

Eesti õppejõud 2012

**Taust, ajakasutus, töömotivatsioon, õpetamine,
teadustöö ja rahulolu**

Ülevaateuring



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

2013

Käesolev uuring on rahastatud inimressursi arendamise rakenduskava prioriteetse suuna "Teadus- ja arendustegevuse inimressursi arendamine" meetme „Teaduspoliitika ja kõrghariduse kvaliteedi arendamine“ kolmanda taseme õppe kvaliteedi arendamise programm "Primus" tegevuste elluviimise raames. Uuringu kvaliteedi eest vastutavad uuringuaruande autorid.

Autorid

Eve Mägi on Praxise hariduspoliitika analüütik alates 2009. aastast, kes on osalenud paljudes kõrgharidusvaldkonna uuringuprojektides (nt kõrgharidusele ligipääsetavuse projekt, EUROSTUDENT IV ja V, üliõpilaste töötamise fenomen Eesti kõrghariduses). Õppejõuteemaga Eesti kõrghariduses on Evel hiljutine kogemus hindamisvaldkonnast, kui ta osales õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste õppekava õppegrupi hindamiskomisjoni liikmena üleminekuhindamises. Ta on Tartu Ülikooli hariduskorralduse doktorant, tema doktoritöö teema on üliõpilaste kaasamine nii üliõpilaste kui ka õppejõudude vaatenurgast. Eve on paljude kõrgharidusteemaliste uuringuaruannete, artiklite ja teaduspublikatsioonide kaasautor või autor. Ta on omandanud kaks teadusmagistri kraadi: esimese rahvusvahelise hariduse erialal USAs George Washingtoni Ülikoolis ja teise Tartu Ülikoolis koolikorralduse erialal.

Laura Kirss on Praxise hariduspoliitika programmi direktor. Ta on teinud Praxises hariduspoliitikaalast eksperditööd alates 2007. aastast, juhtides mitmesuguseid analüüsi-, uuringu- ja hindamisprojekte ning osaledes neis analüütiku ja eksperdina. Laural on pikaajaline kogemus nii kvantitatiivsete kui ka kvalitatiivsete poliitikanalüüsiprojektidega ning arvukate küsitlusuuringutega hariduspoliitika valdkonnas. Tal on kogemusi ka rahvusvaheliste projektidega – rahvusvahelise haridusvõrgustiku Network of Education Policy Centers (NEPC) kaudu on ta osalenud mitmes valdkonna uuringus ja alates 2012. aasta jaanuarist kuulub ta NEPCi juhatusse. Varem on Laura töötanud Haridus- ja Teadusministeeriumis. Tal on Tartu Ülikooli magistriskraad avaliku halduse ja sotsiaalpoliitika erialal.

Hanna-Stella Haaristo on Praxise hariduspoliitika programmi analüütik alates 2011. aastast. Tal on arvestatav kogemus eri sihtrühmadega (üliõpilased, õppejõud, hariduseksperdid) uuringute tegemisel. Enne Praxisesse tööleasumist töötas Hanna-Stella Eesti Üliõpilaskondade Liidus sotsiaalpoliitika nõunikuna, kellena ta on muu hulgas osalenud institutsionaalse akrediteerimise korra ja tingimuste väljatöötamises. Peale selle on ta kuulunud mitme rahvusvahelise kõrgharidusuuringu meeskonda, sealhulgas üliõpilaste olukorda käsitleva EUROSTUDENTi konsortsiumisse. See on andnud talle peale metodoloogia- ja analüüsioskuste ning rahvusvahelise kõrghariduspoliitika teadmiste ka võrgustikutöö kogemuse. Hanna-Stella on lõpetanud Tartu Ülikooli magistriõppe sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika erialal, keskendudes kõrghariduspoliitika sotsiaalsele mõõtmele.

Mihkel Nestor on Praxise hariduspoliitika programmi analüütik, kes on spetsialiseerunud kvantitatiivsele andmeanalüüsile ja haridusökonoomikale. Tal on laialdane kogemus kvantitatiivsete analüüsi-meetodite kasutamisel ja küsitluste korraldamisel, näiteks Tartu Ülikooli avatud ülikooli uuring, kutseõppeasutuste vilistlaste uuring, keskkorraldusastme lõpetajate uuring ja üliõpilaste eluolu uuring. Mihkel töötas aastail 2008–2011 Haridus- ja Teadusministeeriumis kutse- ja täiskasvanuhariduse valdkonna analüütikuna. Tal on Tartu Ülikooli magistriskraad majandusteaduse erialal.

Valenina Batueval on Tartu Ülikoolist majandusteaduse bakalaureusekraadi ja praegu omandamas magistriskraadi. Praxises töötab Valentina alates 2010. aasta sügisest – algul assistendi, nüüdseks nooremanalüütikuna. Tal on küsitluse korraldamise, andmebaaside töötlemise ja andmeanalüüsi kogemusi. Majanduspoliitika programmi kõrval tegeleb Valentina ka muude Praxise programmide projektide assisteerimisega. Ta on otseselt seotud noorteseire süsteemi rakendamise ja arendamise projektiga, kus ta haldab indikaatorite ja uuringute andmebaasi ning aitab projektijuhti igapäevategevustes.

Selle uuringu valmimisse on andnud suure panuse ka

Maarja Beerkens, Mari Karm ja Eneli Mikko

Poliitikauringute Keskus Praxis on Eesti esimene sõltumatu, mittetulunduslik mõttekeskus, mille eesmärk on toetada analüüsile, uuringutele ja osalusdemokraatia põhimõtetele rajatud poliitika kujundamise protsessi.



Poliitikauringute Keskus Praxis

Tornimäe 5, III korrus

10145 Tallinn

tel 640 8000

www.praxis.ee

praxis@praxis.ee



Väljaande varalised õigused kuuluvad Sihtasutusele Archimedes ja isiklikud autoriõigused Poliitikauringute Keskusele Praxis. Väljaandes sisalduva teabe kasutamisel palume viidata allikale järgmiselt: Mägi, E., Kirss, L., Haaristo, H.-S., Nestor, M., Batueva, V. 2013. Eesti õppejõud 2012. Taust, ajakasutus, töömotivatsioon, õpetamine, teadustöö ja rahulolu. Tallinn: Poliitikauringute Keskus Praxis.

