

ALGAJA ÕPPEJÕUD – KOHANEMINE JA TOIMETULEK

Uurimuse aruanne

Koostajad: Marvi Remmik & Mari Karm
Tartu Ülikool



2014

Sisukord

Teemakohased publikatsioonid.....	3
1. Sissejuhatus.....	4
2. Teoreetiline raamistik.....	7
2.1. Õppejõu professionaalne areng.....	7
2.2. Õppejõu õppimine.....	11
2.2.1. Kogemusest õppimine.....	12
2.2.2. Kogukonnas õppimine.....	13
2.2.3. Mentorlus.....	14
2.2.4. Õpetamisoskuste koolitused.....	15
2.2.5. Oma õpetamise uurimine.....	17
2.3. Õppejõu professionaalne identiteet.....	18
3. Metoodika.....	20
3.1. Valim.....	20
3.2. Andmete kogumine ja analüüs.....	21
4. Tulemused.....	23
5. Kokkuvõte ja algaja õppejõu toetusmudel.....	31
6. Kasutatud kirjandus.....	33
Lisa 1. Esimese intervjuu küsimustik.....	41
Lisa 2. Teise intervjuu (kordusintervjuu) küsimustik.....	42

Teemakohased publikatsioonid

- I Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., & Lepp, L. (2011). Early-career academics learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187–199.
- II Remmik, M., & Karm, M. (2012). Novice university teachers' professional learning: to follow traditions or change them. *Studies in the Learning Society*, 2–3, 121–131.
- III Remmik, M., & Karm, M. (2013a). From teaching to guiding learning: novice university teachers' conceptions of teaching. In E. Saar, & R. Mõttus (Eds.), *Higher Education at the Crossroad: The Case of Estonia*, (199–216). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- IV Remmik, M., & Karm, M. (2013b). Learning and Developing as a University Teacher: Narratives of Early Career Academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330–341.
- V Karm, M., & Remmik, M. (2013c). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1(1), 124 - 155.
- VI Remmik, M. (2013d). Novice University Teachers Professional Development and Learning as a Teacher: Opportunities and Conditions at Estonian Higher Education Institutions. (Dokoritöö, Tartu Ülikool) Tartu: Tartu University Press.

Sissejuhatus

Esimesed tööaastad omavad olulist tähendust õppejõu professionaalsuse kujunemisele, siis pannakse alus õppejõu identiteedi kujunemisele, liitutakse ülikooli kogukonnaga, võetakse omaks või vastandutakse selles valitsevate väärtuste ja traditsioonidega, arenevad õpetamisoskused. Viimaste aastakümnete muutused kõrghariduses (muutunud on üliõpilased, õppekavad, kõrgkoolide rahastamispõhimõtted jm) mõjutavad ka õppejõudude tööd kõrgkoolides.

Õppejõudude töös põimuvad akadeemilised ja mitte-akadeemilised ülesanded (uurimistöö, õpetamine, projektkirjutamine ja -administreerimine, õppekava juhtimine, akadeemilise struktuuriüksuse juhtimine) (Whitchurch, 2012). Iga õppejõud võib käsitleda ja tõlgendada vastavaid akadeemilise töö tahke ning rolle erinevalt ning siin määravad rõhuasetuse õppejõu personaalne võimekus ja eelistused ning organisatsiooniline kontekst (Debowski, 2012). Järjest enam õppejõude tajub konflikti kõrgkoolide poolt õppejõule suunatud ootuste ning vähese institutsionaalse toetuse vahel (Billot, 2010). Vardi (2011) on leidnud, et üks olulisemaid küsimusi kõrghariduse ees on, kuidas saavutada, et õppejõud ja ülikoolid suhtuksid õpetamisesse sama tõsiselt kui teadustöösse, kuidas tunnustada hästi õpetavaid õppejõude ning kuidas kaasata uusi õppejõude ülikoolide töösse?

Käesolevat uurimust ajendasid kavandama muuhulgas varasemad uurimused, mis on näidanud, et algajd õppejõud kogevad sageli oma töös üksindust ja isolatsiooni (Adams & Rytmaster, 2000; Barrett, Ballantyne, Harrison, & Temmerman, 2009; Jauhiainen, Jauhiainen, & Laiho, 2009; Walker, Gleaves, & Grey, 2006; Åkerlind, 2005). Võimalik tööalane ebakindlus võib olla seotud suure töökoormusega, ebaselgete tööülesannetega, ebapiisava tagasisidega oma tööle ning toetuse puudumisega (Tynan & Garbett, 2007). Kuna õppejõutöö eeldab erinevate rollide täitmist ülikoolis (õpetamine, teadus, jms), siis on varasemad uurimused välja toonud konflikti erinevate rollide vahel. Nii näiteks omab akadeemilise karjääri kontekstis teadustöö oluliselt suuremat tähendust ja väärtust kui õppetöö. Samas aga võtab õppetöö sageli algajatel põhilise aja (Norton, Aiyegbayo, Harrington, Elander, & Reddy, 2010; Tynan & Garbett, 2007) ning teadustööks jääb aega väheseks.

2008. aastal uurimust kavandades ning tutvudes varasemate teemakohaste uurimustega ilmnes, et algaja õppejõu professionaalsuse kujunemisega seotud uurimusi on vähe (sama on välja toonud oma uurimuses ka Sadler, 2012a). Samuti on enamik õppejõu professionaalset arengut käsitlevad uurimusi olnud ristlõikeuurimused. Sadler (2012a) on välja toonud, et arengu erinevate aspektide uurimiseks on vaja uuritava arengut jälgida pikema aja jooksul. Sel põhjusel sai ka käesolev uurimus kavandatud pikilõikelisena.

Uurimuse probleemiasetus lähtub tõsiasiast, et õppejõul, kel enamasti puudub õpetamisalane ettevalmistus, puudub ettekujutus õppejõuks olemisest, õppejõu identiteedist. Õppejõuks kujunemine, sh professionaalne õppimine ja arenemine tugineb enamasti kogemuslikule õppimisele. Eeldused õppejõu professionaalsuse kujunemiseks on väga erinevad, kus lisaks isiklikule vastutusele, on suure tähtsusega keskkonna (sh organisatsioonikultuuri) ja kolleegide mõju.

Uurimuse eesmärgiks oli kirjeldada ning tõlgendada algaja õppejõu kohanemisprotsessi kõrgkoolis. Välja töötada noore õppejõu kohanemist ja professionaalset arengut toetav tugisüsteemide võrgustik (koolitusprogrammid, mentorsüsteem vm) kõrgkoolides. Uurimuse kaudsem eesmärk on toetada õpetamist väärtustava ning õppimist toetava keskkonna loomise ideed kõrgkoolides.

Uurimuse eesmärgi täitmiseks püstitati järgmised **ülesanded**:

- 1) analüüsida teoreetilisi seisukohti professionaalse arengu ja õppimise, professionaalse identiteedi ja isikliku õpetamisteooria kujunemise ning organisatsioonis õppimise kohta;
- 2) analüüsida õppejõu esimeste tööaastate tugiprogramme (sh mentorluse käsitusi) erinevates riikides, õppejõu professionaalse arengu ja esimese tööaasta probleematikat;
- 3) viia läbi pilootuurimus 2009. a kevadsemestril andmete kogumise ja analüüsimeetodite aprobeerimiseks;
- 4) koguda andmed temaatiliste elulooliste intervjuude, fotointervjuude ja kordusintervjuudega;
- 5) analüüsida andmed;
- 6) üldistada teoreetilisi seisukohti;

- 7) määratleda ja esitada kontseptuaalseid lähtekohti algaja õppejõu professionaalse arengu toetamiseks Eesti kõrgkoolides ja ülikoolides

Tööhüpoteesid

1. Algaja õppejõud ei oska oma kogemust tõlgendada ega sellest õppida;
2. Ülikooli/kõrgkooli organisatsioonikultuur ei toeta algaja õppejõu kohanemist ja toimetulekut;
3. Õppejõu erinevate rollide nõudmised võivad olla omavahel vastuolus ja ei toeta tervikliku õppejõu identiteedi kujunemist.

2. Teoreetiline raamistik

2.1. Õppejõu professionaalne areng

Õpetamisega toimetulek eeldab algajalt õppejõult nii valmisolekut õpetamiseks kui vastavaid teadmisi ja oskusi. Evansi (2002) järgi sisaldab professionaalsus indiviidi ideoloogilisi, hoiakulisi, intellektuaalseid ja epistemoloogilisi uskumusi, mida mõjutab töökeskkond ning mis omakorda mõjutab indiviidi professionaalset praktikat.

Professionaalse arengu mõistet on teaduskirjanduses avatud erinevalt. Käesolev uurimus käsitleb professionaalset arengut sarnaselt Knapp'iga (2006), kelle järgi on professionaalne areng õppimisprotsess, mis toob esile muutused refleksiooniprotsessis, teadmistes, oskustes ja arusaamades ning läbi mille teostatakse oma professionaalset praktikat.

Õppejõu professionaalne areng on uurijaid huvitanud aastakümneid ning uurimuste põhjal võib välja tuua kaks peamist lähenemist professionaalsele arengule. Esimene neist kirjeldab õppejõu professionaalset arengut erinevate astmete läbise kaudu ning selle lähenemise järgi saavutatakse professionaalsus aktiivse praktiseerimise teel. Astmelisuse teooriad (nt Kugel, 1993; McKenzie, 2003; Sherman, Armistead, Fowler, Barksdale, & Reif, 1987; Åkerlind, 2003a, 2003b, 2007) vaatlevad õpetamisoskuste arengut samm-sammulise protsessina algajast eksperdiks. Nii näiteks läbib Kugeli (1993) järgi õppejõud oma õpetamisoskuste arengus viite astet.

Esimene aste: Fookus on endal. Karjääri algul püüavad algajad õppejõud peamiselt "ellu jääda". Neil on küll teadmised ja oskused oma aines, kuid puuduvad õpetamiseks vajalikud teadmised ja oskused. Õpetamisel jäljendavad nad sageli oma õppejõude, st õpetavad nii nagu neid õpetati. Õpetamisoskuste arengu esimesel astmel kalduvad algajad õppejõud rääkima liiga kiiresti ja sageli on neist keeruline aru saada. Algaja õppejõu mured õpetamisel on seotud sellega, kas neil on piisavalt teadmisi, kas nad on piisavalt lugenud, kas neil on piisavalt materjali ette valmistatud ning kas selle ettekandmine toimub piisavalt heal tasemel. Lisaks kaootilisusele on algajatel õppejõududel vajalik suure hulga materjali läbi töötamine ainekava koostamiseks, õppetöö ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks ning hindamiseks.

Teine aste: Fookus on ainel. Sellel arenguastmel on õppejõudude tähelepanu suunatud oma ainele. Nad loevad palju oma ainevaldkonna kohta, mistõttu neil on sügavad ja rikkad teadmised aimest. Kugeli (1993) järgi on sellised õppejõud "täpsed, teravad ja võimukad" (p. 318). Nad ootavad, et nende üliõpilased oleksid aines sama innukad ja entusiastlikud kui nad ise. Sellel astmel kalduvad õppejõud liialdama õppematerjaliga ja sagedased on olukorrad, kus loengu lõpuks on palju materjali veel läbi võtmata. Sellel arenguastmel peavad õppejõud "õpetamist rääkimiseks ja õppimist kuulamiseks" (ibid, p. 318). Samuti iseloomustab nende õppejõudude õpetamist „nähtamatu“ auditooriumi õpetamine. Kui üliõpilaste õpitulemused ei ole piisavalt head, siis peab õppejõud selle eest vastutavaks üliõpilasi (ei ole motiveeritud või ei ole piisavalt ette valmistanud).

