppeained ning eraldatust teoreetiliste aineõpingute ning praktika vahel (Hammerness, 2006). Varasemates uurimustest on selgunud, et sidusa õppekava loomise tulemusena on õppimine tõhusam (Hammerness, 2006). Darling-Hammond (2006) toob välja, et efektiivse õppimise seisukohalt on oluline põhiideede lõimimine teooria ja praktikaga.

Kuna sidusa õppekava välja arendamine on järkjärguline protsess, mistõttu on vajalik õppekava pidev seiramine ning saadud tulemustest lähtuvalt selle edasi arendamine. Tartu Ülikoolis on tegeletud õpetajakoolituse arendamisega alates 2013. aastast, mil alustati uuenduste sisse viimisega õpetajakoolituse õppekavadesse. Selleks, et uurida õppekavades läbi viidud muudatuste mõju programmi sidususele on läbi aastate kogutud üliõpilastelt vajalikke andmeid sidususe hindamiseks (Malva & Leijen, 2020). Varasemate aastate tulemused näitavad, et nii tajutud sidusus õppeainete vahel kui ka hinnangud võimalustele siduda õppekava eri osasid on olnud tõusuteel, kuid 2018. aastal langesid hinnangud õppeainete vahelisele sidususele. Seetõttu on aktuaalne välja selgitada, mis suunas on liikunud 2020. aastal alusmoodulit lõpetavate üliõpilaste hinnangud õpetajakoolituse ainekursuste kooskõlale ja õppekava eri osade seostatusele ning leida need aspektid, mis vajaksid autori hinnangul tulevikus õpetajakoolituse arendamiseks järjepidevat tähelepanu. Õppekava sidusust saab uurida struktuuraalsel ja kontseptuaalsel tasandil (Hammerness, 2006). Struktuuraalne sidusus keskendub õppeainete paigutamisele õppekavas nii, et need toetaksid üliõpilase teadmiste pidevat täiendamist (Malva & Leijen, 2020). Seevastu kontseptuaalne sidusus hõlmab õppeaine sisulist poolt, mida käsitletakse õpingute jooksul (Malva & Leijen, 2020).

1. Kirjanduse ülevaade

1.1 Sidusus õpetajakoolituse õppekavas

Õppekava sidusamaks muutmine on viimastel aastatel kerkinud üles probleemina mitte enam Ameerika Ühendriikide haridussüsteemis, vaid probleemkohaga on hakatud tegelema ka Euroopa haridusmaastikul (Goh, Canrinus & Wong, 2020). Mitmed autorid on osutanud probleemile õpetajakoolituse õppekava kvaliteedis ning rõhutanud sealjuures sidususe tähtsust. Kuivõrd ei ole sidususele antud ühtset ja konkreetset tähendust, seetõttu mõistavad erinevad autorid sidusust erinevalt. Tatto (1996) on andnud sidususele tähenduse kui jagatud põhimõtted õppejõudude seas, mis on organiseeritud ühtsele eesmärgile anda üliõpilastele teadmisi ja oskusi õpilaste õpetamiseks. Sidusust võib käsitleda pideva protsessina (Hammerness, 2006), mis on dünaamiliselt ja sotsiaalselt ülesehitatud, pidevat kohandamist ja arendamist nõudev protsess (Bateman *et. al.*, 2008). Canrinuse jt. (2017) sidususele antud tähendus ühtib eelnevate seisukohtadega, kus õppeained toetuvad ühtsele visioonile õpetamisest, õppeainetes kajastuvad sarnased vaated õppimisele ja õpetamisele ning üliõpilastel on võimalik rakendada klassiruumis õpitud teadmisi praktilal (Darling-Hammond, 2014). Sidusas õppekavas põhinevad õpingud jagatud visioonil (Hammerness & Klette, 2015).

Samas on Hammerness (2006) väitnud, et efektiivne õpetajakoolitus ei sõltu vaid kompetentsetest õppejõududest, õppetööd soodustavatest õpikeskkonadest või kõrgtehnoloogiliste õppevahendite kasutamisest, vaid rõhutab siinkohal, et õppekava ülesehitus toetuks selgele visioonile. Hammerness (2013) toob välja, et selgelt sõnastatud ning jagatud visioon õppekava eesmärkidest on oluline komponent sidusas õpetajakoolituses. Selle olemasolu vähendab õppekava killustatust ja seob omavahel paremini teooria ning praktika (Hammerness, 2006). Sidusad õppekavad on kujundatud sihipäraselt ja sisaldavad struktureeritud õpikogemusi, mille eesmärk on ette valmistada üliõpilasi eesmärkide saavutamiseks (Hammerness, 2013).

Mitmed autorid on pööranud tähelepanu ka sidususe olulisusele. Smeby ja Heggeni (2014) uurimuses leiti, et õpilaste arusaamal teooria ja praktika vahelisest sidususest oli märkimisväärne mõju teoreetiliste teadmiste ja oskuste omandamisele. McQuillan jt. (2012) toovad välja, et sidus õppekava mõjutab positiivselt üliõpilaste õppetulemusi. Geraedts jt. (2004) läbi viidud loodusteaduslikus uurimuses leiti, et sidus õppeprotsess ja kontseptsioonide ülekandmine õppeainete vahel suurendab õppijate võimekust kasutada omandatud teadmisi erinevates kontekstides. Sidusad kogemused suurendavad motivatsiooni

õppeülesannete täitmisel (Newmann, Smith, Allensworth & Bryk, 2001b) ning aitavad kaasa tulevase õpetaja identiteedi kujunemisele (Rogers, 2011).