ISBN 978-9949-507-09-5 (PDF)

Lühitutvustus

Sihtasutuse Archimedese tellitud uuringu „Eesti õppejõud 2012” eesmärk on anda ülevaade õppejõudude taustast ja nende tööd puudutavatest erinevatest tahkudest, mis hõlmavad näiteks ajakasutust, töömotivatsiooni, õpetamist, teadustööd ja rahulolu. See on esmane statistiline ülevaade Eesti õppejõududest, nende tööst ja hoiakutest.

Ülevaateuuringus keskenduti muu hulgas sellele, missugune on õppejõudude haridustaust ja õpetamiskogemus, kuidas jaguneb nende aeg õpetamise ning teadus-, arendus- ja/või muu loometöö vahel, aga ka küsimusele, missugust tuge ja koolitust vajavad õppejõud, et olla oma igapäevatoos edukas.

Uuringu valimisse kuulusid Eesti kõrgkoolides põhikohaga töötavad õppejõud. Uuring korraldati veebiküsitlusena. Selle käigus täitis ankeedi 948 õppejõudu, kuid pärast andmepuhastust jäi valimisse 818 vastajat.

Sisukord

Lühitutvustus	4
Kasutatud lühendid	9
Sissejuhatus	10
1. Ülevaade varasematest uuringutest	13
1.1. Õppejõudude töömotivatsioon ja rahulolu oma tööga	14
1.2. Õppejõudude akadeemilised tegevused	15
1.2.1. Õpetamine ja juhendamine	15
1.2.2. Teadus-, arendus- ja/või muu loometöö	17
1.2.3. Organisatsioonikultuuri arendamine ja akadeemilise järjepidevuse tagamine	18
1.3. Rahvusvaheline mobiilsus ja koostöö	19
2. Metoodika	21
2.1. Valimi koostamine ja sihtrühmani jõudmine	21
2.2. Ankeetküsitluse koostamine ja küsitluse elluviimine	22
2.3. Andmete analüüs	23
3. Uuringu tulemused	26
3.1. Eesti õppejõud aastal 2012. Ülevaade vastanutest	26
3.2. Õppejõudude rahulolu tööga	34
3.3. Õppejõudude töömotivatsioon	36
3.3.1. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid	37
3.3.2. Konkurentsi tajumine ja karjääri planeerimine	45
3.4. Õppejõudude töökoormus	46
3.5. Õppejõudude akadeemilised tegevused ja tööstruktuur	50
3.5.1. Õpetamine	50
3.5.2. Teadus-, arendus- ja/või muu loometöö	60
3.5.3. Enesearendamine ja -täiendamine ning osalemine valdkonna erialategevuses	65
3.6. Organisatsioonikultuuri arendamine ja akadeemilise järjepidevuse tagamine	72
3.6.1. Õppejõudude rahulolu erinevate organisatsioonikultuuriliste aspektidega oma töös	72
3.6.2. Õppejõudude hinnang otsustusprotsessidesse kaasatusele	77
3.6.3. Eesti õppejõudude tegevused, mis on seotud kolleegide toetamise ning akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega	81
3.7. Rahvusvaheline mobiilsus ja koostöö	88
3.8. Õppejõudude sissetulek	91
3.9. Tulemuste üldistus	95
3.9.1. Õppejõu profiil	95
3.9.2. Rahulolu ja motivatsioon	96
3.9.3. Õpetamistegevus	97
4. Kokkuvõte	99

Kasutatud kirjandus.....	102
LISA 1. Programmi Primus partnerkõrgkoolid	105
LISA 2. Küsitlusankeet.....	106

Jooniste loetelu

Joonis 3.1.1. Õppejõudude peamine töökoht	26
Joonis 3.1.2. Õppejõudude jaotus ametinimetuse alusel.....	27
Joonis 3.1.3. Õppejõudude jaotus vanuse alusel.....	27
Joonis 3.1.4. Õppejõudude töökogemus õppejõuna ja töökoormus põhitöökohas	28
Joonis 3.1.5. Õppejõudude tasustatud töö väljaspool oma kõrgkooli (s.t. kõrgkooliga mitteseotud projektid)	29
Joonis 3.1.6. Õppejõudude kõrgeim omandatud kvalifikatsioon	30
Joonis 3.1.7. Õppejõudude kõrgeima omandatud kvalifikatsiooni õppevaldkond	30
Joonis 3.1.8. Õppevaldkonnad õppejõu kõrgeima omandatud kvalifikatsiooni ja kõige sagedamini õpetatavate ainekursuste alusel	31
Joonis 3.1.9. Õppevaldkonnad õppejõudude kõige sagedamini õpetatavate ainekursuste ja ametikoha lepingulise siduvuse alusel	31
Joonis 3.1.10. Üliõpilaste arv õpetatavas õpperühmas.....	32
Joonis 3.1.11. Õpperühma suurus õpetatava õppevaldkonna alusel.....	33
Joonis 3.2.1. Õppejõudude üldine rahulolu oma tööga	34
Joonis 3.2.2. Õppejõudude üldine rahulolu oma tööga ametinimetuse alusel.....	35
Joonis 3.2.3. Õppejõudude üldine rahulolu oma tööga vanuse alusel.....	35
Joonis 3.2.4. Õppejõudude üldine rahulolu oma tööga töökogemuse alusel	36
Joonis 3.2.5. Õppejõudude üldine rahulolu oma tööga ametipositsiooni muutuse kaalumise alusel...36	
Joonis 3.3.1. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid kõrgkoolitüübi alusel	38
Joonis 3.3.2. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid ametinimetuste alusel.....	39
Joonis 3.3.3. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid soo alusel.....	40
Joonis 3.3.4. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid vanuse alusel	40
Joonis 3.3.5. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid töökogemuse alusel	41
Joonis 3.3.6. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid töökogemuse alusel praeguses kõrgkoolis.....	41
Joonis 3.3.7. Õppejõutööd motiveerivad tegurid õppejõu töökoormuse alusel.....	42
Joonis 3.3.8. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid rahulolu alusel	43
Joonis 3.3.9. Tegurid, mis motiveerivad õppejõude tegema tasustatud tööd väljaspool oma kõrgkooli	44
Joonis 3.3.10. Konkurentsi tajumine oma praegusele ametikohale kõrgkoolis soo alusel	45
Joonis 3.3.11. Õppejõudude kaalutlused ja konkreetsed sammud ametipositsiooni muutmiseks viimase viie aasta jooksul	46
Joonis 3.4.1. Õppejõudude keskmine kuutöökoormus (tundides) kõigil ametikohtadel kokku ametinimetuse alusel	47
Joonis 3.4.2. Õppejõudude keskmine kuutöökoormus (tundides) kõigil ametikohtadel kokku vanuse alusel.....	47
Joonis 3.4.3. Õppejõudude keskmine kuutöökoormus (tundides) kõigil ametikohtadel kokku valdkonna erialategevuses osalemise alusel	47
Joonis 3.4.4. Tüüpilise semestri ajakasutus õppejõu ametikohal protsentides	48
Joonis 3.4.5. Õppejõudude tüüpilise semestri ajakasutus kõrgkoolitüübi alusel.....	49