Kolmas aste: Fookus on üliõpilastel. Sellel astmel märkavad õppejõud, et üliõpilased ei ole üksteisest mitmeeristuv mass identseid inimesi, vaid on inividid, kellel on erinevad huvid ja võimed. Õppejõud hakkavad mõistma, et üliõpilased õpivad erinevalt, mõnele sobib rohkem kuulamine, teisele näitlikud vahendid või praktilised harjutused. Seetõttu hakkavad õppejõud otsima võimalusi oma õpetamispraktika mitmekesistamiseks ja kasutama erinevaid õpetamisstrateegiaid. Samal ajal on õppeprotsessis endiselt õppejõud aktiivsem ja üliõpilane passiivsem pool.

Neljas aste: Üliõpilased kui aktiivsed osalejad. Sellel arenguastmel hakkab õppejõud ennast nägema rohkem treeneri ja nõuandjana kui eksperdina. Õppejõud saab aru, et "kui ta soovib, et üliõpilaste jalamuskliid areneksid, peab ta nad jookma panema, mitte ise nende eest jookma" (ibid, p. 322). Sellel astmel peab õppejõud arendama oma treenerioskusi ning õppima, kuidas paremini üliõpilasi nende isetegemises toetada. Õppejõud katsetavad erinevate strateegiatega, nt mõned jätkavad loengutega, kuid küsivad loengus küsimusi või annavad väljakutseid pakkuvaid kodutöid, üheminuti kirjutised vms. Teised kasutavad jälle rohkem õpetamisel arutelu, et kaasata protsessi üliõpilasi.

Viies aste: Üliõpilased kui iseseisvad õppijad. Kugel (1993) peab õpetamisel kõige olulisemaks saavutuseks, et üliõpilastest kujuneksid iseseisvad õppijad. Seetõttu on oluline õpetada üliõpilasi iseseisvalt õppima. See eeldab õppejõult kannatlikkust ja

tundlikkust. Sellel arenguastmel pööravad õppejõud tähelepanu mitte ainult oma ainele, vaid ka sellele, kuidas toetada üliõpilaste õppimist ja arendada nende õppimisoskusi.

Sarnast lähenemist on õpetajakoolituses õpetaja professionaalse arengu selgitamisel kasutanud Fuller ja Brown (1975) õpetaja muredel põhinevas mudelis, tuues samuti välja, et algaja õpetaja tähelepanu on kõigepealt suunatud iseendale ja õpetajatöös ellujäämisele ning kogemuste kasvades hakatakse rohkem tähelepanu, pöörama õpetamisele ning õpilaste õppimisele.

Ehkki astmelised arengumudelid on laialt kasutusel olnud nii õpetajate kui õppejõudude professionaalse arengu selgitamisel, on neid ka erinevatel põhjustel kritiseeritud (Dall'Alba & Sandberg, 2006). Näiteks viib Dall'Alba ja Sandbergi (2006) järgi liigne astmelisuse rõhutamine tähelepanu kõrvale sellelt, mida arendatakse. Seetõttu pakuvad nad välja uue mudeli, milles on nii horisontaalne (seotud kogemusega kaasneva oskuste arenemisega) kui ka vertikaalne (seotud olemasolevate arusaamade muutustega) dimensioon. Mudeli järgi on olemas erinevaid arengutrajektoore, mis esinevad siiski konkreetsete praktikakontekstide raamistikus. Autorid viitavad, et mõned professionaalid arenevad horisontaalses dimensioonis ilma, et ilmneks suuremaid muutusi vertikaalses, samas kui teised suudavad läbi teha muutused mõlemas dimensioonis. Seejuures märgivad Dall'Alba ja Sandberg (2006), et nende mudeli rakendatavus eeldab empiirilisi, pikilõikelisi uuringuid, mis keskenduvad nii professionaalsetele oskustele kui ka selle arengule ajas.

McAlpine, Amundsen, Clement ja Light (2009) näevad professionaalses arengus kaht omavahel seotud elementi: eesmärgile suunatud ja protsessile suunatud arengut. Õppejõudude professionaalse arengu kirjeldustes toetuvad nad Clarke ja Hollingsworth'i (2002) mudelile (välja töötatud õpetaja professionaalse arengu selgitamiseks). Vastavalt mudelile toimuvad muutused „refleksiooni“ ja „teostamise“ vahendusprotsesside kaudu neljas erinevas õpetajakutset hõlmavas valdkonnas: isiklikus valdkonnas (omaks võetud teooriad), praktikavaldkonnas (kasutusel olevad teooriad), tagajärgede valdkonnas (põhilised väljapoole paistvad tulemused) ja välises keskkonnas. Samas võivad nende valdkondade vahelised trajektoorid olla erinevad. Näiteks võib õppejõud pärast osalemist õpetamisoskuste koolitusel katsetada praktikas uut õpetamismeetodit. Kui õppejõud oma praktikast, sh uue õpetamismeetodi mõju üliõpilaste õppimisele reflekteerib, võib see viia muutuseni õppejõu õpetamisarusamades. Võimalik on ka

vastupidine olukord, kus muutus õppejõu arusaamades viib uute ja erinevate õpetamismeetodite rakendamiseni praktikas (McAlpine et al, 2009).

Mitmed õppejõudude professionaalse arengu uurimused on vaadelnud, kuidas õppejõud mõistavad õppimist ja õpetamist ning kuidas on nende õpetamisarusaamad professionaalse praktika jooksul muutunud (McKenzie, 2003; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007, 2008; Sadler, 2012a; Åkerlind, 2003a, 2003b). Õppejõudude õpetamisarusaamad omavad olulist tähendust, kuna uurimused on näidanud, et õpetamisarusaamad mõjutavad õppejõu õpetamispraktikat (Trigwell & Prosser, 1996).

Kember (1997) järeltas oma uurimuse põhjal, et õpetamisarusaamad võib üldiselt jagada kaheks: **õppejõukeskne õpetamisarusaam**, milles keskendutakse teadmiste ja sisu ülekandmisele ja **üliõpilaskeskne õpetamisarusaam**, mille keskmes on üliõpilase õppimise toetamine. Hilisemad õppejõu õpetamisarusaamade ja õpetamispraktika uurimused (nt Postareff et al., 2007, 2008; Sadler, 2012a) on üldiselt toetunud Kember'i (1997) uurimusele. Näiteks, Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) analüüsisid õppejõudude õpetamispraktika kirjeldusi ja leidsid, et need jagunevad sisukeskseks ja õppimiskeskseks lähenemiseks õpetamisele. Erinevused kahe lähenemise vahel väljendusid õpetamises (kavandamine, õppetöö läbiviimine, hindamine), õpikeskkonna kujundamises (õppejõu ja üliõpilase rollid, suhtlemine, õhustik) ja õpetamisoskuste arengus (õpetamisoskuste koolitustel osalemine, pedagoogiline teadlikkus).

Ehkki Trigwelli ja Prosseri (1996) uurimus näitas, et õppejõudude õpetamisarusaamad mõjutavad nende õpetamispraktikat, on ka uurimusi, milles on leitud, et õppejõu õpetamispraktika ei pruugi olla õpetamisarusaamadega kooskõlas (nt Murray & McDonald, 1997; Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2012; Samuelowicz & Bain, 2001), mistõttu võivad neil olla "ideaalsed arusaamad" ja "töötavad arusaamad" (Samuelowicz & Bain, 1992). Õpetamisarusaamade ja -praktika vahelise kooskõla puudumisel võib olla erinevaid põhjusi, näiteks oskuste puudumine, üliõpilaste vastupanu, kergema vastupanuteed minek, kui näiteks füüsiline keskkond või valdkondlikud õpetamistraditsioonid ei toeta õppimiskeskset lähenemist.

Õppejõudude õpetamisarusaamade kujunemine on tihedalt seotud nende professionaalse arenguga. Näiteks on mõned uurimused (Sherman et al., 1987) näidanud, et oma õpetamiskarjääri alguses on õppejõudude õpetamisarusaamad sageli õppejõukesked. Samas kogemuse kasvades ning õpetamisoskuste koolitustel osaledes,

muutub lähenemine enam üliõpilaste õppimist toetavaks. Samas on aga uurimusi (nt Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005; Remmik & Karm, 2013a; Richardson, 2005), mis näitavad, et oma õpetamiskarjääri algul võib algaja õppejõud paikneda mistahes kohas sisukeskse-õppimiskeskse õpetamisarusaama teljel ning see võib muutuda mõlemas suunas olenevalt erinevate tegurite mõjust (sh isiklik õpetamiskogemus, õpetamisosksute koolitused, valdkondlikud õpetamistraditsioonid ja kogukonna mõju ning üliõpilaste tagasiside). Professionaalse arengu uurimused on näidnud, et õppejõud vajab aega, et uue teadmise üle mõelda, arutleda ja praktikas rakendada (Debowski, 2012).

2.2. Õppejõu õppimine

Professionaalne õppimine võib toimuda erinevate formaalsete ja mitteformaalsete tegevuste tulemusel (Knight, Tait, & Yorke, 2006), mistõttu on oluline, et professionaalset arengut toetav õppimisprotsess pakuks võimalusi uute teadmiste ja oskuste rakendamiseks praktikas ja nende üle reflekteerimiseks ning integreeriks uue teadmise olemasoleva praktika ja valdkondlike traditsioonidega.

Enamasti seostatakse õppimist formaalharidusega, mistõttu vaadeldakse sageli töötamist ja õppimist lahus. Eraut (2004) leiab, et enamik töökohal õpitust omandatakse töö käigus, mitte väljaspool seda. Tema arvates on üks põhilisi erinevusi formaalhariduses õppimise ja töökohal õppimise vahel, et kui esimene sisaldab endas tahtlikult kavandatud tegevusi, siis teine on enamasti informaalne, mitte kavandatud ja varjatud ning õppijad sageli ei märkagi, et nad on midagi õppinud (Eraut, 2004). Tynjälä (2008) peab mitteformaalset õppimist koostööl põhinevaks ja kontekstist sõltuvaks, kus õpiväljundid võivad olla etteennustamatud. Samas leiab ta, et töökohal õppimine võib olla ka kavandatud, kui mitteformaalsed õpitegevused on tööga seotud ning formaalsed tegevused sisaldavad õpet ja kursusi nii töökohal kui väljaspool seda (Tynjälä, 2008).

Erinevate valdkondade asutused omavad erinevat töökultuuri. Töökohal õppijatel on enamasti erinev vanus, hariduslik ja professionaalne taust, samuti erinev positsioon organisatsioonis. Sheeres, Solomon, Boud ja Rooney (2010) leiavad, et töös saavad tulemuste saavutamiseks kokku individuaalsed, sotsiaalsed ja organisatsioonilised tegurid. Seetõttu ei sisalda töös õppimine ainult tööga seonduvaid oskusi, vaid õpitakse aru saama ka enda rollist organisatsioonis, organisatsioonikultuurist, selle

traditsioonidest ja võimusuhetest. Töökoha kultuur mõjutab isiksuse ja identiteedi kujunemist.