Seevastu sidususe puudumise tulemusena ei pruugi üliõpilastel tekkida ettekujutust, milliseks õpetajaks nad peaksid kujunema (Rogers, 2011). Üliõpilaste ebakindlus peegeldus asjaolus, et kui võrd on õppekava arendajad suutnud luua sidusa õppekava, ei pruugi see üliõpilaste seisukohalt niivõrd hästi välja paista (Rogers, 2011). Seetõttu on üliõpilaste hinnangud õppekava sidusamaks muutmisel äärmiselt olulised.

Sidususe piirangutena on Buchmann ja Floden (1991) välja toonud, et ühekülgsetele põhimõtetele üles ehitatud õppekava pärsib üliõpilaste enda vaatenurkade avastamist, väljendamist ning arenemist. Sidususe täielik puudumine võib Baini jt. (2012) hinnangul põhjustada üliõpilaste teadmiste ja oskuste killustumist. Õppekava sidususe hindamiseks Hammerness (2006) defineerinud kaks tasandit: struktuuriline ja kontseptuaalne tasand. Järgnevas peatükis tutvustatakse neid mõlemaid eraldi ning varasemaid tehtud uurimusi.

1.2 Struktuuriline sidusus

Struktuurilise sidususe puhul pööratakse tähelepanu õppeainete organiseerimisele õppekavas nii, et need toetaksid tervikuna üliõpilaste teadmiste pidevat ja loogilist täiendamist (Malva & Leijen, 2020). Canrinus jt. (2019) toovad välja, et struktuurilise lähenemise puhul on oluline põhiideede lõimimine praktikaga. Goh, Canrinus ning Wongi (2019) uurimuses õppeainete vahelisele sidususele leiti, et üliõpilastel oli võimalik siduda hea õpetamise põhimõtted praktikaga. Lisaks toodi välja võimaluste rohkus jälgida ühtseid ideid kursuste vahel. Ükski kursus õppekavas ei olnud eraldiseisev, vaid moodustas ülejäänutega terviku, kus üks ainekursus täiendas teist (Goh *et. al.*, 2019). Seal hulgas kasutati mitmeid õpetamismeetodeid, mis olid abiks üliõpilastel sidususe loomisel iseenda õppeprotsessis (Goh *et. al.*, 2019). Samuti vaadati kogu õpetajakoolituse õppekava kui dünaamilist protsessi, milles on kooskõlas sisu, pedagoogiline pool kui ka õpetamise eesmärgid (Hammerness & Klette, 2015). Sarnaselt uuriti õppekava sidusust Oslo, Stanfordini ja Helsingi ülikoolis (Canrinus *et. al.*, 2017). Antud uurimuses leiti, et Oslo ülikooli üliõpilased tajusid õppeainete vahelist sidusust vähem võrreldes teiste ülikoolide üliõpilastega. Lisaks nähti vähem seoseid ideede ainekursuste vahel. Kuuldi erinevaid vaated õpetamise ja õppimise kohta läbivalt õpingute jooksul. Lisaks selgus antud uurimusest, et kui õpitu kordus õppeaines, siis ei käsitletud neid järgmistel kursustel sügavamalt (Canrinus *et. al.*, 2017). Kõik eelnev viitab autori arvates struktuurilise sidususe vähesusele programmis. Võrreldes Varona ja Stanfordini

ülikooli üliõpilastega hindasid nemad sidusust oma õppekavas kõrgemalt (Canrinus *et. al.*, 2017). Samuti hindasid viimased kõrgemalt seoseid ideede ja ainekursuste vahel ning ühtsete põhimõtete kuulmist õpetamise ja õppimise kohta. Lisaks viitasid õppejõud rohkem oma kursusel teistele ainetele (Canrinus *et. al.*, 2017).

1.3 Kontseptuaalne sidusus

Kui strukturealne sidusus käsitleb õppeainete tasandil toimuvat, siis kontseptuaalne sidusus käsitleb ühtseid vaateid õpetamise kohta (Malva & Leijen, 2020), mida läbivalt õpingute jooksul käsitletakse. Sarnaselt strukturealsele sidususele on kontseptuaalse sidususe hindamiseks läbi viidud mitmeid uurimusi. Uurimuses, kus võrreldi Oslo Ülikooli, Stanfordi ja Helsingi Ülikooli õpetajakoolituse programmide kontseptuaalset sidusust leiti, et Stanfordi üliõpilased hindasid kõrgemalt võimalusi siduda õppekava eri osasid (Canrinus *et. al.*, 2017). Lisaks hinnati kõrgemalt võimalusi luua seoseid erinevates õppeainetes õpetatavate teemade vahel, õppida tundma õpetajakoolituse õppekava aluseks olevat arusaama hea õpetamise kohta ning jälgida enda õppimist. Helsingi ülikooli üliõpilased hindasid eelnevalt mainitud väiteid teistest madalamat (Canrinus *et. al.*, 2017).