Joonis 3.4.6. Õppejõudude tüüpilise semestri ajakasutus ametinimetuse alusel.....	49
Joonis 3.5.1. Õppejõudude huvi õpetamise ning teadus-, arendus- ja/või muu loometöö vastu kõrgkoolitüübi alusel	51
Joonis 3.5.2. Õppejõudude huvi õpetamise ning teadus-, arendus- ja/või muu loometöö vastu ametinimetuse alusel	52
Joonis 3.5.3. Õppejõudude hinnangud oma õpetamispädevustele	53
Joonis 3.5.4. Õppejõudude kvaliteetset õpetamist toetavad tegurid kõrgkoolitüübi alusel	54
Joonis 3.5.5. Õppejõudude kvaliteetset õpetamist takistavad tegurid kõrgkoolitüübi alusel	56
Joonis 3.5.6. Õppejõudude kvaliteetset õpetamist takistavad tegurid ametinimetuse alusel	57
Joonis 3.5.7. Õppejõudude kvaliteetset õpetamist takistavad tegurid soo alusel	58
Joonis 3.5.8. Õppejõudude kvaliteetset õpetamist takistavad tegurid vanuse alusel	58
Joonis 3.5.9. Õppejõudude kvaliteetset õpetamist takistavad tegurid töökogemuse alusel.....	59
Joonis 3.5.10. Õppejõudude doktoriõpingute aega iseloomustavad kogemused ja nende kasulikkus õppejõutöös	60
Joonis 3.5.11. Õppejõudude teadustöö laad eelmisel õppeaastal kõrgkoolitüübi alusel	61
Joonis 3.5.12. Õppejõudude teadustöö laad eelmisel õppeaastal vanuse alusel	62
Joonis 3.5.13. Õppejõudude teadus-, arendus- ja/või muu loometöö (TAL) tulemused viimasel kolmel aastal	63
Joonis 3.5.14. Õppejõudude teaduspublikatsioonide ja õpiotstarbeliste väljaannete avaldamine viimasel kolmel aastal kõrgkoolitüübi alusel	63
Joonis 3.5.15. Õppejõudude teadus-, arendus- ja/või muud loometööd takistavad tegurid kõrgkoolitüübi alusel	64
Joonis 3.5.16. Õppejõudude õpetamiskvaliteedi parandamise eesmärgil kasutatud enesetäiendusvõimalused viimasel kolmel aastal (on kasutanud võimalust).....	66
Joonis 3.5.17. Õppejõudude õpetamiskvaliteedi parandamise eesmärgil kasutatud enesetäiendusvõimalused viimasel kolmel aastal kõrgkoolitüübi alusel (on kasutanud võimalust)	67
Joonis 3.5.18. Õppejõudude hinnang enesetäiendusvõimaluste kasulikkusele.....	68
Joonis 3.5.19. Õppejõudude õpetamisoskuste täiendamist takistavad tegurid kõrgkoolitüübi alusel..	69
Joonis 3.5.20. Õppejõudude osalemine valdkonna erialategevuses tegevuse liigi alusel.....	71
Joonis 3.5.21. Osalemine valdkonna erialategevuses ametinimetuse, kõrgkoolitüübi, töökogemuse ja vanuse alusel	71
Joonis 3.6.1. Õppejõudude üldine rahulolu organisatsioonikultuuriliste aspektidega oma töös	72
Joonis 3.6.2. Õppejõudude üldine rahulolu organisatsioonikultuuriliste aspektidega oma töös kõrgkoolitüübi alusel	73
Joonis 3.6.3. Õppejõudude üldine rahulolu organisatsioonikultuuriliste aspektidega oma töös vanuse alusel.....	74
Joonis 3.6.4. Rahulolu organisatsioonikultuuriliste aspektidega viimase viie aasta jooksul ametikohavahetuse kaalumise alusel.....	75
Joonis 3.6.5. Rahulolu organisatsioonikultuuriliste aspektidega teadus-, arendus- ja/või muu loometööga tegelemise ning huvi alusel	76
Joonis 3.6.6. Rahulolu organisatsioonikultuuriliste aspektidega viimase kolme aasta jooksul välisriigi kõrgkoolis õpetamas ja/või enesetäiendusel käimise alusel.....	77
Joonis 3.6.7. Õppejõudude hinnang oma ettepanekutega arvestamisele otsustusprotsessides	78
Joonis 3.6.8. Õppejõudude hinnang oma ettepanekutega arvestamisele otsustusprotsessides kõrgkoolitüübi alusel	78