Trowler ja Knight (2000) järgi ei mõjuta algaja õppejõu kohanemist ülikoolis mitte niivõrd ülikooli kui terviku kultuur, vaid see on peamiselt ülikooli subkultuuride – teaduskondade, instituutide ja osakondade – mõjuväljas. Subkultuurid määravad kohanemisvõimaluste kvaliteedi ning selle, kui palju toetust algajale pakutakse. Samas on teised töös õppimist puudutavad uurimused (nt Billett, 2008) rõhutanud sotsiaalse konteksti olulisust, mille professionaalset kompetentsust arendatakse. Billet (2008) leiab, et tööks vajalike teadmiste omandamisel on põhirõhk individuaalsete ja sotsiaalsete tegurite omavahelisel suhtel. Mistõttu võib töö kaudu õppimist vaadelda kui osalemist tööga seotud tegevustes ning seda võib mõista kui kokkulepitud vastastikust sõltuvust sotsiaalsete ja isiklike faktorite vahel.

Erinevad uurimused on vaadelnud õppejõu õpetamisoskuste õppimist erineva nurga alt, nii on uuritud õppejõu töös õppimist (Boyd, 2010; Kugel, 1993), kogemusest õppimist (nt Boud & Walker, 1998), kogukonnas õppimist (nt Bolander Laksov, Mann, & Dahlgren, 2008; Warhurst, 2006, 2008), õppimist õpetamisoskuste koolitustel (nt Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007, 2008; Sadler, 2012a), õppimist mentorluse kaudu (nt Duda, 2004; Marable & Raimondi, 2007), õpetamisoskuste õppimist oma õpetamise uurimise kaudu (nt Roxå, Olsson, & Mårtensson, 2008). Järgnevalt tutvustame nimetatud lähenemiste olulisemaid aspekte.

2.2.1. Kogemusest õppimine

Kuna kogemusest õppimist on peetud täiskasvanud õppijate puhul üheks peamiseks õppimise viisiks, siis võib järeldada, et kogemusest õppimine omab olulist tähendust ka õppejõu õpetamisoskuste õppimisel. Kogemusest õppimist kirjeldatakse integreeritud lähenemisena, mis lähtub sotsiaalkonstruktivistlikest vaadetest. Selle kohaselt on kogemus nii õppimise alus kui ka ajend ning õppijad tõlgendavad ja konstrueerivad aktiivselt oma kogemusi, mis on filtreeritud läbi sotsiaal-emotsionaalse konteksti, milles need kogemused aset leiavad (Heikkinen, 2002).

Ülikooli õppejõud võtab õpetama asudes kaasa oma varasemad õppimise ja õpetamise kogemused ning tema arusaamu õpetamisest ja õppimisest on paljus

mõjutanud tema enda õpikogemused üliõpilasena (e.g. Kugel, 1993; Sherman et al., 1987). Õppimise protsessis transformeeritakse kogemused teadmisteks, oskusteks, hoiakuteks, väärtusteks, emotsioonideks, tunneteks ja uskumusteks.

Kogemusest õppimist on peamiselt kirjeldatud Kolbi (1984) kogemusest õppimise mudeli vahendusel, milles õppimist vaadeldakse tsüklilise protsessina. Mudeli järgi on omavahel tihedalt seotud aktiivne kogemus, vaatlus ja refleksioon, arusaamade kujunemine ning nende katsetamine praktikas. Mitmed uurijad, sealhulgas Boud, Cohen ja Walker (1993) on aga kritiseerinud Kolbi mudelit, tuues välja, et refleksioon on seal lahus tegevusest, samuti ei saa mudelis piisavalt tähelepanu kontekst. Boud ja Walker (1998) leiavad, et kontekstil on kõige suurem mõju nii refleksioonile kui õppimisele.

Eraut (2004) leiab, et alati ei ole selge, millal me saame rääkida kogemusest õppimisest. Kui inimesed räägivad kogemusest, siis nad peavad tavaliselt silmas mõnda üksikut episoodi või sündmust oma elust. Kui aga räägime kogemusest õppimisest, on selle taga rida episoodi, millele õppimine toetub. Kogemusest õppimise puudusena on välja toodud ka seda, et paraku ei õpi inimesed oma kogemusest alati mõistlikke asju, mistõttu on oluline pidevalt reflekteerida nii oma kogemuse kui praktika üle (Eraut, 2004).

Arvestades seda, et õppejõu õppimine toetub erinevatele allikatele ja kogemusele, mängib selles olulist rolli refleksioon. Õppimine toimub siis kui kogemust on tõlgendatud ja selle üle on reflekteeritud. Refleksiooni toel transformeeritakse kogemus õppimiseks.

2.2.2. Kogukonnas õppimine

Algajate õppejõudude töökohal õppimist mõjutab kogukond, selle traditsioonid, normid ja väärtused. Lave ja Wenger'i (1991) praktikakogukonna kontseptsiooni järgi toimub õppimine sotsiaalse interaktsiooni kaudu. Seda lähenemist on laialdaselt kasutatud ka õppejõudude õppimise, identiteedi kujunemise ja õpikogemuse tõlgendamisel (Bolander Laksov, Mann, & Dahlgren, 2008; Cox, 2013; Tummons, 2012; Viskovic, 2006; Warhurst, 2006, 2008).

Lave ja Wenger'i (1991) praktikakogukonna kontseptsioon kirjeldab algajate saamist sotsiaalse kogukonna praktikate liikmeks sotsialiseerumise kaudu. Kogu protsessis omab olulist rolli interaktsioon ja koostöö kogenud kolleegidega. Samas

panustavad ka algajad õppejõud kogukonda, pakkudes uusi ideid ning mõjutavad seeläbi praktikakogukonda (vt ka Remmik & Karm, 2012). Vastastikune kogemuste jagamine võib olla kasulik mõlemale osapoolele.

Samas on praktikakogukonna teooria pälvinud erinevate autorite kriitikat. Nii näiteks on McDonald ja Star (2006) leidnud, et ehkki praktikakogukonna kontseptsioon on edukalt töötanud korporatiivses sektoris, pole see olnud edukas ülikoolikontekstis. Põhjenduseks toovad nad nii kõrghariduse võistleva iseloomu ning akadeemilise vabaduse kontseptsiooni, mis pigem soodustab privaatset ja individuaalset lähenemist õpetamisele kui koostöist ja kogukondlikku lähenemist. Sarnase kriitika on välja toonud ka algajate õppejõudude uurimustes Gourlay (2011b) ja Shreeve (2011), kelle uurimistulemused näitasid, et algajad õppejõud, kes tulid ülikooli tööle praktikast (näiteks meditsiinivaldkonnast) ei tundunud ennast ülikoolis kogukonna liikmetena, vaid pigem isolatsioonis olevana. Ülikooli tööle asudes tajusid algajad õppejõud erinevusi oma professionaalse praktika, varasema rolli ja uue akadeemilise positsiooni vahel. Kui varem oli kogetud kollegiaalsust ja koostööd, siis ülikoolikeskkond oli pigem individualistlik ja privaatne. Uues kontekstis tajusid algajad õppejõud ennast "autsaiderite ja ebakindlate amatööridena" (Gourlay, 2011b, lk. 75).

Ka Warhurst (2008), Knight ja Trowler (2000), kes on samuti uurinud algajate õppejõudude sotsiaalse õppimise protsessi, on väljendanud kahtlusi praktikakogukonna realiseerumise võimalikkusest ülikoolikontekstis. Näiteks leiavad nad, et ülikooli füüsiline keskkond ei toeta kollegiaalsust ja koostööd (väikesed, üksteisest eraldiseisvad tööruumid). Samal ajal õppejõud ise väärtustavad ülikoolis nii autonoomiat kui akadeemilist vabadust. Warhurst (2008) toob oma uurimuses välja, et ülikooli kontekstis algajad õppejõud õpivad nn juhusliku vastastikmõju (suhtluse) toimel, mille käigus konstrueeritakse pedagoogilisi teadmisi kolleegidega.

2.2.3. Mentorlus

Toetuse vähesus ja nõustamissüsteemi puudus võivad põhjustada algajate õppejõudude läbipõlemist ning ametist loobumist. Erinevad uurimused (Dunham-Taylor, Lynn, Moore, McDaniel, & Walker, 2008; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Marable & Raimondi, 2007) on näidanud, et mentorlus on efektiivne viis algajate õppejõudude professionaalse õppimise toetamiseks, kuna aitab vähendada isolatsiooni,

tõsta enesekindlust, enesehinnangut ja professionaalset kasvamist. Mentorluse tulemusel paranevad refleksiooni- ja probleemilahendamisoskused. Duda (2004) peab mentorlust peamiselt partnerlussuhteks, milles kogenum kolleg pakub toetust ja abi professionaalsel ja personaalsel tasandil. Mentorlus pakub samuti emotsionaalset ja psühholoogilist tuge ning aitab algajal õppejõul keerulisi olukordi vaadelda erinevatest vaatenurkadest (Bullough, 2005; Hobson et al., 2009).

Nakamura ja Shernoff (2009) järgi on mentor inimene, kes toetab algajat õppejõudu tema karjääri kavandamisel ning karjääri jooksul. Mentorid mängivad olulist rolli ka algajate õppejõudude sotsialiseerimisel, aidates neil aru saada institutsioonis valitsevast kultuurist, tutvustades neile reegleid ja ootusi ning akadeemilist tööd üldisemalt (Duda, 2004).

2.2.4. Õpetamisoskuste koolitused

Kui varem arvati, et õppejõuks olemiseks piisab oma valdkonnas eksperdiks ja uurijaks olemisest (Beaty, 2006) ja teadmistele õpetamisest ja õppimisest ning õpetamisoskustele ei pööratud erilist tähelepanu (Brew, 2001), siis praeguseks on üha suurenevas ülikoolidevahelises konkurentsitingimustes saanud õppejõudude õpetamisoskused järjest suurema tähelepanu osaliseks. Järjest enam ülikoole on välja töötamas erinevaid toetussüsteeme õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks, millest üheks olulisemaks on õpetamisoskuste koolitused. Mitmetes riikides (sh Suurbritannias, Iirimaal, Norras, Rootsis, jt) on õppejõududele osalemine sellistel koolitustel kohustuslik esimese kolme tööaasta jooksul, samuti on riiklikult reguleeritud vastavate koolitusprogrammide sisu (vt nt Gibbs & Coffey, 2004).

Kuna õpetamisoskuste koolituste osatähtsus õppejõudude õpetamisoskuste arendamisel on muutunud üha olulisemaks, on pälvinud järjest enamate uurijate tähelepanu, millist mõju ja muutusi on õppejõudude õpetamispraktikas õpetamisoskuste koolitustel osalemine esile kutsunud. Erinevad uurimused on andnud siin erinevaid ja vastuolulisi tulemusi. Näiteks Norton, Richardson, Hartley, Newstead ja Mayes (2005) ning Richardson (2005) leidsid, et õpetamisoskuste koolitusel osalemise tulemusel õppejõudude õpetamisarusaamad ei muutunud. Samas on aga uurimusi, milles on leitud, et koolitustel osalemise tulemusel muutus õppejõudude õpetamispraktika õppijakesksemaks (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007;

Remmik & Karm, 2009; Sadler, 2012a). Uurimused on ka näidanud, et õpetamisoskuste koolitustel osalemise tulemusel kasvas õppejõudude pedagoogiline teadlikkus (Norton et al., 2010) ja enesekindlus õpetamisel (Postareff et al., 2007), hakati kasutama erinevaid õpetamismeetodeid (Postareff et al., 2007) ning algatati õpetamislaseid arutelusid kolleegidega (Cilliers & Herman, 2010). Cilliersi ja Herman'i (2010) uurimus näitas, et õpetamisoskuste koolitusel osalemine muutis õppejõude kriitilisemaks nende enda kasutatavate meetodite suhtes. Samuti kasvas koolitusel osalemise tulemusel teadlikkus sellest, kuidas inimesed õpivad, saadi teadlikuks refleksiooni olulisusest, erinevatest refleksiooni võtetest ning sellest, kuidas toetada üliõpilaste refleksioonioskusi.