1.4 Õpetajakoolitus Tartu Ülikoolis

Õpetajakoolitus koosneb alusmoodulist, praktikamoodulist, aine- ja valdkonnadidaktika moodulist. Alus- ja praktikamoodul käsitlevad õpetaja identideedi kujunemist ning aine- ja valdkonnadidaktika mooduli eesmärgiks on valmistada ette tulevasi õpetajaid kogukonda sulandumiseks (Pedaste, VILLEMS, Allas, Pungas & Toome, 2013). Alates 2013. aastast on sisse viidud õpetajakoolituse õppekavadesse mitmeid olulisi muudatusi, mille eesmärgiks on aidata paremini siduda teoreetilisi õpinguid praktikaga. Sidususe tugevdamiseks töötati välja õpetajakoolituse alusmoodul ning tugevdati struktuuriüksuste vahelist koostööd, kaasates õppetöösse mitmete valdkondade õppejõude (Malva & Leijen, 2020). Suurimad muudatused toimusid praktikaainetes. Et üliõpilastel oleks võimalik saada esmane kokkupuude päris õpetajatööga ning mõista paremini õpetajaks olemist (Pedaste *et. al.*, 2013), seetõttu alustatakse praktikaga õpingute alguses (Malva & Leijen, 2020). Praktikaained läbitakse paralleelselt ülejäänud õppeainetega, seega tugevneb veelgi õppeainetes õpitu mõtestamine ja rakendamine (Malva & Leijen, 2020). Põhjaliku muudatuse läbis 2017. aastal pideva pedagoogilise praktika aine, mille käigus uuenes aine ülesehitus ning selle sisuline pool. Aine sisu arendamisel võeti aluseks seitse tuumpraktikate kontseptsiooni, millele üliõpilased igal

semestril keskenduvad. Eesmärk on seostada paremini teoreetilisi aineõpinguid praktikaga (Malva & Leijen, 2020).

Õpetajakoolituse sidususe parandamiseks on oluline järjepidevalt koguda üliõpilastest sidususe kohta andmeid, mille põhjal saab sisse viia vajalikke muudatusi. Käesoleva töö eesmärk on välja selgitada õpetajakoolitust läbivate üliõpilaste hinnangud õppeainete vahelisele kooskõlale ning õppekava osade sidumise võimalustele. Hinnangute välja selgitamiseks sõnastati kaks uurimisküsimust:

1. Mil määral on TÜ õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangul kooskõlas õpetajakoolituse õppeained?
2. Kuidas hindavad üliõpilased võimalusi siduda õpetajakoolituse õppekavade erinevaid osasid?

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks analüüsiti 2020. aastal alusmoodulit lõpetavate üliõpilaste hinnanguid kahe vastava alaskaala abil.

2. Metoodika

Antud töö uurimusliku osa läbi viimiseks kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit, mis võimaldab arvandmete kaudu koguda andmeid suurelt valimilt ning viia läbi statistiline analüüs püstitatud uurimisküsimuste põhjal (Õunapuu, 2014).

2.1 Valim

Ankeetküsitlusele vastas 130 õpetajakoolituses õppivat üliõpilast. Küsitluses saadi vastused 12 eriala üliõpilaselt (tabel 1). Vastajatest 71% õppis sessioonõppes ja 29% päevases õppes. Suurem osa vastajatest ehk 60% õppis magistritasemel ning 32% bakalaureuseõppe õppekavadel. Kõikidest vastanutest vaid 9% õppis integreeritud bakalaureuse ja magistriõppe õppekavadel. Vastajate keskmine vanus jäi vahemikku 21-65 eluaastat, keskmiseks vanuseks kujunes 32 eluaastat. Suurem osa ankeedile vastanutest olid naissoost (88%) võrreldes meessoost (10%) üliõpilastega. Vastajate keskmine töökogemus oli 2,5 aastat. Minimaalne töökogemus oli alla aasta ja suurim ulatus 30 aastani. Ankeetküsimustikule vastasid üliõpilased TÜ õpetajakoolituse alusmooduli lõpus ehk ajahetkel, kui neil oli läbitud vähemalt kolm õpetajakoolituse semestrit. Uurimuses osalemine oli vabatahtlik, kuid üliõpilased said vastamise korral alusmooduli õppeainesse lisapunkte.

Tabel 1. Vastajate arv õppekavade kaupa

Õppekava nimetus	Õppeaste	Vastajate arv	
		n	%
Koolieelse lasteasutuse õpetaja	BA	31	24
Võõrkeele õpetaja	MA	17	13
Gümnaasiumi loodusteaduste õpetaja	MA	14	11
Klassiõpetaja	Int.	11	8,5
Põhikooli mitme aine õpetaja	MA	11	8,5
Matemaatika- ja informaatikaõpetaja	MA	11	8,5
Kutseõpetaja	BA	9	7
Eesti keele ja kirjanduse õpetaja	MA	6	4,5
Ajaloo ja ühiskonna õpetaja	MA	6	5
Õpetajaharidus	MA	7	5
Kehaline kasvatus ja sport	MA	5	3
Religioonipedagoogika õpetaja	MA	2	2