Joonis 3.6.9. Õppejõudude hinnang oma ettepanekute arvestamisele otsustusprotsessides ametinimetuse alusel	79
Joonis 3.6.10. Õppejõudude hinnang oma ettepanekute arvestamisele otsustusprotsessides töökogemuse alusel praeguses kõrgkoolis.....	80
Joonis 3.6.11. Õppejõudude hinnang oma ettepanekute arvestamisele otsustusprotsessides ametimuutuse kaalumise alusel	80
Joonis 3.6.12. Õppejõudude hinnang oma ettepanekute arvestamisele viimase kolme aasta jooksul välisriigi kõrgkoolis õpetamas ja/või enesetäiendamisel käimise alusel.....	81
Joonis 3.6.13. Õppejõudude tegevused, mis on seotud kolleegide toetamisega, kõrgkoolitüübi alusel	82
Joonis 3.6.14. Akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimisega seotud õppejõudude tegevuste sagedus.....	83
Joonis 3.6.15. Akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega seotud tegevused kõrgkoolitüübi alusel.....	84
Joonis 3.6.16. Akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega seotud tegevused väliskõrgkoolis õpetamise ja/või enesetäiendamise kogemuse alusel.....	86
Joonis 3.6.17. Õppejõudude hinnang oma oskuste tasemele akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimisega seotud tegevuste puhul.....	87
Joonis 3.6.18. Õppejõudude hinnang oma oskuste tasemele akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega seotud tegevuste puhul kõrgkooli tüübi alusel	88
Joonis 3.7.1. Õppejõudude viimase kolme aasta jooksul välismaal õpetamise ja/või enesetäiendamise kogemus ametinimetuse alusel.....	89
Joonis 3.7.2. Viimase kolme aasta jooksul välismaal saadud õpetamise ja/või enesetäiendamise kogemus töökogemuse alusel.....	89
Joonis 3.7.3. Viimase kolme aasta jooksul välismaal õpetamise ja/või enesetäiendamise kogemus peamiste tegevuste alusel	90
Joonis 3.7.4. Koostöö väliskolleegidega teadustöö raames kõrgkoolitüübi, ametinimetuse, vanuse ja töökogemuse alusel.....	91
Joonis 3.8.1. Õppejõudude kogunetosissetulek kuus ametinimetuse alusel eurodes.....	92
Joonis 3.8.2. Õppejõudude kogunetosissetulek kuus soo, vanuse ja väljaspool kõrgkooli töökoha olemasolu alusel eurodes.....	93
Joonis 3.8.3. Õppejõudude sissetulekuallikate osatähtsus	93
Joonis 3.8.4. Õppejõudude sissetulekuallikate osatähtsus kõrgkoolitüübi alusel.....	94
Joonis 3.8.5. Õppejõudude sissetulekuallikate osatähtsus soo, vanuse ja ametinimetuste alusel.....	94

Tabelite loetelu

Tabel 2.1.1. Õppejõudude küsitluse vastamismäär kõrgkooliti	21
Tabel 3.6.1. Järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega seotud tegevused õpetamisastme alusel	85

Kasutatud lühendid

ANOVA	dispersioonanalüüs (ingl <i>analysis of variance</i>)
BA	bakalaureuseõppe lõpetajale antav akadeemiline kraad, bakalaureusekraad
CAP	rahvusvaheline õppejõudude uuring „The Changing Academic Profession”, mis tehti ajavahemikus 2006–2011 ja mis hõlmas õppejõude rohkem kui 20 riigist üle maailma
EHIS	Eesti hariduse infosüsteem
ESF	Euroopa Sotsiaalfond
IKT	info- ja kommunikatsioonitehnoloogia
LÜKKA	projekt „Ülikooliõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse”
MA	magistriõppe lõpetajale antav akadeemiline kraad, magistrikraad
PhD	doktoriõppe lõpetajale antav akadeemiline kraad, filosoofiadoktori kraad
Primus	ajavahemikus 2008–2014 Euroopa tõukevahenditest rahastatav programm, mida viib ellu sihtasutus Archimedes. Programmi eesmärk on toetada kõrgkooliõppe kvaliteeti ja suurendada lõpetajate konkurentsivõimet
TAL	teadus-, arendus- ja/või muu loometöö

Sissejuhatus

Kõrgkoolid on teinud viimastel kümnenditel läbi suuri muudatusi: juurde on tulnud rohkesti uusi õppevõimalusi ja -vorme, üliõpilaskond on muutunud eripalgelisemaks jne. Seepärast on kahekümne esimese sajandi kõrgkoolile iseloomulik eesmärkide mitmekesisus ja ülesannete rohkus. Neilt ei oodata enam mitte ainult õpetamist ja üliõpilaste juhendamist, vaid ka paljude teiste väga erinevate rollide täitmist, mille hulgas on teadus- ja arendustöö, teadmiste levitamine, täiendusõppe pakkumine, regionaalpoliitikas osalemine, erinevates valdkondades nõustamine ja ekspertiisi tegemine.

Ootused kõrgkoolidele väljenduvad omakorda õppejõududele esitatavates nõuetes ja neile seatavates ootustes, näiteks eeldatakse neilt oma pädevuse pidevat hindamist ja arendamist. Kogan ja Teichler (2007) on esile toonud, et õppejõu ametikohta mõjutavad praegusel ajal kõikjal maailmas kolm peamist suundumust, milleks on a) õpetamise korraldust ja vaatenurka puudutavad muutused (nt suund väljundipõhisele õppele ja õppijakesksusele, haridustehnoloogia võimaluste rakendamine), b) kõrghariduse rahvusvahelistumine ning c) muutunud juhtimiskultuur kõrgkoolides (sh kvaliteedikindlustamise tähtsuse kasv). Nii on see ka Eesti puhul. Mitmele olulisele asjaolule (õppurikeskne haridus, rahvusvahelistumine, kvaliteedikindlustus) on ühtlasi juhitud tähelepanu Eesti kõrghariduspoliitika valdkonna dokumentides.

Eesti õppejõudude valdkonda mõjutab peale üldiste suundumuste ja kohalikes strateegiates nimetatute veel Euroopa Liidu kõrghariduse moderniseerimiskava 2020 (Euroopa Komisjon, 2011). Selles on rõhutatud õppejõudude pädevuse ja motivatsiooni keskset rolli kõrghariduse reformimisel. Moderniseerimiskavas soovitatakse osutada tähelepanu eelkõige õppejõudude valimise ja hindamise läbipaistvale ja õiglasele protsessile, samuti professionaalse arengu võimaluste täiustamisele ning õppejõudude tunnustamise ja tasustamise paremale süsteemile.