Hinnates õpetamisoskuste koolituste efektiivsust ja mõjusust, on leitud selle seos koolituse pikkusega. Nii näitasid Gibbsi ja Coffey (2004) ning Postareff et al. (2007) uurimused, et pikemad koolitused (koolitus toimus 18 kuu jooksul) omasid õppejõudude õpetamispraktikale suuremat mõju, samas kui lühikesed koolitused tekitasid segadust ega viinud muutusteni õpetamispraktikas (Gibbs & Coffey, 2004; Postareff et al., 2007).

Uurimused ei ole andnud ühest vastest sellele, kas üliõpilaste tagasisides peegeldub õppejõudude õpetamisoskuste koolitustel osalemine või mitte. On uurimusi, milles üliõpilased on välja toonud õppejõudude õpetamispraktikas toimunud muutusi koolitusel osalemise tulemusena. Näiteks Gibbsi ja Coffey (2004) uurimuses tõid üliõpilased välja, et koolitustel osalemise tulemusena paranesid õppejõudude õpetamisoskused ning seetõttu vähenes ka üliõpilaste pindmine õppimine. Cilliersi ja Hermani (2010) uurimuses leiti, et üliõpilased, kelle õppejõud olid osalenud õpetamisoskuste koolitustel, olid õpetamisega rohkem rahul, entusiastlikumad, mõistsid paremini õppejõudude ootusi ning oli sagenenud õppejõudude ja üliõpilaste omavaheline suhtlemine õppeprotsessis. Samas on uurimusi, mis on leidnud, et üliõpilaste tagasisides õppejõudude osalemine koolitustel ei kajastu (nt Kember, Leung, & Kwan, 2002).

Ehkki õpetamisoskuste koolitused on olulised õppejõu professionaalses õppimises ja professionaalse praktika arendamisel, ei ole need piisavad, kui koolitustel õpitu rakendamist ei toeta igapäevane töökeskkond (Ginns, Kitay, & Prosser, 2010). Uurimused on näidanud, et kuigi õppejõud soovivad pärast õpetamisoskuste koolitustel

osalemist teha muutusi praktikas, võivad nad kogeda erinevaid takistusi, sh ajapuudust, kolleegide toetuse puudumist, üliõpilaste vastupanu muutustega kaasa tulemisel, liiga suuri õpirühmi või ebasobivat töökeskkonda (Ebert-May, Derting, Hodder, Momsen, Long, & Jardeleza, 2011; Ginns, Kitay, & Prosser, 2010). Samuti on uurimused osutanud, et kuigi õppejõudude arusaamades võib olla muutus toimunud, ei tähenda see veel seda, et muutusi suudetakse reaalses õpetamispraktikas ellu viia. Näiteks Ebert-May et al. (2011) uurimus näitas, et kui küsimustikule vastates arvasid uurimuses osalenud õppejõud, et koolitusel osalemise järgselt on nad hakanud rohkem kasutama õppimist toetavaid meetodeid, siis samade õppejõudude õpetamispraktikaid kajastanud videote analüüs seda ei kinnitanud. Videote analüüs tõi välja, et koolitustel osalenud õppejõududest muutus 23% aja jooksul hoopis õpetamiskesksemaks ning 20%-l toimus muutus õppimiskesksema lähenemise suunas. Uurimuse tulemuste põhjal oli algajate õppejõudude valmisolek õppimiskesksemate õppemeetodite kasutamiseks suurem kui kogenu õppejõududel, millest tulenevalt soovitasid uurijad keskenduda just algajate õppejõudude koolitamisele. Samas on oluline teadvustada, et õppejõudude õpetamispraktika muutmiseks ei piisa ainult koolitustest, vaid on vaja ka koolituse järgset toetust, mis aitaks õpitu rakendamist (Ebert-May et al., 2011).

Kuna õpetamisoskuste koolitusi korraldavad enamasti õpetamisoskuste arendamise keskused, on pälvitud kirjanduses kriitikat ka nende tegevus. Nii näiteks toob Beaty (2006) välja, et keskuste poolt pakutavad koolitused on liiga üldised ning neis pööratakse vähe tähelepanu erialadidaktikale. Valdkondlikud erinevused peegelduvad ka valdkondlikes õpetamistraditsioonides (Becher & Trowler, 2001), mistõttu soovitatakse õpetamise arendamise keskustel teha tihedat koostööd erialateaduskondadega (Gourley, 2011a).

2.2.5. Oma õpetamise uurimine

Viimasel kümnendil on oma õpetamise uurimisest (*scholarship of teaching*) saanud koolituste kõrval oluline strateegia õppejõudude õpetamisoskuste arendamisel (Roxå, Olsson, & Mårtensson, 2008; Schuck, Gordon, & Buchanan, 2008; Shao, Anderson, & Newsome, 2007). Schuck, Gordon ja Buchanan (2008) toovad välja, et oma õpetamise

uurimisel analüüsitakse probleeme pikema perioodi jooksul ja otsitakse parimaid lahendusi.

Trigwell, Martin, Benjamin ja Prosser (2000) leiavad, et õpetamisele teaduslikult lähenemise eesmärgiks on paremini mõista, kuidas õppimine toimub. Et seda eesmärki täita, peavad ülikooli õppejõud omama teoreetilisi teadmisi õpetamisest ja õppimisest oma valdkonnas ning olema võimelised koguma ja esitama materjali, et tõestada enda efektiivsust õpetajana lähtudes antud teoreetilistest vaatenurkadest. Seejuures hõlmab protsess tervikuna nii reflekteerimist, uurimist, hindamist, dokumenteerimist kui suhtlemist.

2.3. Õppejõu professionaalne identiteet

Asjatundliku õppejõu kujunemise üks aspekte on mõista ja tõlgendada õppejõu identiteedi olemust, oma rolli ja vastutust. Professionaalse identiteedi mõtestamine ja omaksvõtmine on keerukas protsess, mille käigus saab tähenduslikuks personaalne identiteet, töökeskkonna ja kolleegide mõju, õppimisvõimalused, varasemad kogemused. Ülikooli kui organisatsioonide kohalikud tavad pakuvad kultuuriliselt erinevaid võimalusi õppejõuks olemise kogemiseks (Trowler & Cooper, 2002).

Enamik õppejõu professionaalse identiteedi uurimusi käsitlevad professionaalse identiteedi kujunemist pideva protsessina, mis integreerivad omavahel "personaalse" ja "professionaalse" poole (Archer, 2008; Billott, 2010; Churchman & King, 2009; Henkel, 2000, 2005; Kogan, 2000; Smith, 2010; Winter & Donohue, 2012). Õpetaja identiteedi uurijad Alsup (2006) ja Danielewicz (2001) peavad professionaalse ja personaalse identiteedi kooskõla oluliseks õpetajaametisse sisseelamisel. Professionaalse identiteedi kaudu väljendub see, kuidas end ametialaselt määratletakse (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004).

Õpetaja professionaalse arengu uurimustes on leitud, et see, kuidas õpetaja tajub oma professionaalset identiteeti, mõjutab tema ametialast efektiivsust ja professionaalset arengut, samuti tema valmisolekut kohanemiseks muutustega ja uuenduslike käsitlusviiside ülevõtmist (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine identiteedile ütleb, et professionaalne identiteet

kujuneb indiviidi ja sotsiokultuurilise keskkonna dialoogi kaudu (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Professionaalne identiteet ei ole oma olemuselt kindel ja stabiilne, vaid pidevas muutumises ja arengus. Seetõttu on ka õpetaja professionaalse identiteedi kujunemist defineeritud kui „pidevat ja dünaamilist protsessi, mille käigus luuakse tähendusi ning tõlgendatakse oma väärtusi ja kogemusi”, mis võivad olla mõjutatud nii personaalsetest, sotsiaalsetest kui ka kognitiivsetest teguritest (Flores & Day, 2006).

3. Metoodika

3.1. Valim

Uurimus põhines poolstruktureeritud intervjuudel 48 algaja õppejõuga Eesti ülikoolidest ja rakenduskõrgkoolidest, kellest 23-ga viidi läbi kordusintervjuud kaks aastat hiljem. Valimi koostamisel lähtuti eesmärgipärase valimi moodustamise põhimõtetest ning peeti silmas järgmisi kriteeriume: õppejõul oli õpetamiskogemust esimese intervjuu ajal kuni kolm aastat (Norton et al., 2005); uuritavad olid võimalikult erineva taustaga (eriala, vanus, õppeasutus). Enamik uuritavatest töötasid lektori või assistendi ametikohal, samuti oli uuritavate seas neid, kelle ametikoht oli mitteakadeemiline, kuid nad õpetasid ülikoolis/kõrgkoolis mõnda ainekursust. Kuna uurimuses kogutud andmete põhjal on praeguseks publitseeritud 5 teadusartiklit, siis on uuritavate taustaandmed ning andmekogumise ja analüüsimeetoditest esitatud ülevaade tabelis 1.

Tabel 1. Valim, andmekogumis- ja analüüsimeetod

Artikkel	Valim	Uurimisinstrument	Andmeanalüüsi meetod
Artikkel I	N=25 humanitaaria ja kunstid (4), sotsiaalteadused (8), loodus- ja täppisteadused (11), meditsiin (2).	Poolstruktureeritud intervjuu	Temaatiline ja kvalitatiivne sisuanalüüs
Artikkel II	N=30 (sisalduvad ka osalejad esimesest artiklist) humanitaaria ja kunstid (4), sotsiaalteadused (9), loodus- ja täppisteadused (13), meditsiin (4)		Temaatiline ja kvalitatiivne sisuanalüüs
Artikkel III	N=41 (sisaldab osalejaid esimesest ja teisest artiklist) humanitaaria ja kunstid (6), sotsiaalteadused (14), meditsiin (5), loodus- ja täppisteadused (16)		Kvalitatiivne sisuanalüüs
Artikkel IV	N=41 (vt eelmine) humanitaaria ja kunstid (6), sotsiaalteadused (14), meditsiin (5), loodus- ja täppisteadused (16)		Narratiivi analüüs
Artikkel V	N=13 (vt eelmine) humanitaaria ja kunstid (2),	Fotointervjuu	Temaatiline analüüs

	sotsiaalteadused (6), loodus- ja täppisteadused (5)		
--	---	--	--

Intervjueeritavate leidmiseks pöörduiti kõrgkoolide personaliosakondade poole ning paluti valimisse sobivate õppejõudude kontaktandmeid. Algajate õppejõududega võeti ühendust e-kirja teel, milles tutvustati uurimuse eesmärke ning selgitati konfidentsiaalsusega seonduvat. Uurimuses osalemiseks nõusoleku andnud algajate õppejõududega lepiti kokku aeg ja koht intervjuu läbiviimiseks.