KOKKU:	130	100%
--------	-----	------

Märkused. Int. – integreeritud õpe; MA – magistriõpe; BA – bakalaureuseõpe

2.2 Uurimisinstrument

Uurimisinstrumendina kasutati CATE¹ ankeetküsitlust (Hammerness, Klette & Bergem, 2014). Ankeedi (Malva & Leijen, 2020) eesmärgiks on mõõta õpetajakoolituse üliõpilaste hinnanguid õppekavade sidususele ning see koosneb neljast alaskaalast. Kuna käesolevas töös oli eesmärk välja selgitada sidusus struktuuraisel ja kontseptuaalsel tasandil, seetõttu kasutati ankeetküsimustikust vaid neid alaskaalaid. Esimene neist koondas enda alla väited, mis käsitlesid õppeainete vahelist tajutud sidusust ning teine neid väiteid, millega sai hinnata õppekava eri osade sidumise võimalusi. Õppeainete vahelise sidususe alaskaala juures tuli hinnata 10 väidet nelja punktilisel vastuseskaalal. See alaskaala sisaldas küsimusi õpetajakoolituses saadud järkjärgulise arusaama kujunemise kohta, samuti hõlmas see õppejõudude teadlikkust teistes ainetes toimuvast. Õppekava eri osade sidumise võimaluste skaala koosnes 5 väitest, mis keskendusid seostele, mida luuakse eri õppeainetes õpitavate teemade vahel, samuti iseenda õppimiskogemuse reflekteerimisele. CATE ankeetküsimustik on varasemalt kohandatud eesti keelde (Malva, 2015) ning seda on kasutatud õpetajakoolituse kohta tagasiside kogumiseks alates 2014. aastast (Malva & Leijen, 2020).

2.3 Andmeanalüüs

Esmased andmed olid esitatud MS Excelis, misjärel viidi need üle SPSS (Statistical Package for Social Science) programmi. Kogu andmeanalüüs viidi läbi SPSS programmis. Tulemuste analüüsimiseks ning uurimisküsimustele vastamiseks leiti nii üksikküsimuste kui ka skaalaüleised keskmised koos standardhälbe. Lisaks esitati iga alaskaala kohta vastajate vastuste jagumine protsentides.

¹ Coherence and Assingment Practices in Teacher Education

3. Tulemused

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada õpetajakoolituse õppekavade üliõpilaste hinnangud õpetajakoolituse õppeainete sidususele ning õppekava eri osade sidumise võimalustele. Hinnangute välja selgitamiseks analüüsiti töös CATE ankeetküsimustiku kahte alaskaalat SPSS programmi abil. Järgnevalt on esitatud tulemused uurimisküsimuste kaupa.

3.1 Õpetajakoolituse õppeainete omavaheline kooskõla

Esimese uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada üliõpilaste hinnangud õppeainete vahelisele tajutud sidususele. Kõige kõrgemalt hinnati õppejõudude teadlikkust õpetajakoolituse programmist kui tervikust ($M = 3,29$). Samuti leiti, et õpetajakoolituse programmis esitati läbivalt ühtsed põhimõtted õpetamise ja õppimise kohta ($M = 3,27$) ning õppeainetes olid ideede ja kontseptsioonide vahel seosed ($M = 3,25$). Vastajate hinnangul andis õpetajakoolitus edasi ühtset nägemust heast õpetamisest ja õppimisest ($M = 3,21$). Kõrgemalt nõustuti ka väitega, et õppeainetes kujunes terviklik arusaam järkjärguliselt ($M = 3,05$). Sama kõrgelt hinnati ka õppejõudude teadlikkust teistes ainetes toimuvaga ning viitamist oma kursusel teistele õppeainetele õppejõudude poolt. Madalamalt hinnati õppejõudude teadlikkust praktika kvaliteedist ($M = 2,71$) ning õpitu kordumisel selle sügavamalt käsitus ($M = 2,70$). Kokkuvõttes tuli skaalaüleseks keskmiseks 3,06 ($SD = 0,50$).

Tabel 2. Tajutud sidusus õppeainete vahel.