Eestis reguleerivad õppejõude puudutavat valdkonda riiklikul tasemel ülikooliseadus¹, rakenduskõrgkooli seadus² ja kõrgharidusstandard³. Seadused nimetavad ära õppejõudude ametikohad ja neile esitatavad kvalifikatsiooninõuded. Eestis on ülikooliseaduse ja rakenduskõrgkooli seaduse kohaselt õppejõududeks professorid, dotsendid, lektorid, assistendid ja õpetajad. Et õppejõuna on lubatud töötada ka teadlastel ja oma valdkonna silmapaistvatel loomeisikutel või praktikutel, loetakse kõrgharidusstandardis õppejõududena peale eespool nimetatute ka teadustöötajad ja külalisõppejõud. Kõrgharidusstandardiga on kehtestatud õppejõudude ametikohtade miinimumnõuded, millele tuginedes on igal õppeasutusel õigus kehtestada standardist kõrgemad kriteeriumid, seetõttu võivad nõuded kõrgkooliti erineda. Õppejõudude vastavust seaduste ja standardi nõuetele on kontrollitud õppekavagruppide üleminekuhindamisel, mille viis ellu Eesti kõrghariduse kvaliteediagentuur. Kontrollitulemustest selgus (Mattisen & Bauman, 2011), et tegelikkuses töötab paljudes Eesti kõrgkoolides selliseidki õppejõude, kes ei vasta oma ametikohale seatud tingimustele.

Kõrgharidusstandardis sätestatakse õppejõudude ametikohtadele tehnilised miinimumtingimused (kõrghariduskraad, töökogemus ja -staaž) ning viidatakse küll ka õppejõudude pedagoogilistele oskustele (õpetamispädevusele), kuid ei käsitleta sisulisemaid pädevusnõudeid (teadmised, oskused,

¹ <https://www.riigiteataja.ee/akt/130052012011?leiaKehtiv>.

² <https://www.riigiteataja.ee/akt/130052012006?leiaKehtiv>.

³ <https://www.riigiteataja.ee/akt/107082012005?leiaKehtiv>.

võimed jne). Et tagada kõrghariduse kvaliteet ning kehtestada akadeemilise personali värbamise, hindamise ja atesteerimise jaoks ühtsed põhimõtted, on Eestis loodud õppejõu pädevusmudel⁴ (2011). Selles täpsustatakse õppejõu pädevustele seatud nõudeid ja ootusi. Mudeli kohaselt on õppejõuna töötamisel võtmepädevusteks emakeele- ja võõrkeelteoskus, matemaatikapädevus ning teadmised teaduse ja tehnoloogia alustest, infotehnoloogiline pädevus, õppimisoskus, sotsiaalne ja kodanikupädevus, algatusvõime ja ettevõtlikkus ning kultuuriteadlikkus ja -pädevus. Võtmepädevustele toetuvateks pädevuskogumiteks on õpetamis- ja hindamispädevused, teadus-, loome ja arenduspädevused, administratiivsed pädevused ja organisatsioonikultuurilised pädevused. See pädevusmudel on soovituslik dokument, mille kasutamine ja rakendamine on kõrgkoolidele vabatahtlik. Mudeli rakendamiseks on Eesti kõrgkoolidele tuge pakkunud ESFi programm Primus. Viimase kaudu toetatakse õppejõudude õpetamis- ja juhendamisoskuste arendamist mitmesuguste tegevuste kaudu (sh täiendusõpe, õppematerjalide ja juhendite koostamine).

Seega on Eesti õppejõudude arendamisel olnud seni põhiohk kvalifikatsioonistandardi rakendamisel, mida on täiendanud töö pädevusmudeli väljaarendamise ning õppejõudude õpetamis- ja juhendamisoskuste arendamisel (täiendusõpe). Eestis ei ole välja kujunenud õppejõuseiret, mis võimaldaks jälgida ja hinnata mitmesuguseid pädevuse ja õppeprotsessiga seotud valdkondi. Heaks näiteks on siiski üliõpilaste seire, mis on EUROSTUDENTi uuringu kaudu saanud omamoodi traditsiooniks.

Samuti on Eestis tehtud vähe õppejõude puudutavaid uuringuid, mis annaksid teavet nende pädevuste või tööga seotud eri tahkude kohta. Õppejõudude olukorda ja õpetamisoskusi on mõningal määral Eestis varem uuritud ESFi projekti „Ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppe-tegevuse kvaliteedi arenduse (LÜKKA)” raames (2005–2008). Siiski ei keskendunud need uuringud põhjalikumalt ei õppejõudude olukorrale, motivatsioonile ega rahulolule, ehkki see on kõrghariduse kvaliteedi arendamise seisukohalt vägagi oluline teave, kui soovitakse saada riigi tasandil ülevaade õppejõudude olukorrast. Samuti oleks see teave vajalik kõrgkoolidele, et parendada oma töökeskkonda ja kujundada akadeemilistele töötajatele tõhusaid eneseteostusvõimalusi.

Et õppejõude on vähe uuritud ja seire puudub, tellis Sihtasutus Archimedes käesoleva uuringu, et saada värsket infot õppejõutöö eri tahkude kohta.

Uuringu „Eesti õppejõud 2012” eesmärk on saada ülevaade Eesti kõrgkoolide õppejõududest. Milline on nende haridus ja õpetamiskogemus, kuidas jaguneb aeg õpetamise ning teadus-, arendus- ja/või muu loometöö vahel? Millist toetust ja koolitust nad vajavad, et olla oma igapäevätöös edukas?

Püstitati järgmised **uurimisküsimused**.

- Milline on õppejõud praegu?
- Mis motiveerib õppejõudu töötama kõrgkoolis?
- Millised on õppejõu õpetamisoskused?
- Kui palju lõimib õppejõud teadus-, arendus- ja/või muu loometöö tulemusi ning akadeemilise järelkasvu kasvatamist õpetamisse?
- Kuidas hindab õppejõud enda enesetäiendamisevõimalusi?

Eesti õppejõududest ülevaate saamiseks korraldati üle-eestiline küsitlus, mis hõlmas kõiki programmi Primus partnerkõrgkooli (vt lisa 1). Selleks koostati õppejõududele küsimustik. Küsitluse

⁴ http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/oppejoud/padevusmudel_2011.pdf.

ettevalmistamisel toetuti mõningal määral rahvusvahelise uuringuprojekti „The Changing Academic Profession”⁵ käigus aastail 2006–2011 korraldatud küsitlusele, et Eesti õppejõudude olukorda oleks võimalik mõne teema puhul rahvusvaheliselt võrrelda. Eesti õppejõudude uuringutulemuste sarnasused ja erinevused on rahvusvahelises kontekstis nimetatud tulemuste üldistuse alapeatükis 3.9.