3.2. Andmete kogumine ja analüüsimine

Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuuga, kuna intervjuu võimaldab hoida fookuse uuritava teemal, kuid jätab vabaduse küsida täiendavaid küsimusi ning anda vastajale võimaluse omapoolseteks teemaga seotud kommentaarideks (Dunn, Morgan, O'Reilly & Parry, 2004). Intervjuu küsimustike koostamisel toetuti varasematele õppejõu professionaalse arengu ja õppimise uurimustele (nt Kane, Sandretto, & Heath, 2002; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Åkerlind, 2003a, 2003b). Intervjuu küsimustikud on esitatud aruande lisades.

Intervjuude läbiviimise protseduur oli kõigi uuritavate jaoks ühesugune. Intervjuud viidi läbi uuritavate poolt valitud keskkonnas (uuritava töökohal, väljapool igapäevast töökeskkonda vm). Kõige lühem intervjuu kestis 40 minutit, pikim 120 minutit. Kõik intervjuud transkribeeriti täies mahus ning uuritavatele anti nende anonüümsuse tagamiseks pseudonüümid.

Lisaks kasutati andmekogumismeetodina fotointervjuud (*photo-elicitation, photo-interview*) (Hurworth, 2003; Taylor, 2002), mille puhul kasutatakse fotosid intervjuu käivitamiseks. Fotode abil saab ärgitada arutelu, samuti aitavad need püsida uuritava teemal. Fotod annavad intervjueeritavatele impulsi oma arusaamade esiletoomiseks ja sõnastamiseks ning fotod kui visuaalsed kujundid võimaldavad pakkuda ka teist laadi informatsiooni (Harper, 2002; Rose, 2007). Fotointervjuud ajendas kasutama asjaolu, et visuaalsed uurimismeetodid, sh fotointervjuud, on andnud häid tulemusi õpetamisarusaamade uurimisel (Nevgi & Löfström, 2013; Taylor, 2002; Weber &

Mitchell, 1996; Woodley-Baker, 2009). Põhjusena tuuakse välja, et ideaale, arusaamu ja uskumusi on raske uurida, sest inimesed pole sageli selgelt teadvustanud, millistel arusaamadatel nende õpetamispraktika põhineb (Taylor, 2002). Fotointervjuu aitab kaasa usalduse tekkimisele ning toetab uurimuse usaldusväärset meetodite triangulatsiooni kaudu (Hurworth, 2003; Taylor, 2002). Fotointervjuu läbiviimise protseduuri detailsem kirjeldus on esitatud artiklis V, vt Karm & Remmik (2013c).

Kordusintervjuu läbiviimiseks pöörduiti otse uuritavate poole ning intervjuud viidi läbi kokkulepitud ajal ja kohas.

Andmeid analüüsiti erinevate meetoditega (kvalitatiivne sisuanalüüs, temaatiline analüüs, narratiivianalüüs). Analüüsiprotsessi kirjeldused on esitatud uurimuse tulemusi tutvustavates publikatsioonides.

Interjuude läbiviimise kontekst

Narratiivsele lähenemisele on iseloomulik uurimisprotseduuri mõjutamine uurija poolt. Seetõttu on oluline selgitada uurija mõju andmekogumise protsessile.

Intervjueerijad ja intervjueeritavad tulid samast keskkonnast, ülikoolist või rakenduskõrgkoolist, mis tähendab, et intervjuud võib pidada vestluseks kahe professionaali vahel. Samas ilmnesid intervjuudest erinevate teaduskondade või instituutide erisused. Intervjuudes peegeldus intervjueeritavate enesekontroll räägitava üle, kuna intervjuudes välditi teiste isikute nimetami nimepidi, pigem öeldi kolleeg, professor, teadur, juhendaja vm. Juhul kui intervjuudes kirjeldati mõnda keerulist juhtumit, siis paluti täiendavalt kinnitust konfidentsiaalsusnõuetest kinnipidamiseks.

4. Tulemused

Järgnevalt esitame uurimuse olulisemad tulemused. Tulemuste esitamisel on võetud aluseks Fulleri ja Brown (1975) murede põhinev mudel, mille järgi on õpetamiskarjääri algul õpetaja mured seotud endaga, kogemuse kasvades on murede fookus suunatud õpetamisele ning seejärel on murede keskpunktis õppijad.

Detailsemalt on uurimuse tulemused esitatud uurimistulemuste põhjal publitseeritud artiklites (vt artiklite loetelu lk 3)

Endaga seotud mured seostusid algajate õppejõudude intervjuudes peamiselt kahe teemavaldkonnaga:

- Akadeemilised rollid ja nendega toimetulek ning
- Kogukonda kuulumine

Et Fulleri ja Browni (1975) murede põhinev arengumudel on enamasti kasutusel õpetaja professionaalse arengu selgitamisel, siis on tavaliselt endaga seotud murede fookuses küsimus, mida tähendab õpetajaks olemine. Kuna õppejõul on vaja oma töös täita erinevaid rolle, siis tõstusid algajate õppejõudude intervjuudes mured nii rollide paljususe kui nendega toimetuleku teemal.

Esimese intervjuu ajal on paljud intervjuueeritavad doktoriõppes ning tunnistavad, et ehkki akadeemilistes ringkondades väärtustatakse enam teadustööd kui õpetamist, siis õpetamine ja sellega kaasnev (ettevalmistus, üliõpilastele tagasiside andmine, juhendamine) võtavad olulise aja ning teadustööga tegelemiseks aega ei jätku. Õppetöö ajamahukusega põhjendatakse ka oma pikaleveninud doktoriõpinguid.

Sa ütlesid enne, et oled teise aasta doktorant. Kui sa vaatad nüüd seda õppe- ja teadustöö vahekorda, siis kuidas see praegu sinu enda puhul tundub, kumma kasuks aeg läheb?

14.31. No eks ta läheb praegu pigem õpetamise peale. Kevadel läheb nagu õpetamise koormus väiksemaks. Sel aastal on meil doktorikoolis enamus aineid kevadel, kui see oleks nii olnud nagu eelmisel aastal, kus kõik ained olid sügisel, siis oleks raskeks läinud. Siis oleks raskeks läinud neid kuidagi ajakavva mahutada. (Loodusteadused)

Akadeemilise rolli täitmisega seonduvad ka kuuluvustundega seotud mured. Esimese intervjuu ajal olid mitmed intervjuueeritavad topeltrollides (nt olles samaaegselt nii üliõpilased kui õppejõud). Intervjuudes tuuakse välja põlvkondadevahelisi probleeme kolleegidega, muresid, mis seonduvad nii akadeemilise karjääriga kui tulevikuga ülikoolis. Samuti ootavad algajad õppejõud enam tagasisidet oma tööle nii õppejõu kui uurijana:

No ikkagi, noh need noored või ... /... /. Ma ei tea, üks vanem pedagoog ütleb, et mingi baka töö kohta, et üks loll doktorant juhendab ja teine loll doktorant retsenseerib onju, siis ma arvan, et meil on põlvkondadevahelised probleemid. (Sotsiaalteadused)

Mul on endal ka kuklas kipitanud küsimus, et peame aineid andma, aga keegi meid ju ei kontrolli, mida ma seal üldse räägin. Keegi ei vaata mu slide üle, et mida ma lähen sinna rääkima või ei käi ka kontrollimas, kuidas ma räägin, kui hästi ma räägin. Meilt eeldatakse, et küll sa hakkama saad ja no tegelikult see on mind ennast vaevanud juba päris pikalt. Jah, ma võin seal rääkida, aga just see, et millise kvaliteediga nüüd see asi on, mida ma seal teen. Et tunned nagu vastutust ka, et XXX Ülikool ja peab taset hoidma, aga seda ei kontrolli keegi meil, mida sa räägid seal. (Loodusteadused)

Kui esimeses intervjuus väljendavad õppejõud muresid, mis on peamiselt seotud õppejõu kui õpetajaks olemisega, siis teises intervjuus räägitakse enam sellest, mida tervikuna tähendab õppejõuks olemine. Samuti ilmneb intervjuudest vajadus olla iseseisvam nii õpetaja kui uurijana. Kahe intervjuu vahel doktorikraadi kaitsnud võrdlevad doktorikraadi saamist akadeemilises maailmas „täiskasvanuks saamisega“ ja sellega kaasneva vastutuse võtmise ja kasvamisega

Aga kui noh kolleegide peale mõelda et, et kas nendega suhetes doktorikraadi omandamine ka mingit mõju avaldab või ei ole siin ka mingit vahet?

Ega ei ole küll mingit vahet, vaid et rohkem sihukest irooniat algul, et oi, doktor ☺

Aga mis nagu on, mis on muutunud ja ma arvan, et kõigil on see, et sa pead suureks saama. See hirmutav moment küll tuli ja siis kui sa nõ rumala tudengina ☺ doktorandina said veel vigu teha ja nõ õppida, aga siis nagu see sisemine tunne, et nii ma peaks nüüd nagu valmis olema, et ma nagu ise, ise ☺ vastutan oma tegude eest, et see on küll tulnud, aga ma nagu ise ei ole valmis selleks veel siinemaani. (Loodusteadused)

Et on see (doktorikraadi omandamine) sind nüüd praegu nagu siis kuidagi kohustanud ka, et sa peaksid hakkama nagu ise teadusrahasid sisse tooma?

Jah on jah. Ma olen seda teinud ka siin noh proovinud noh ükski pole läbi läinud, küll aga ma olen ikka neid nõ esimesi grante siin teinud ja üritanud leida ka ☺. Post-doki kohti, kolme kohta olen

avaldusi saatnud, pole ükski läbi läinud. Ma olen teinud pigem selliseid lühivisiite, et ma üritan ennast nõ rahvusvaheliselt niimoodi inimestele tutvustada... (Loodusteadused)

Koostöö kolleegidega võis muutuda ka seoses õpetamises tehtud muutustega, näiteks probleemõppe või projektõppe rakendamine eeldas suuremat koostööd kolleegidega.

Ülikooli kontekstis on üliõpilaste tagasiside õppejõududel üheks võimaluseks saada kinnitust sellele, kas ollakse üliõpilaste poolt õppejõuna aktsepteeritud. Fuller ja Brown (1975) peavad aktsepteerimist õpilaste poolt ellujäämist mõjutavaks teguriks. Intervjueeritud õppejõud väljendasid ühelt poolt muret selle osas, mida üliõpilased neist arvavad. Teisalt väljendasid nad ka kahtlusi, kuivõrd usaldusväärne on üliõpilaste tagasiside. Kordusintervjuus toodi välja, et lisaks formaalsele tagasisidele kogutakse tagasisidet ka ise, et saada konkreetset informatsiooni oma õpetamise kohta.

Õpetamisega seonduvad mured on algajate õppejõudude intervjuude põhjal seotud eeskätt õppe kavandamise, õppetöö läbiviimise, õpetamisoskuste ning nende arendamisega. Lisaks tõstatub erinevate teemade puhul läbivana ajapuuduse temaatika – õpetamine on tegevus, mille kõik etapid võtavad palju aega.

Õppe kavandamine

Esimeses intervjuus väljendavad algajad õppejõud muret õppe kavandamise pärast. Tulemustest ilmneb, et sageli õpetavad algajad õppejõud oma kraadiõppe juhendaja või kolleegi ainet. Eelmiselt õppejõult saadakse nii konspektid, slaidid, illustreerivad materjalid kui ka testid üliõpilaste teadmiste kontrollimiseks.