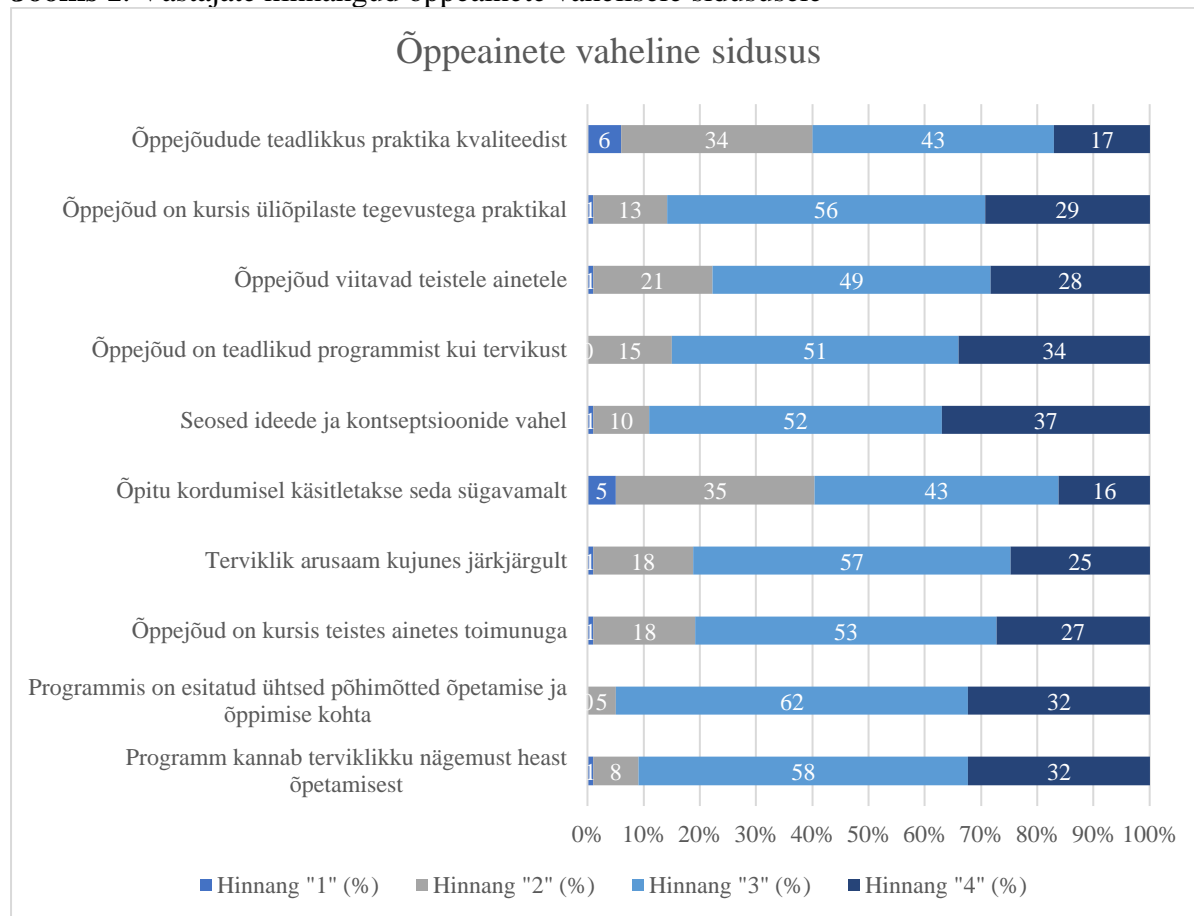
Väited	M	SD
A3 Õpetajakoolituse programm kannab terviklikku nägemust heast õpetamisest ja õppimisest.	3,21	0,65
B3 Õpetajakoolituse programmis esitati õpetamise ja õppimise kohta ühtseid põhimõtteid	3,27	0,55
C3 Õppejõud olid kursis õppekava teistes ainetes toimunuga (nt ülesanded, käsitletav kirjandus, põhiideed	3,05	0,72
D3 Õppeained olid kavandatud nii, et terviklik arusaam kujunes järkjärguliselt.	3,05	0,67
E3 Kui lähtekohad või õpitu mõnes õppeaines kordus, siis käsitleti neid järgmisel kursusel sügavamalt.	2,70	0,80
F3 Ma tajusin seoseid ideede ja kontseptsioonide vahel, mida õppeainetes käsitleti	3,25	0,66

J3 Õppejõud olid teadlikud õpetajakoolituse programmist kui tervikust.	3,29	0,67
L3 Õppejõud viitasid oma kursustel ka teistele õppeainetele.	3,05	0,74
M3 Õppejõud teadsid, mida ma pean pedagoogilise praktika ajal tegema.	3,13	0,69
N3 Õppejõud teadsid, milline, ja kui kvaliteetne, oli minu praktika.	2,71	0,82
KOKKU	3,06	0,50

Märkused. M – keskmine; SD – standardhälve

Joonisel 1 on esitatud üliõpilaste hinnangud õppeainete vahelisele tajutud sidususele üksikküsimuste vastusevariantide kaupa. Kõige rohkem nõustusid üliõpilased väitega ühtsete põhimõtete esitamise kohta (94%) ning programmi tervikliku nägemuse kandmise kohta (90%). Vastajatest 89% nõustusid, et õppeainetes käsitletud ideede ja kontseptsioonide vahel olid seosed ning õppejõud olid teadlikud programmist kui tervikust (85%). Sama palju vastajad nõustus väitega, et õppejõud olid teadlikud sellest, milliseid tegevusi üliõpilane praktiliselt sooritas. Vastajatest 80% nõustusid, et õppejõud olid kursis teiste ainetes toimunuga ning õppejõud viitasid oma ainetes teistele kursustele (77%). Ülejäänud väidetest madalamalt hinnati õppejõudude teadlikkust praktika kvaliteedist. Selle väitega nõustus vaid 60% ning 40% ei nõustunud. Ka sügavamalt käsitlust õpitu kordumisel hinnati mõnevõrra madalamalt võrreldes ülejäänutega. Selle väitega nõustus vaid 59%.

Joonis 1. Vastajate hinnangud õppeainete vahelisele sidususele



Märkused. 1 – ei nõustu üldse; 2 – pigem ei nõustu; 3 – pigem nõustun; 4 – nõustun täielikult

3.2 Õppekava eri osade sidumise võimalused

Teise uurimisküsimusega selgitati välja üliõpilaste hinnangud võimaluste kohta siduda õppekava erinevaid osasid. Iga väite kohta leiti keskmine tulemus ja standardhälve (tabel 3). Tulemuste analüüsimisel selgus, et üliõpilaste hinnangul oli neil võimalusi jälgida oma õppimist ning reflekteerida õppimise ja õpetamise arusaamade muutusi. Seda toetas ka kõrgeim ($M = 3,41$) keskmine tulemus kõikide väidete lõikes. Samuti toodi välja, et oli palju võimalusi haridusteooriate ja õpetamiskogemuste vahel seoste loomiseks ($M = 3,27$). Üliõpilaste hinnangul oli võimalusi luua seoseid erinevates õppeainetes kui ka ühe õppeaine raames õpetavate teemade vahel. Kõige madalamalt ($M = 3,08$) hinnati võimalusi õppida tundma arusaama hea õpetamise kohta. Kokkuvõttes tuli skaalaüleseks keskmiseks 3,19 ($SD = 0,60$).