Siinses uuringuaruandes tehakse saadud tulemustest kokkuvõtte. Esmalt antakse lugejale lühiülevaade selle uuringu kontekstis olulisest õppejõudude uurimise teoreetilisest taustast ning valdkonnas varem korraldatud uuringutest nii Eestis kui ka välismaal. Seejärel tutvustatakse küsitluse metoodikat ja sihtrühmani jõudmist. Järgnevad uuringuaruande sisupeatükid, kus käsitletakse uuringutulemusi alateemade kaupa. Uuringuaruanne lõppeb tulemusi üldistava osaga, millele järgneb kokkuvõtte.

Eesti õppejõudude uuring põhieesmärk on esitada kirjeldus õppejõutööd puudutavatest valdkondadest. Sellise uuringu eelis on asjaolu, et see võimaldab saada ühekorruga koondpildi väga erinevatest õppejõude puudutavatest teemadest alates ettevalmistusest kuni ajakasutuse, rahulolu ja sissetulekuni. Samuti on võimalik kirjeldada samaaegselt paljusid uuringu eesmärgist lähtuvaid küsimusi ning anda laiahaardeline ülevaade valdkonna põhiteemadest. Arvestades aga ülevaateuuringu eesmärki pakkuda võimalikult ulatuslikku ülevaadet, on sellise uuringu puuduseks vähene üksikasjalikkus. Analüüsides suurt hulka teemasid korraga, ei saa teemade käsitlemisel süvitsi minna. Seepärast ongi ülevaateuuringu roll osutada küsimustele, mis vajaksid edaspidi süvaanalüüsi, näiteks viidata vajadusele korraldada teatud kitsamal teemal eraldi uuring.

⁵ <http://www.open.ac.uk/cheri/pages/CHERI-Projects-CAP.shtml>.

1. Ülevaade varasematest uuringutest

Eestis on õppejõudude olukorda ja õpetamisoskusi mõningal määral uuritud ESF projekti „Ülikoolilõpetajate konkurentsivõime tõstmine läbi õppetegevuse kvaliteedi arenduse (LÜKKA)” raames. Õppejõudude õpetamisoskuste koolitusvajaduste uuringus (Turu-Uuringute AS, 2006) toodi muu hulgas esile asjaolu, et õppejõud näevad õppeprotsessi keskmes eelkõige ennast ja õpetamist, mitte õppijat ja õppimist (Remmik, 2008), ehkki õppimis- ja õppijakesksust peetakse tänapäeva õpetamisteoorias tõhusa õppimise põhieelduseks (Biggs & Tang, 2007). Õppejõukeskse mõtteeviisi eelistamise põhjus võib olla see, et õppejõudude valimise ja hindamise kriteeriumid on teadustöö poole tugevalt kaldu, mis tähendab, et teadlasest professor on ülikoolis keskne isik. Head õpetamist premeeritakse ainult üksikute aktsioonidega (nt aasta õppejõu valimine). Üliõpilastelt saadava tagasiside arvestamine sõltub praegu peamiselt õppejõu soovist (või soovimatusest) oma õpetamisoskusi parandada (Remmik, 2008).

Õppejõukesksus kajastub ka õppejõudude hinnangus enda kasutatavale metoodikale (Valk & Pilli, 2008), milleks on eelkõige loeng. Seevastu individuaalset lähenemist ja tagasisidet kasutatakse väga harva. Näiteks pidas individuaalset tagasisidet oluliseks 91% õppejõududest, kuid üle poole neist andis tagasisidet harva või ei teinud seda üldse (Remmik, 2008). Tagasiside vähesuse üle kurdavad sageli ka üliõpilased. Individuaalset suhtlust eeldavaid hindamismeetodeid ja personaalset tagasisidet kasutavad õppejõud küllalt tagasihoidlikult, samuti ei pea ligikaudu pooled õppejõud vajalikuks teavitada tudengit õigetest vastustest, andes tagasisidet harva või jättes selle üldse andmata (Remmik, 2008). Kõrgharidusstrateegiaga 2006–2015 on üheks eesmärgiks seatud õppurikeskne haridus, mille kohaselt peaks õppuri ootustest, vajadustest ja eelistustest saama kõrgharidussüsteemi nurgakivi.

Kokkuvõtlik ülevaade Eesti kõrgkoolides õpetamise kohta (Valk, 2008) näitas, et kõrgkoolidel on õppejõudude tegevusele suured ootused, kuid inim-, raha- ja ajaressursid ei vasta neile ootustele. Ülekoormatud ja kohati ka kiiresti vananev õppejõudkond pole aldis oma õpetamismeetodeid muutma ega uusi omandama. See kajastus vana õppejõukeskse paradigma domineerimises õppeprotsessis, õppejõudude hindamismeetodites ja tagasiside andmise vähesuses, mis soosib pigem pinnapealset õppimist. Ülikooli kvaliteediolukorra väljaselgitamise uuringust (LÜKKA, 2006) selgus, et õppejõud on teiste kõrgkooli osapooltega võrreldes vähem rahul oma tööttingimuste, töö tunnustamise ja motiveerimisega. Samal ajal ei keskendunud neis uuringutes põhjalikumalt õppejõudude olukorrale, igapäevatööle ega töövaldkondade omavahelisele tasakaalule.

Paljudes riikides tehakse õppejõudude motivatsiooni ja rahulolu uuringuid korrapäraselt, näiteks on sellised HERI „Faculty Survey” Ameerika Ühendriikides ja *ad-hoc*-rahulolu-uuringud Austraalias (HERI, 2010). Akadeemilise kogukonna (sh õppejõudude) seas on küsitlusi ja võrdlusanalüüse tehtud ka mitme rahvusvahelise uuringuprojekti käigus. Neist viimane, „The Changing Academic Profession (CAP)”⁶ tehti ajavahemikus 2006–2011 ja see hõlmas õppejõude rohkem kui 20 riigist üle maailma. Muu hulgas käsitleti selliseid teemasid nagu tööttingimused, karjäärivalikud, õpetamine, teadus-, arendus- ja/või muu loometöö, organisatsioonikultuur, motivatsioon ja ajakasutus. Kesksed märksõnad olid tööprotsesside tulemuslikkus, rahvusvahelistumine, uuenenud juhtimiskultuur kõrgkoolides ja mitmesugused karjääriteed. CAP 2006–2011 uuringu eelkäijaks võib pidada uuringut „The

⁶ <http://www.open.ac.uk/cheri/pages/CHERI-Projects-CAP.shtml>.