Meil oli ainult oma osakonna juhataja, kes oli ka vist varem seal õpetanud. Ma ei teagi, aga keegi oli seal igatahes varem olnud. Ja siis need vanad vist ei viitsinud, et doktorandid, et proovige, saate nagu õpetamispraktikat, saate nagu ainepunkte õpetamise eest. Ja anti mingisugused materjalid kätte, ainekavad, punktid, isegi mingisugused slaidid või slaidshõu mingi oli olemas, et nüüd kohandage enda jaoks nagu ja tehke endale asjad selgeks. Ja siis öeldi, et minge... (Loodusteadused)

Õppejõud, kes hakkavad õpetama „päris enda ainet“, on mures aine sisu valiku, materjali hulga, õpieesmärkide seadmise jms pärast. Lisaks tuuakse välja õppe kavandamisega seonduv suur ajakulu. Algajale õppejõule võib muret valmistada vabadus ise otsustada, mida ja kuidas õpetada.

Kuskil juba suvel, poole augusti peal mõtlesin, et oi, ma pean ainekavad valmis tegema. Siis see oli nii kohutav, ma võtsin kõik oma ülikooli konspektid ette, sest et see oli ka paha asi, et ma ei teadnud, mida nad siin õpetavad. Mul ei olnud nagu teisi ainekavasid kuskilt võtta, et mis teemad ja niimoodi. Midagi olin kuskilt igaks juhuks küsinud ja kuulnud, aga siis võtsin oma konspektid ette, hakkasin ise veel õppima ja vaatasin, kui palju, mis materjali kui pika ajaga jõuaks läbi võtta. Ma mäletan, et ainekavasid tegin ma päris pikalt. Et ühte ainekava ikka mitu päeva tegin. (Loodusteadused)

/.../ Koolis ja ülikoolis on erinev see, et koolis on ees õppekava, on õpikud ... tegelikult on nagu õpetajale kõik ette kirjutatud/.../ Ja ülikoolis ma ju pean alates eesmärkidest kuni, kuni ütleme nende õpiväljundite hindamiseni kogu aine ise kokku panema, et mis üldse eesmärgiks seada. Et see on täiesti erinev ja see vabadus tegelikult algul on natukene minu jaoks selline raske. /.../ et see vastutus natukene nagu hirmutab natuke algul. Et kas ma teen ikka seda õiget asja ja kas nii on hea. (Sotsiaalteadused)

Teises intervjuus õppe kavandamise temaatikat probleemsena enam esile ei tooda. Mõne aastane õpetamiskogemus on andnud oskuse, kuidas planeerida õigesti nii aega kui õppematerjali hulka. Samuti ollakse õpetamispraktika kirjelduse järgi õpetamisel enesekindlamad.

No ütleme näiteks isegi tunni ette valmistamine, kui varem ma mõtlesin ikka väga põhjalikult kui palju ma millest räägin, siis praegu on pigem see, et ma juba tean, ma adun kui palju miski aega võtab, mul on see teema olemas ja isegi kui ma ei ole kõiki jõudnud lõpuni läbi korralikult mõelda, siis ma tean, et ma vean ikkagi välja ja tuleb välja... (Loodusteadused)

Õpetamine ja õpetamisoskused

Mõlemas intervjuus olid kesksel kohal õpetamise ja õpetamisoskuste arendamisega seotud teemad. Õpetamise algus meenub algajatele õppejõududele “piinarikkana”. Probleemid ja uudne roll pakuvad erinevaid väljakutseid. Muretsetakse nii enda ainealaste teadmiste, esinemisoskuste kui üliõpilaste võimalike küsimuste pärast.

Algus oli üsna jube, seepärast et ☺ mul olid kõik need slaidid välja printitud, kõik kommentaarid sinna juurde kirjutatud ja siis oli niimoodi, et pool sellest ajast lugesin maha, et ma olin nii sabinas, et appi, ma ei tea äkki midagi ja kartsid, et äkki tudengid küsivad midagi ja siis ei oska vastata ja kõik see kogu aine baasteadmised, et ma ei oska nagu kõike, ei tunne kõike nii spetsiifiliselt. See oli ikka nii, et paber oli näpus, käed värisesid ja siis üritasid nagu rääkida küll auditooriumile, aga endal oli pilk kogu aeg paberis kinni. See on kõige õudsam kui hakata nagu maha lugema ja ma teadsin seda, et slaidi pealt ei tohi nagu maha lugeda üks-ühele, see on nagu veel õudsam enda kogemus, kui õppejõud loeb niimoodi maha, et see on nii mõtetu, aga siis üritasin neid kommentaare maha lugeda. (Loodusteadused)

Kuna algajad õppejõud asuvad enamasti õpetama ilma õpetamisalase ettevalmistuseta, siis toetutakse õpetamispraktikas peamiselt oma varasemale õpikogemusele üliõpilasena.

Oehh, ma olen ise nagu selle üle pead vaevanud, et kuidas ikkagi peaks õpetama. Ma olen avastanud seda, et ma ei suuda nagu midagi uut välja mõelda. Ma õpetan nii nagu mind ennast on õpetatud, kuidas minu ajal loengud välja nägid. Ma kopeerin natukene nagu oma õppejõude. (Loodusteadused)

Õpetamisalast ebakindlust aitavad leevendada õpetamisoskuste koolitused. Lisaks pakuvad koolitused võimalusi kohtuda teiste kõrgkoolide ja erialade õppejõududega, mis omakorda toetavad nii õpetava kogukonna teket kui annavad parema ettekujutuse teadusvaldkondade ja nende õpetamistraditsioonide erinevustest.

See oli kevadel, aga siis mul õnnestus saada kohe sellele õpetamise-õppimise kursusele. /.../ Ma igatahes sain sealt väga palju julgust juurde, et võib-olla just sellisest tagasiside andmisest, et see oli nagu hea. Ja kuna mul samaaegselt oli seda endal just väga vaja, siis ma sain küsida mitmeid asju just enda vajadustest lähtuvalt. Et see oli nagu päris palju toeks ja ma vaatasin ka mõndasid õppematerjale, mida soovitati lugeda. Et too kevad ma lugesin õpetamise kohta ikka päris palju. (Meditatsioon)

Samas tuuakse koolitustega seoses välja ka erinevaid probleeme. Kui näiteks koolitusel kogetu ei ole kooskõlas õppejõu õpetamisarusaamadega, ei pruugi ta kogetus näha kasu oma õpetamisoskustele. Samuti tunnistavad mitmed õppejõud, et ei ole uudsete meetodite rakendamisel järjekindlad (põhjuseks võib olla ebakindlus, hirm õppijate

reaktsioonide ja vastupanu ees vms). Võtteid küll kasutatakse mõnel korral, kuid seejärel loobutakse ning minnakse tagasi oma traditsioonilise õpetamise juurde.

Ei ma isegi ei tüdine nendest ilmselt ära, sest ma kasutan neid, ma arvan, liiga vähe kuidagi ja, ja ma arvan, et uute võtete kasutamisel on endal selline hirm natukene, et kas see nüüd läheb peale. Näiteks konkreetselt mäletan siin üks viimane koolitus oli, kus siis koolitaja rääkis sellest, kuidas tema nagu iga natukese aja tagant noh nagu öeldakse 15- 20 minutit ta ajab rahva püsti ja siis ma mõtlesin, et päris hea idee, et ma katsetan ja esialgu oli endal ka selline hirm, et ei tea kuidagi ise ennast kokku võtta, et seda öelda, et palun tõuske püsti ja noh, et teeme midagi. (Loodusteadused)

Aegajalt pakutakse neid Primus koolitusi ja mis asju ja siis tavaliselt, kui seal ära käid, eriti just mingi pedagoogilisel koolitusel, siis oled sellist entusiasmi täis ja ☺ siis tuled ja mis ma kõike teen ja siis teedki mõnda aega kusjuures, aga siis on jälle see, et tahaks vist uuesti mingit sellist tõuget, et siis langed jälle sellisesse rütmi eksju, et seda ma tunnen küll, ma tean et see viga on olemas täiesti, aga jah, kuidagi ei ole nagu lõpuni ennast selles osas parandanud. (Loodusteadused)

Kui õppejõul ei ole piisavalt teadmisi, kuidas oma ainet kokku panna ja läbi viia nii, et toetada parimal viisil üliõpilaste õppimist, on oht langeda rutiini ja lõpuks tööalasel läbi põleda. Selle vältimiseks on oluline toetada algajat õppejõudu nii koolitustel õpitu praktikasse rakendamisel kui ka õpetamisalase nõustamissüsteemi olemasolu üldisemalt.

Üks semester kadus küll õpetamistahe ära. Ma ei tea, miks ta kadus ära. Kadus ilmselt sellepärast ära, et tekkis nagu rutiin, eks ole. Aga ma sain selle eelmisel semestril tagasi. Et seda probleemi nüüd ei ole enam. Aga võib-olla see probleem oligi selles, et loengus tuleb leida tasakaal teoreetilise käsitluse ja aine populaarse käsitluse vahel, et kui seda teoreetilist käsitlust liiga palju saab ja praktikas sa näed, et seda ei ole nii palju vaja, et siis võib-olla kaob tahtmine ära. Aga ma tahangi saada selliseks, kes suudab paremini ühitada teooria ja populaarkäsitluse osa ja kui see asi on olemas, siis on ka alati tahtmine loengut pidada, olemas. (Sotsiaalteadused)

No õppejõu koha pealt ma tunnen, et kuidagi mingid materjalid hakkavad või selline materjalipagas on juba olemas, et ma ei pea enam igat asja nii põhjalikult ette valmistama, et võtad eelmist, täiendad olemas, et siis kuidagi mugavalt tunnen ennast tööd tehes, tudengeid ei pelga ☺, natuke nüüd on juba jah, ma olen juba 5 aastata töötanud praegu, isegi mingil hetkel hakkab selline noh uute väljakutsete huvi tekkima või, või kuidagi, et juba on selline kerge tüdimus on vale öelda, aga kuidagi vahepeal jah tegelikult ma vahepeal nagu tüdinen rutem ära, kui muidu. Oli see et esimene aasta sai läbi ja terve see aasta oli nii huvitav, kuidagi selline kogu

aeg jaksasid ja tegid, aga praegu on küll niimoodi, et enne igat semestri lõppu tunned juba, et issand, semester võiks juba läbi saada... (Loodusteadused)

Õpetamisega seotud muredest räägitakse ka teises intervjuus, samas tuuakse välja teistsuguseid probleeme. Kui on toimunud muutus õpetamiskeskselt õppimiskeskse lähenemise suunas, siis uute muredena on esile kerkinud ülesannete ja juhtumite koostamise oskus, üliõpilaste iseseisva töö juhtimise oskus, grupiprotsesside suunamise oskus. Näiteks kui antakse üliõpilastele seminarieelselt midagi läbi töötada, siis on mure, kas üliõpilased seda ikka teevad. Samuti analüüsitakse rohkem enda kui õppejõu tegevust, mistõttu pööratakse rohkem tähelepanu ka ülesannetele, mida õpilastele antakse. Õppejõud väljendavad oma muret, kas nende koostatud ülesanded on piisavalt head, et toetada üliõpilaste õppimist.

Mured üliõpilaste pärast väljenduvad algajate õppejõudude intervjuudes seoses erinevate teemadega, sh üliõpilaste kaasamise olulisus õppetöö läbiviimisel, üliõpilaste motivatsioon ja huvi aine vastu, üliõpilaste eelteadmised jms. Nii näiteks tuuakse esimeses intervjuus välja vajadus kaasata õpetamisel rohkem üliõpilasi. Samas tunnistatakse, et kaasamine ei ole piisav, kuna jääb enamasti õppejõu enda oskuste puudumise taha.