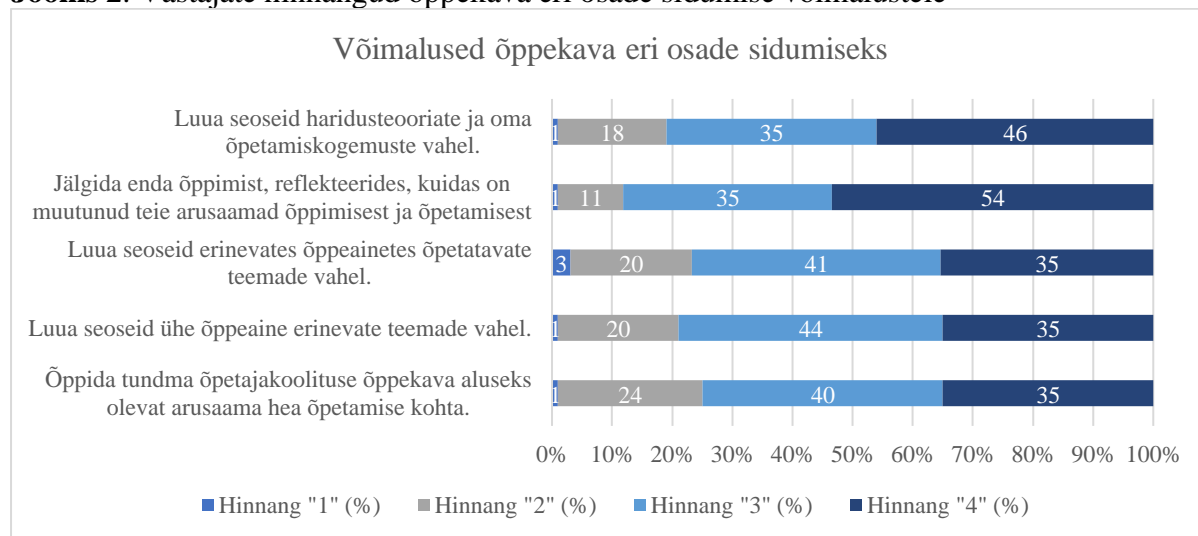
Tabel 3. Võimalused siduda õppekava erinevaid osasid

Väited	M	SD
A2 Õppida tundma õpetajakoolituse õppekava aluseks olevat arusaama hea õpetamise kohta.	3,08	0,83
B2 Luua seoseid ühe õppeaine erinevate teemade vahel.	3,12	0,75
C2 Luua seoseid erinevates õppeainetes õpetatavate teemade vahel.	3,19	0,82
D2 Jälgida enda õppimist, reflekteerides, kuidas on muutunud Teie arusaamad õppimisest ja õpetamisest.	3,41	0,71
E2 Luua seoseid haridusteooriate ja oma õpetamiskogemuste vahel.	3,27	0,77
KOKKU	3,19	0,60

Märkused. M – keskmine; SD – standardhälve

Joonisel 2 on esitatud vastajate vastusevariandid võimalustele õppekava eri osade sidumiseks. Kõige sagedamini tõid vastajad välja, et neil oli võimalus jälgida ja reflekteerida enda õppimist (89%) ning seostada õpetamiskogemusi haridusteooriatega (81%). Lisaks toodi välja, et 79% üliõpilastest oli mitmeid võimalusi seoste loomiseks õppeaines käsitletud teemade vahel ning 76% vastajatest seoste loomiseks erinevates õppeainetes õpetavate teemade vahel. Viimasele väitele „luua seoseid erinevate õppeainete teemade vahel“ märkis 3% vastajatest võimalusi puudulikuks. 75% vastajate hinnangul oli neil palju võimalusi õppida tundma arusaama heast õpetamisest, antud võimalusi hindas 25% väheseks.

Joonis 2. Vastajate hinnangud õppekava eri osade sidumise võimalustele



Märkused. 1 – polnud üldse võimalusi; 2,3 – defineerimata; 4 – oli väga palju võimalusi

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli välja selgitada õpetajakoolituse üliõpilaste hinnangud õppeainete sidususele ning uurida, kuidas hindavad üliõpilased võimalusi õppekava erinavate osade sidumiseks. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle ning lõpus tuuakse välja töö rakenduslikkus ning piirangud.