First International Survey of the Academic Profession". Selle korraldas 1991. aastal Carnegie Foundation (Carnegie Sihtasutus) ja selles osales 14 riiki.

Järgnevalt antakse ülevaade õppejõududega seotud teemadest eesmärgiga selgitada nende ja mõistete sisu, mida on käsitletud uuringutulemuste peatükis. Samuti on siin kirjeldatud nende valdkondade rahvusvahelisi suundumusi, et avada uuringuaruande tagamaid.

1.1. Õppejõudude töömotivatsioon ja rahulolu oma tööga

Õppejõudude **professionaalse arengu ja identiteedi** uuringud on näidanud, et õppejõule on toimetuleku, enesearengu ja tööga rahulolu puhul oluline ettekujutus endast selle töö tegijana ning enesehinnang oma suutlikkuse kohta tööga hakkama saada. Õppejõudu motiveerivad peamiselt toetav töökeskkond, akadeemiline vabadus, paindlik töögraafik, iseseisvus ja valikuvabadus initsiatiivi näitamisel, mitmekülgne töö ja hea töötasu (Metcalf, Rolfe, Stevens & Weale, 2005). Peale selle on õppejõule tähtis individuaalne, kuid läbipaistev suhtumine nii motiveerimisse, toetamisse, tulemuste hindamisse kui ka tunnustamisse (Coates & Goadegebuure, 2012; Cantrell & Smith, 2010). Õppejõu töö tulemuslikkusele aitavad kaasa tööalane tunnustamine (nt ametikõrgendus, grandid), ekspertide toetus (nt IKT-ga seonduvalt, abi juhendmaterjalide koostamisel, kultuuritundliku lähenemisega õppekava arendamine) ja tulemuslikkuse planeerimine (Carpenter & Tait, 2001).

Õppejõudude tasustamissüsteemi (st edutamise) heterogeensemaks muutmine ülikoolis võiks olla üks neid motiveerivatest teguritest. See süsteem peaks olema nüansirikam, võtma arvesse mitmesuguseid individuaalseid aspekte ja olema teaduskonna-, mitte ülikoolipõhine. (Carpenter & Tait, 2001)

Põhimuredega nimetatakse akadeemilise personali puhul (nt Austraalias) ebastabiilset töösuhet ja ebakindlust töölepingute suhtes, madalat töötasu, kõrget töökoormust ja suurt hulka halduskohustusi (Metcalf, Rolfe, Stevens & Weale, 2005).

Eesti kõrgkoolide kvaliteediolukorra uuringust selgus, et õppejõud on teiste kõrgkooli osapooltega võrreldes oma töötingimuste, töö tunnustamise ja motiveerimisega vähem rahul (Remmik, 2008). Nende jaoks on töömotivatsiooni ja tegevust takistavateks teguriteks suur töökoormus, kõrghariduse alarahastamine, kõrghariduses kiirelt tehtavad muudatused, õppetöö vähene väärtustatus (*versus* teadustöö prestiiž ja kõrgem tasu koolitamise eest väljaspool ülikooli), samuti õpetamisoskuste teadliku arendamise väga lühikesed traditsioonid (Valk, 2008).

Õppejõutöö oleks õiglasemalt tunnustatud, kui teaduspublikatsioonide kõrval arvestataks ka häid õppetöötulemusi ja üliõpilaste rahulolu. Õppejõudude meelest motiveeriks heterogeensem tunnustussüsteem neid ka oma õpetamisoskusi täiendama. Nad oleksid valmis ennast õpetamisvaldkonnas täiendama juhul, kui neile pakutaks tasuta koolitusi, pikema planeerimise võimalust ja vaba aega (Remmik, 2008). Kaaluda võiks nõustamissüsteemi, sh mentorsüsteemi loomist noorte õppejõudude jaoks.

Juhtkond hindas end akadeemilise personali toetamisel ja tunnustamisel kõrgemalt kui akadeemiline personal ise. Paljude õppejõudude kommentaaridest järeldus, et nad on enim rahul moraalse toega, kuid tunnevad puudust just materiaalsest toetusest. Juhid märkisid, et õppejõud on tööga liiga üle koormatud. (Solmann & Ilves, 2008)

Tööga rahulolu ei ole oluline mitte üksnes individuaalse heaolu saavutamiseks, vaid ka töö tulemuslikkuse seisukohalt (Long, 2005). Seega on nii indiviidi kui ka organisatsiooni vaatenurgast vajalik, et inimene oleks oma tööga rahul ja selle suhtes hästi meelestatud. Long (2005) järeldab, et tööga rahul-

olu ja vanuse vahel on U-kujuline seos: noorema ja vanema vanuserühma personal on oma tööga üldiselt rohkem rahul kui nende kolleegid keskmisest vanuserühmast. Negatiivne seos tuvastati tööga rahulolu ja kõrge kvalifikatsiooniga töötajate puhul, kuid see seos kaob, kui töötajate pädevus vastab ametikohal vajalikule. Viimasel juhul vähenevad ka soolised erinevused, kuigi üldjoontes väljendavad naised oma tööga suuremat rahulolu kui mehed.

Tööga rahulolu või rahulolematuse erinevusi soo, ametinimetuse, vanuse ja töökogemuse alusel kinnitavad paljud õppejõu-uuringud. Rahvusvahelise CAP-uuringu põhjal (vt nt Coates, Edwards, Friedman, Goedegebuure & Meek, 2009 või Locke & Bennion, 2010) on oma tööga kõige vähem rahul Suurbritannia, Portugali ja Austraalia akadeemiline personal⁷. Ka Soome kuulub pigem rahulolematu akadeemilise personaliga riikide rühma. Suurimat rahulolu oma tööga on rahvusvahelises võrdluses oma kolleegidega väljendanud Mehhiko, Malaisia ja Argentiina akadeemiline personal.

Austraalia ja Suurbritannia uurimusele tuginedes saab nentida, et madalama ametikohaga (nt lektor või assistent) akadeemiline personal on oma tööga mõnevõrra vähem rahul kui nende kõrgemal ametikohal töötavad kolleegid (nt professorid) (Coates, Edwards, Friedman, Goedegebuure & Meek, 2009; Locke & Bennion, 2010). Üheks rahulolematuse põhjuseks peetakse suurt töökoormust (Edwards & Smith, 2008), kuid see seos ei ole ühene, sest kõrgema ametikohaga kaasneb pigem suurem töötundide hulk.