Aga kui praegu peaks uuesti seda ainekursust õpetama hakkama, kas on mingeid selliseid asju ka, mida kindlasti tahaks muuta?

Ma arvan, et (mõtleb pikalt)..., võib-olla noh....(segane)... no endas nagunii selles mõttes muutub, et on kogemusi rohkem ja ise oled ladusam seal ees ja sellised asjad, et... ja võib olla veel see asi, et veel rohkem kaasata üliõpilasi, sest nad olid ikka üsna tagasihoidlikud, et saada nagu loengu ajal sellist suhtlust, oli nagu üsna raske, et kindlasti see on suuremalt osalt õppejõu enda süü või noh minu süü, et ei suuda nagu tudengeid kaasata, et siis peaks jah võib-olla nagu vähe välja mõtlema rohkemat. (Loodusteadused)

Algajatele õppejõududele valmistavad muret üliõpilased, kel puudub nende hinnangul õpimotivatsioon ja huvi aine vastu.

Ma ei ole väga veel sellist üllatuslikku ahhaa-momenti veel avastanud enda jaoks, et ohhoo, et nad (üliõpilased) on ju nii targad ja tublid, ma ei tea, kas ma olen siis liiga pessimistlik või tundub

mulle, et neid üldse ei huvita see, mida sa nagu räägid seal. Tuimalt kuulavad sind ära seal. Küsimusi on? Mõni siis midagi seal viisakusest küsib. (Loodusteadused)

See oleneb sellest, mis eesmärgiga on üliõpilane nagu tulnud õppima kooli. /.../ väga seda sädet ei ole üliõpilaste silmis. Väga väheste silmis on. Et ma olen kuulnud, et teiste õppejõudude kommentaarid selles osas on ka sarnased olnud. Et noh isegi on selliseid drastilisi näiteid olnud, et rääkida nagu eilse päeva uudistest lihtsalt niisama, et vaadatakse tuima pilguga otsa, et noh, aga taoliste üliõpilastega on rõõm töötada, kes ka sisuliselt asja vastu huvi tunnevad. Ja nagu teadmisi omandada tahavad. Aga jah, peamiseks probleemiks ma peangi seda, et on liiga palju siukseid üliõpilasi, kellel pole seda sädet. Need, kes tulevad lihtsalt diplomi pärast ülikooli. Noh, nendega on raske töötada ka. (Sotsiaalteadused)

Kui esimeses intervjuus võrreldi üliõpilasi ja ennast üliõpilasena ning toodi lähtuvalt sellest välja muutusi nii üliõpilaste suhtumises õpitavasse ainesse ja erialasse ning üliõpilaste õpimotivatsioonis, siis kordusintervjuus võrreldakse üliõpilasi nendeüliõpilastega, keda õpetati mõned aastad tagasi. Enamasti tuuakse välja negatiivseid aspekte, mida on õpetamispraktika jooksul märgatud.

Üliõpilastel on nagu minu arvates oma arvamust vähemaks jäänud, et sihukest orjalikku mentaliteeti on rohkem juurde tulnud, et minu arust aastaid tagasi, ütleme siin kolm-neli aastat tagasi, siis oli ikka, ikka nagu rohkem sihukest vastuvaidlemist ja samas võiks olla ka seda et oma arvamust võiks olla, seda väga paljudel ei ole enam. (Sotsiaalteadused)

Mõlema intervjuu puhul võib välja tuua, et suhtumist üliõpilastesse mõjutab kogenumate kolleegide hoiakud ja suhtumine üliõpilasesse. Üliõpilasi iseloomustades luuakse sageli paralleele: „vanemad õppejõud arvavad ka nii...“, „olen neilt kuulnud, et üliõpilased on...“.

5.Kokkuvõte ja algaja õppejõu toetusmudel

Mõlemas intervjuus tõid algajad õppejõud välja nii iseenda toimetulekuga (ellujäämisega), õpetamisega kui üliõpilastega seotud teemasid ja muresid, ent nende teemade käsitusviis ja murede sisu oli muutunud. Nii näiteks tõstasid intervjuudes enda toimetuleku ja oskuste, erinevate rollide seostamise, õppetööks ettevalmistumise, hindamise, üliõpilaste tagasiside, enesearengu, kollegiaalsete suhete ja kogukonda kuulumise teemad. Muutused murede sisus võivad olla seotud muutustega karjääris, nii näiteks oli kahe intervjuu vahelisel perioodil mitmed algajad õppejõud kaitsnud doktorikraadi, mõni oli teinud akadeemilist, mõni administratiivset karjääri, mõni oli kogemuste hankimise eesmärgil siirdunud õpetama välisriigi ülikooli, mõni oli aga jõudnud selgusele, et õppejõutöö ei kõida siiski piisavalt ning vahetanud seetõttu töökohta. Professionaalses karjääris toimunud muutused võivad tähendada muuhulgas ka seda, et eesmärgid, mis endale seati, on täidetud ning on püstitatud uued, vastavale ametikohale iseloomulikud eesmärgid.

Mõlemas intervjuus tõstas ajapuuduse temaatika. Õpetamine on väga ajamahukas töö ning vaatamata sellele, et enamik uurimuses osalejaid ei töötanud õppejõududena täiskoormusena, võtab ka ühe ainekursuse õpetamine koos kõige sellega kaasnevaga palju aega. Kui esimeses intervjuus toodi välja peamiselt õppetöö kavandamise ja ettevalmistamisega seonduvat ajakulu, siis teises intervjuus seda probleemina enam ei nimetata. Samas on isikliku karjääri/kraadi kaitsmisega tekkinud uusi ülesandeid, mille täitmine vajab jällegi täiendavat ajaressurssi.

Õpetamisest huvitunud õppejõud kirjeldasid intervjuudes muutusi, mida nad on õpetamises teinud. Mitmed intervjuueeritud olid teinud muutusi õppimiskeskse õpetamise suunas. Muutustega seoses kerkisid esile ka uued mured ja probleemid, millele otsiti lahendusi.

Uurimus näitas, et algaja õppejõu kujunemine on pikaajaline protsess, mille käigus toimuvad mitmed muutused. Kuna toimunud muutused toovad kaasa teistsuguseid probleeme ja muresid, siis vajavad algajad õppejõud toetust pikema aja jooksul. Seetõttu tuleks algaja õppejõu toetusmudel kavandada mitme-etapilisena.

I etapp

1. Õpetamisoskuste põhikoolitus „Õppimine ja õpetamine kõrgkoolis“. Uurimus näitaks, et lisaks õpetamisoskustele tuleks koolitusel tähelepanu pöörata õppejõu rollidele ja nende seostamisele ning tõsiselt tegeleda juhendamisoskuste omandamisega.
2. Mentorlus. Uurimus näitas, et algajad õppejõud peavad mentorlust vajalikuks ülikoolieluga kohanemisel, kuigi intervjueeritud õppejõududest oli vaid ühel isiklikud kogemused toimiva formaalse mentorlusega. Samas näitas uurimus, et kolleegi toetus on oluline tegur kõrgkoolitööga kohanemisel ning mentorlus vajab ilmselt avarat tõlgendamist ja tihedamat seostamist teiste algaja õppejõu toetamise tegevustega.

II etapp

3. Õpetamisoskuste jätkukoolitused. Kuna uurimus näitas, et algajad õppejõud teevad erinevat laadi muutusi oma õpetamises, siis nad vajavad erinevat laadi täienduskoolitusi, mis toetaks nende õpetamisoskuste arengut ning aitaks kaasa üliõpilaste õppimisele (nt probleemõpe, juhtumipõhine õpe, grupiprotsesside juhtimine, loeng kui õppemeetod).
4. Õpetamiskogukonna kujunemine. Uurimus näitas, et oluline on luua õpetamisest huvitatud õppejõudude kogukonnad, kes vastastikku üksteist toetaksid ning aitaksid algajal õppejõul ellu viia õppimiskeskset õpetamist ja hoida õppejõu motivatsiooni (õppejõult õppejõule, kollegiaalne tagasiside).

III etapp

5. Oma õpetamise uurimine. Varasemad uurimused osutavad, et oluline vahend õppejõu arenemises ja hea õpetamise saavutamiseks on oma õpetamise uurimine.
6. Pidev oma õpetamise analüüs – õppejõu õpetamismapi koostamine ja täiendamine.

Algaja õppejõu professionaalse arengu toetamiseks on oluline, et see ei jääks ainult õppejõu enda huviks, vaid oleks kõrgkoolide poolt toetatud nii selle kaudu, et pakutakse erinevaid tugisüsteeme, kui ka selle kaudu, et väärtustatakse õpetamist, arvestades õpetamisoskusi nii ametikohale kandideerimisel kui edasises karjääris.

Kasutatud kirjandus

- Adams, M., & Rytmeister, C. (2000). Beginning the academic career: How can it best be supported in the changing university climate? Paper presented at 'Flexible learning for a flexible society', 23rd annual HERDSA conference, Toowoomba, Queensland, Australia. Retrieved October 9, 2010, from http://www.herdsa.org.au/?page_id=179.
- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Archer, L. (2008). Younger academics' constructions of 'authenticity', 'success' and professional identity. *Studies in Higher Education*, 33(4), 385–403.
- Barrett, M., Ballantyne, J., Harrison, S., & Temmerman, N. (2009). On building a community of practice: reflective narratives of academic learning and growth. *Reflective Practice*, 10(4), 403–416.
- Beaty, L. (2006). Towards professional teaching in higher education: the role of accreditation. In P. Ashwin (Eds.), *Changing Higher Education. The Development of Learning & Teaching*. London and New York: Taylor & Francis. Routledge.
- Becker, T., & Trowler, (2001). *Academic tribes and territories*. (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: a relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58.
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research and Development*, 29(6), 709–721.
- Bolander-Laksov, K., Mann, S., & Dahlgren, L. O. (2008). Developing a community of practice around teaching: a case study. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 121–132.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (Eds). (1993). *Using Experience for Learning*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: the challenge of Context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 176–188.
- Boyd, P. (2010). Academic induction for professional educators: Supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in lecturer and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155–165.
- Brew, A. (2001). *The nature of research: Inquiry in academic contexts*. London: Routledge Falmer.
- Bullough, R.V. Jr. (2005). Being and becoming a mentor: School-based lecturer educators and lecturer educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155.
- Churchman, D., & King, S. (2009). Academic practice in transition: hidden stories of academic identities. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 507–516.
- Cilliers, F. J., & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 253–267.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Cox, M. D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 18–30.
- Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy and teacher education*. Albany: University of New York Press.
- Debowski, S. (2012). *The New Academic. A Strategic Handbook*. Open University Press.
- Duda, R. B. (2004). Mentorship in Academic Medicine: A Critical Component for All Faculty and Academic Advancement. *Current Surgery*, 61(3), 325–327.
- Dunham-Taylor, J., Lynn, C. W., Moore, P., McDaniel, S., & Walker, J. K. (2008). What Goes Around Comes Around: Improving Faculty Retention Through More Effective Mentoring. *Journal of Professional Nursing*, 24(6), 337–346.
- Dunn, L., Morgan, C., O’Reilly, M., & Parry, S. (2004). *The Student Assessment Handbook*. London: Routledge Falmer.
- Ebert-May, D., Derting, T.L., Hodder, J., Momsen, J.L., Long, T.M., & Jardeleza S.E. (2011). What We Say Is Not What We Do: Effective Evaluation of Faculty Professional Development Programs. *BioScience*, 61(7), 550-558.