Esimese uurimisküsimusega uuriti üliõpilaste hinnanguid õpetajakoolituse õppeainete kooskõla kohta. Uurimusest selgus, et üliõpilastele esitati õpingute jooksul ühtseid põhimõtteid õpetamise ja õppimise kohta. Hammernessi (2013) sõnul on hea õpetamise kohta ühtsete sõnumite esitamine üheks sidusa õppekava tunnuseks. Samuti nõustus valdav osa vastanutest, et õppekava kannab terviklikku nägemust heast õpetamisest ning õppimisest. Programmidel, kus puudub ühtne visioon õpetamisest ja õppimisest ning kursused on omavahel ebakõlas on nõrk mõju uute õpetajate edukusele tulevikus. Samas on leitud, et selgelt sõnastatud ning jagatud nägemus õppekava eesmärkidest on aluseks efektiivsema õpetajakoolituse õppekava loomisel (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust & Shulman, 2005). Darling-Hammond (2006) on kirjutanud, et kui õpetajakoolitajad on eelnevalt sõnastanud üldised eesmärgid, siis suudavad nad paremini arendada kursusi ja praktikat, mis on kooskõlas õpetajahariduse programmis kajastatud eesmärkidega. Lisaks eelnevale nõustusid käesolevas uurimuses osalenud üliõpilased, et neil oli võimalik tajuda seoseid õppeainetes käsitletud ideede ning kontseptsioonide vahel. Läbivalt samade ideede ja kontseptsioonide esitamine on Hammernessi (2013) sõnul kesksete ideede ning eesmärkide tunnuseks. Seoste esitamine õppeainetes käsitletud ideede vahel on oluline seetõttu, et kui üliõpilased näevad ideede omavahelist seotust, seega see süvendab mõistmist ning teeb õppimiskogemuse tähenduslikumaks (Hammerness, 2006). Siinses uurimuse tulemustest leiti, et üliõpilased hindasid aga madalamalt õppeainete vahelise sidususe alaskaala kahte väidet, mis käsitlesid lähtekohtade või õpitu kordumise sügavamat käsitlust järgmisel kursusel ning õppejõudude teadlikkust praktika kvaliteedist. Hammernessi (2006) järgi on aga eelnevate teadmiste seostamine uutega aluseks sügavamale mõistmisele ning tähenduslikumale õppimiskogemusele. Siinse uurimuse raames hindasid üliõpilased madalamalt ka õppejõudude teadlikkust teiste ainetes toimunuga ning õppejõudude viitamist oma kursusel teistele õppeainetele. Sellest tulemusest võib järeldada, et õppeainete vahelise sidususe tugevdamiseks tuleks rohkem toetada õppejõudude koostöövõimalusi ning tõsta teadlikkust erinevate õppeainete sisust.

Teise uurimisküsimusega uuriti üliõpilaste käest võimaluste kohta siduda õppekava eri osasid. Suurem osa vastanutest tõi välja, et neil oli mitmeid võimalusi jälgida enda õppimist, reflekteerides arusaamade muutusi õppimisest ja õpetamisest. Grosmani jt. (2008) sõnul on refleksioon õppeainete sidususe hindamisel oluline komponent. Sama autor leiab, et refleksioon annab võimaluse analüüsida teadmisi õppeainete raames ning seostada varem õpitut uuega. Vastajad nõustusid ka sellega, et neil oli võimalus seostada haridusteooriad oma õpetamiskogemustega, mis omakorda toetab sügava teadmise teket.

Kokkuvõttes selgus antud uurimusest, et üliõpilased hindasid mõnevõrra kõrgemalt kontseptuaalset sidusust ehk võimalusi siduda õppekava eri osasid, võrreldes õppeainete vahelise sidususega. Sarnase tulemuseni jõudsid ka Canrinus jt. (2019) Norra, California ning Soome ülikoolis läbi viidud uurimuses, mille käigus uuriti õpetajakoolituse programmide sidusust. Sealsest uurimusest selgus, et üliõpilased hindasid kontseptuaalset sidusust kõrgemalt kui struktuurilist sidusust (Canrinus *et. al.*, 2019), mis ühtib käesolevas töös saadud tulemusega. California ülikooli üliõpilased hindasid kokkuvõtvalt sidusust kõrgemalt võrreldes ülejäänud ülikoolide üliõpilastega (Canrinus *et. al.*, 2019). Sellise erinevuse põhjuseks töid autorid järjepideva ning pikema perioodi vältel sidususe arendamise (Canrinus *et. al.*, 2019). Ka võrreldes siinse uurimusega õppeainete vahelisele sidususele antud hinnangut Canrinuse jt. (2019) läbi viidud uurimusega Norra ülikoolis, siis selgub, et antud hinnang sellele alaskaalale oli Tartu Ülikoolis oluliselt madalam. Selgituseks kõrgematele hinnangutele on autorid toonud asjaolu, et nimetatud ülikoolis, nagu ka California ülikoolis, on pikema aja jooksul tegeletud programmi sidususe paremaks muutmise, mistõttu on tehtud muudatused jõudnud realiseeruda (Canrinus *et. al.*, 2019).

Sidususe tugevdamise võimalustena pakuvad Canrinus jt. (2019) lahendusena ühise arusaama arendamist õppekava eesmärkidest. Ka O'Neill jt. (2014) toovad välja, et suhtluse ja koostöö parandamine aitab kaasa õppeainete vahelise sidususe tugevdamisele. Beaver ja Weinbaumi (2012) sõnul sõltub õpetajakoolituse sidususest õpetajakoolitajate omavahelist koostööst, mistõttu peaks tulevikus rohkem sellele tähelepanu pöörama.