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 123–137.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232.
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K.Ryan (Ed.), *Teacher education: Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87–100.
- Ginns, P., Kitay, J., & Prosser, M. (2010). Transfer of academic staff learning in a research-intensive university. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 235–246.
- Gourlay, L. (2011a). „I'd landed on the moon“: a new lecturer leaves the academy. *Teaching in Higher Education*, 16(5), 591–601.
- Gourlay, L. (2011b). New lecturers and the myth of „communities of practice“. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 67–77.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is Narrative Research. In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, L. Syrjälä (Eds.), *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. (pp. 13–28). Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän Yliopisto.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning lecturers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Hurworth, R. (2003). Photo-interviewing for research. Social Research Update 40. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU40.html>.

- Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., & Laiho, A. (2009). The dilemmas of the 'efficiency university' policy and the everyday life of university lecturers. *Teaching in Higher Education, 14*(4), 417–428.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research, 72*(2), 177–228.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction, 7*(3), 255–275.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., & Kwan, K.P. (2002). Does the Use of Student Feedback Questionnaires Improve the Overall Quality of Teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 27*(5), 411–425.
- Knapp, M. S. (2003). Professional Development as a Policy Pathway. *Review of Research in Education, 27*, 109–156.
- Knight, P., Tait, J. , & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education, 31*(3), 319–339 .
- Knight, P. T., & Trowler, P. R. (2000). Department-level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in Higher Education, 25*(1), 69–83.
- Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly, 54*(3), 207–216.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education, 18*(3), 315–328.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Marable, M.A., & Raimondi, S.L. (2007). Lecturers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first years of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 15*(1), 25–37.
- McAlpine, L., Amundsen, C., Clement, M., & Light, G. (2009). Rethinking our underlying assumptions about what we do and why we do it: academic development as a case. *Studies in Continuing Education, 31*(3), 261–280.
- McDonald, J. & Star, C. (2006). Designing the future of learning through a community of practice of teachers of first year courses at an Australian university. *Proceedings*

- of the First International LAMS Conference. Retrieved
<http://lamsfoundation.org/lams2006/papers.htm>
- McKenzie, J. A. (2003). Variation and change in university teachers' ways of experiencing teaching. Doctoral dissertation, University of Technology, Sydney.
- Murray, K., & McDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331–349.
- Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33–50.
- Nakamura, J., & Shernoff, D.J. (2009). *Good Mentoring: Fostering Excellent Practice in Higher Education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2013). Visualisations as a means for exploring academics' teacher identities. *International Journal of Academic Development*. Published online 01.08.2013.
- Norton, L., Aiyegbayo, O. , Harrington, K. , Elander, J., & Reddy, P. (2010). New lecturers' beliefs about learning, teaching and assessment in higher education: the role of the PGCLTHE programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 345–356.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537–571.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29–43.
- Remmik, M., & Karm, M. (2009). Koolituse mõju õppejõudude õpetamisoskustele – väljakutsed ja võimalused [Impact of training on teaching skills of university lecturers – challenges and opportunities]. *Haridus*, 11–12, 20–26.
- Remmik, M., & Karm, M. (2013). From teaching to guiding learning: novice university teachers' conceptions of teaching and learning. In E.Saar, & R. Mõttus (Eds.), *Higher*

- Education at the Crossroads: the Case of Estonia* (pp. 199–216). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology, 25*, 673–680.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual material*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Roxå, T., Olsson, T., & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the scholarship of teaching and learning as a strategy for institutional development. *Arts and Humanities in Higher Education, 7*(3), 276–294.
- Sadler, I. (2012a). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education, 37*(6), 731–745.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education, 24*, 93–112.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education, 41*, 299–325.
- Schuck, S., Gordon, S., & Buchanan, J. (2008). What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education. *Teaching in Higher Education, 13*(5), 537–547.
- Shao, L.P., Anderson, L.P., & Newsome, M. (2007). Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(3), 355–371.
- Sheeres, H., Solomon, N., Boud, D., & Rooney, D. (2010). When is it OK to learn at work? The learning work of organisational practices. *Journal of Workplace Learning, 22*(1/2), 13–26.
- Sherman, T. M., Armistead, L. P., Fowler, F., Barksdale, M. A., & Reif, G. (1987). The Quest for Excellence in University Teaching. *The Journal of Higher Education, 58*(1), 66–84.
- Shreeve, A. (2011). Being in two camps: conflicting experiences for practice-based academics. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 79–91.
- Smith, J. (2010). Forging identities: the experiences of probationary lecturers in the UK. *Studies in Higher Education, 35*(5), 577–591.
- Taylor, E. W. (2002). Using still photography in making meaning of adult educators' teaching beliefs. *Studies in the Education of Adults, 34*(2), 123–139.

- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education, 32*, 77–87.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: a model. *Higher Education Research & Development, 19*(2), 155–168.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practice in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research and Development, 21*(3), 221–240.
- Trowler, P., & Knight, P. (2000). Coming to know in higher education: Theorising faculty entry to new work contexts. *Higher Education Research & Development, 19*(1), 27–42.
- Tummons, J. (2012). Theoretical trajectories within communities of practice in higher education research. *Higher Education Research & Development, 31*(3), 299–310.
- Tynan, B. R., & Garbett, D.L. (2007). Negotiating the university research culture: collaborative voices of new academics. *Higher Education Research & Development, 26*(4), 411–424.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review, 3*, 130–154.
- Vardi, I. (2011). The changing relationship between the scholarship of teaching (and learning) and universities. *Higher Education Research & Development, 30*(1), 1–7.
- Viskovic, A. (2006). Becoming a tertiary teacher: learning in communities of practice. *Higher Education Research & Development, 25*(4), 323–339.
- Walker, C., Gleaves, A., & Grey, J. (2006). A study of the difficulties of care and support in new university lecturers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(3), 347–363.
- Warhurst, R. (2006). “We Really Felt Part of Something”: Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development, 11*(2), 111–122.
- Warhurst, R. (2008). “Cigars on the flight-deck’: new lecturers’ participatory learning within workplace communities of practice’. *Studies in Higher Education, 33*(4), 453–467.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Drawing ourselves into teaching: Studying the images that shape and distort teacher education. *Teaching and Teacher Education, 12* (3),

303–313.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Winter, R. P., & Donohue, W. O. (2012). Academic identity tensions in the public university: which values really matter? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(6), 565–573.
- Whitchurch, C. (2012). Expanding parameters of academia. *Higher Education*, 64(1), 99–117.
- Woodley-Baker, R. (2009). Private and public experience captured: Young women capture their everyday lives and dreams through photo-narratives. *Visual Studies*, 24(1), 19–35.
- Åkerlind, G. S. (2003a). Academic growth and development – How do university academics experience it? *Higher Education*, 50, 1–32.
- Åkerlind, G. S. (2003b). Growing and developing as a university teacher – Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28, 375–390.
- Åkerlind, G.S. (2005). Academic growth and development – How do university academics experience it? *Higher Education*, 50, 1–32.
- Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32, 21–37.

LISA 1. Intervjuu küsimused

1. Kirjeldage õppejõuks saamise protsessi (õpingud, kraadiõpe, varasem töökogemus, töö ülikoolis). Millised sündmused on mõjutanud teie õppejõuks saamist?
2. Mida mäletate ülikooli tööle tulemise algusest? Kuidas saite aru, millised on tavad, reeglid? Kes teid suunas ja juhendas?
3. Mida mäletate õpetamise algusest? Mida õpetasite? Kuidas õpetasite?
4. Kuidas hindasite?
5. Millised olid üliõpilased?
6. Mis on teie õpetamises aja jooksul muutunud? Mida alguses tegite ja enam mitte? Mille pärast alguses muretsesite ja nüüd enam mitte? Mille üle varem rõõmustasite ja nüüd enam mitte? Mida naudite praegu?
7. Mida mäletate oma õppimisest? Mis on meenunud oma õppimisest ise õpetades? Kas on olnud eeskujusid? Miks just tema?
8. Milliseid põhimõtteid peate õppejõuna oluliseks?
9. Kas on olnud midagi, mida olete pidanud endas õppejõuna alla suruma või salgama?
10. Mõni meelde jääv seik, mis on teiega õppejõuks olemise ajal juhtunud?
11. Mis teid häirib õpetamise juures? Mis toetab õpetamise juures?
12. Millised võimalused on olnud õpetamist õppida? Mida olete saanud rakendada? Kuidas ja kas õpetamise õppimine on teie õpetamist mõjutanud?
13. Kas te oskate kirjeldada, milline on teie valdkonna õpetamise traditsioon? Kuidas see mõjutab teie enda õpetamist?
14. Kuivõrd tunnete end ülikoolis (teaduskonnas) osana meeskonnast? Kas õppejõudude hulgas on kombeks õpetamisest rääkida?
15. Milline on suhe õpetamise ja teadustöö vahel? Kuidas need teineteisega sobituvad?
16. Kuidas tunnete end üliõpilastega suheldes, milline on olnud tagasiside? Kuidas seda kasutate?
17. Millist toetust vajaksite kolleegidelt, juhtkonnalt, ülikoolilt tervikuna?
18. Millised on tavad teaduskonnas – kas õppetööd väärtustatakse? Kas õpetamise üle arutletakse? Kas ja millist tähtsust omab üliõpilaste tagasiside õpetamisele?
19. Milline on teie meelest hea õpetamine?
20. Milline võiks olla metafoor, mis seda kirjeldab/iseloomustab?

Lisa 2. Teise intervjuu (kordusintervjuu) küsimused

1. Milliseid ainekursusi praegu õpetate? Uued ained.
2. Kui kraad on kaitstud, siis kas ja milliseid muutusi on see kaasa toonud?
3. Kolleegidega suhtlemise pool/õpetamisalased ühisprojektid vms.
4. Tudengite tagasiside – kuidas saab tagasisidet õpetamisele? Kas ÕISI oma vaatab, kuidas seda kasutab?
5. Üliõpilastööde juhendamine? Kas juhendab? Kui palju? Millised röömud? Probleemid?
6. Õpetamise-teadustöö vahekord. Kas on muutunud võrreldes esimese kohtumisega?
7. Õpetamisarusaamad - mida peab õpetamises ja juhendamises oluliseks? Millisena näeb õppejõu ja üliõpilase rolli õppeprotsessis?
8. Kirjeldage oma õpetamist
 - Millistest põhimõtetest lähtub?
 - Milliseid meetodeid kasutab? Miks?
 - Kuidas on korraldatud hindamine?
 - Mida üliõpilased teevad kohapeal (auditooriumis), mida teevad kodus?
 - Iseseisev õppimine/ tagasiside
9. Üliõpilased. Kas üliõpilased on muutunud? Kuidas tuleb muutustega toime?
10. Enesetunne. Kuidas ennast tunneb õpetades?
11. Mis on õpetamises muutunud võrreldes ajaga, kui alustas õpetamist?
12. Õpetamise õppimine – rakendamine, takistused
13. Asukoht, töökoht
14. Oma tööruumi kirjeldus – rahulolu töötingimustega, kas midagi on vahepeal muutunud?
15. Kus valmistab ette oma õppetööd?
16. Ülikooli nõudmised ja enda põhimõtted. Kas seal on vastuolu või on kooskõlas?
17. Õppejõu identiteet.