4.1 Töö rakenduslikkus ja piirangud

Antud töö piiranguks on valimi mitmekesisus ning erinevate õppekavade üliõpilaste arvu varieerumine. Käesolevas töös on hinnangud esitatud õpetajakoolituse õppekavade üleselt. Põhjalikumaks uurimiseks oleks vaja läbi viia õppekavade võrdlus, mis annaks tulevikus informatsiooni selle kohta, millest võivad tuleneda hinnangute erinevused ning mida tuleks

teha erinevate õppekavade arendamiseks. Antud uurimuses erinesid õppekavade rühmade suurused liialt, mistõttu ei ole võimalik võrdluste läbi viia.

Käesoleva töö põhjal saab teha ettepanekuid õpetajakoolituse õppekavade arendamiseks, mille tulemusena parandada õpetajakoolituse sidusust. Töö tulemustest lähtuvalt peaks autori arvates pöörama sidususe arendamisel tähelepanu õppeainete vahelisele sidususele.

Hinnangud näitavad, et õppejõudude teadlikkus teistes ainetes toimuvast on vähene, mistõttu pakub autor üheks võimaluseks parandada õppejõudude vahelist kommunikatsiooni. Selle kaudu saaks tõsta ühest küljest õppejõudude teadlikkust väljaspool oma ainet ning samuti suudaksid nad viidata oma kursusel ka teistele õppeainetele. Lisaks hinnati madalamalt õppejõudude teadlikkust praktika kvaliteedist. See võib samuti viidata vähesele kommunikatsiooni ja koostööle mentorõpetaja, ülikooli poolse juhendaja ning üliõpilase vahel. Lahenduseks sobiks siinkohal samasuguse arusaama loomine üliõpilase eesmärkist ja tegevustest praktilisel eelpool mainitud isikute vahel. Ühise arusaama loomine tugevdaks osapoolte vahelist koostööd.

Lisaks on võimalik põhjalikumalt uurida teooria ja praktika sidusust õpetajakoolituses.

Tänuõnad

Autori tänuõnad lähevad juhendajale, kes andis häid soovitusi töö paremaks muutmisel, abistas nõu ja jõuga kogu töö kirjutamise protsessi ajal.

Lisaks soovib autor tänada oma perekonda, kes andsid jõudu ja olid toeks sellel viimasel etapil.

Autorsuse kinnitus

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

Kristofer Kotsar

\allkirjastatud digitaalselt\

17.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Bain, R. B., & Moje, E. B. (2012). Mapping the Teacher Education Terrain for Novices. *Phi Delta Kappan*, 93(5), 62–65.
- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E., & Logan, A. (2008). *Curriculum coherence and student success*. Canada: Champlain Saint-Lambert Cegep.
- Beaver, J. K., & Weinbaum, E. H. (2012). *Measuring school capacity, maximizing school improvement*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium of Policy Research in Education.
- Buchmann, M., & Floden, R. E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K., & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313-333.
- Canrinus, E. T., Klette, K., & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192-205.
- Geraedts, C., Boersma, K. Th., & Eijkelhof, H. M. C. (2006). Towards coherent science and technology education. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 307–325.
- Goh, P. S. C., Canrinus, E. T., & Wong, K. T. (2020). Preservice teachers' perspectives about coherence in their teacher education program. *Educational studies*, 46(3), 368-384.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265.
- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400-419.
- Hammerness, K., & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. In *Promoting and sustaining a quality teacher workforce*. Emerald Group Publishing Limited.
- Hammerness, K., Klette, K., & Bergem, O. K. (2014). Coherence and assignments in teacher education: Teacher education survey. *Oslo, Norway: University of Oslo Department of Teacher Education and School Research*.

- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). *The Design of Teacher Education Programs* (lk 390–441). National Academy of Education.
- Malva, L., & Leijen, Ä. (2020). Läbilõikeline ülevaade üliõpilaste hinnangutest Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavade sidususele 2014.–2018. aastal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 100-127.
- Malva, L. (2015). *Õppeainete ning teooria ja praktika sidusus Tartu Ülikooli õpetajakoolituse õppekavades*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- McQuillan, P. J., Welch, M. J., & Barnatt, J. (2012). In search of coherence: „Inquiring“ at multiple levels of a teacher education system. *Educational Action Research*, 20(4), 535-551.
- Moon, B. (2016). Do universities have a role in the education and training of teachers? An interantional analysis of policy and practice. *Cambridge: Cambridge University Press*
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001b). *School instructional program coherence: Benefits and challenges*. Chicago, IL: Consortium on Chicogo school research.
- O’Neill, G., Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2014). Supporting programme teams to develop sequencing in higher education curricula. *International Journal for Academic Development*, 19(4), 268-280.
- Pedaste, M., Villems, P., Allas, R., Pungas-Kohv, P., & Toome, H. L. (2013). *Tartu Ülikool õpetaja identiteedi kujunemise toetajana* (lk 297-308). Tartu: Eesti Keele Sihtasutus.
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: the impact of disciplinary subject study on student-teachers’ professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 249-268.
- Smeby, J. C., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27, 71–91.
- Tatto, M. T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational evaluation and policy analysis*, 18(2), 155-180.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kristofer Kotsar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajakoolitust läbivate üliõpilaste hinnangud õppekava sidususele“, mille juhendaja on Liina Malva, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Kristofer Kotsar
17.05.2021