Suurbritannia näitel (Locke & Bennion, 2010) on kõige vähem oma tööga rahul pikaajalise töökogemusega muu ametinimetusega õppejõud kui professor ja dotsent. Kõige rohkem on akadeemilisest personalist oma tööga rahul pikaajalise töökogemusega professorid ja dotsendid.

Võrreldes Suurbritannia täis- ja osakoormusega akadeemilise personali üldist rahulolu oma tööga, selgub, et väiksem hulk osakoormusega töötajatest hindab rahulolu suureks, ent samal ajal on osakoormusega töötajate hulgas vähem ka neid, kes väljendasid tööga rahulolematust. Põhjuseksena tuuakse esile, et osakoormusega töötav akadeemiline personal on vähem rahul ka mitmesuguste töötingimustega. (Locke & Bennion, 2010)

1.2. Õppejõudude akadeemilised tegevused

1.2.1. Õpetamine ja juhendamine

Õpetamise tulemuslikkus sõltub suuresti sellest, mida õppejõud õpetamise puhul oluliseks peab. Uuringutes nimetatakse põhiliselt õppejõudude kaht liiki vaatenurka: õppejõukeskne ja üliõpilaseskne õppimine (Kember & Kwan, 2000). Esimene väljendub selles, et õppejõud pühendub õpetamisprotsessis peamiselt õpetamisele ja iseendale kui teabe edastajale, samal ajal kui üliõpilaseskese vaatenurga puhul on rõhk õppimiskogemusel ja üliõpilaste aktiivsel kaasamisel. Viimast peetakse õppekvaliteedi ja õppejõu suurema rahulolu seisukohast tõhusamaks. Materjali läbivõtmisele keskendunud õppejõud ei naudi eriti õpetamisprotsessi ega saa sellest professionaalse arengu jaoks suuremat kasu (Åkerlind, 2007).

Õppejõudude suhtumist õpetamisse võib kirjeldada kolmel viisil lähtuvalt sellest, mida nad selle juures kõige tähtsamaks peavad ja millele kõige rohkem tähelepanu pööravad (Biggs & Tang, 2007).

⁷ Rahvusvaheline CAP-uuring hõlmab nii õppejõude kui ka ainult teadustööd tegevaid töötajaid kõrgkoolis. Siinses uuringuaruandes kasutatakse mõlemat rühma hõlmavat nimetust *akadeemiline personal*.

Esimesel tasandil tegutsev õppejõud keskendab oma tähelepanu üliõpilaste ja enda vahelistele erinevustele. Sellise õppejõu jaoks on tähtis tunda aine sisu ja edastada seda selgelt, sest tal on eelkõige teadmiste edastaja ja üliõpilastel nende vastuvõtja roll. Vastutus õppimise eest on pandud täielikult üliõpilasele – õpiedu sõltub tema võimekusest, motivatsioonist, õpioskustest ja eelteadmistest. Õppejõud oma õpetamist ei reflekteeri ning seetõttu ei toimu õpetamises ka muutusi. Teisel tasandil koondab õppejõud tähelepanu enda tegevusele. Tema ülesanne ei ole enam pelgalt infot edastada, vaid tähtsaks muutub kontseptsioonide ja arusaamade edasiandmine. Selline õppejõud peab õpetamist sõltuvaks tema enda tegevusest, mitte ei taanda seda üliõpilaste omadustele. Kolmandal tasandil tegutseva õppejõudu teravdatud fookus on üliõpilaste tegevusel ja selle seosel õpetamisega. Selline õppejõud on teadlik võimalustest, kuidas saavutada soovitud õpiväljundid. (Biggs & Tang, 2007)

Peale õpetamise on kõrgkooliõppejõu üks olulisi rolle juhendada üliõpilasi. See hõlmab suhteid õppija, õpetaja ja teadmiste loomise vahel. Õppejõud mõistavad juhendamist enamasti kui teadustöö osa, mitte aga õpetamisprotsessi osa. Juhendamist käsitatakse jagatud vastutusena mitme partneri vahel, mitte ainult juhendaja-juhendatava isikliku suhtena. (Lee & Green, 2009) Teadlikkus juhendamise rollidest (vajaduse korral nende varieerimine) ning tulemuslikest käsitlusviisidest parandab juhendamise mõjusust ja õpetamiskvaliteeti (Franke & Arvidsson, 2011).

Juhendaja ja juhendatava suhtlemise käigus (Austraalia näitel) on nn head juhendajad õppinud seda suhet juhtima mitmesuguste meetodite kaudu, nende hulgas on ajakavad, eesmärgistatud kohtumised, juhendatavate õpirühmade loomine ja juhendatava suunamine teiste õpivõimaluste juurde. Paljud õppejõud peavad juhendamise üldiseks probleemiks ajanappust, mis ei võimalda neil süveneda juhendamisse niisugusel määral, nagu nad õigeks peavad. Praktiseerimise käigus on õppejõududest juhendajad õppinud kohanduma ja vastu tulema üliõpilaste vajadustele. Viimast soodustab õppejõu enda isikuomaduste (temperament, võimed) teadvustamine ja nende omaduste arvestamaõppimine protsessi suunamisel. Algajad õppejõud arendavad oma pädevust juhendatavaga n-ö ühel lainel olemiseks suurema tõenäosusega, samal ajal suhtusid kogenumad juhendajad aga juhendamisse kui võimalusse täita oma teadmiste ja oskuste lünki, hoides nii kokku oma aega. (Halse, 2011)

Tõhus juhendamine on üks peamisi tingimusi üliõpilaste rahulolu saavutamiseks doktoriõppes ja doktorikraadi edukal (st õigeaegsel) kaitsmisel. Enamik juhendamisteemalisi uurimusi käsitlebki doktorantide juhendamist, kuid paljude õppejõudude töös on suur osa bakalaureuse- ja magistritööde tegemise juhendamisel. Viimaste puhul võib olla erinevusi võrreldes doktorantide juhendamisega: erinevad võivad üliõpilaste oskused, juhendamissuhte pikkus, tulemusele suunatus jmt. Mõõndes juhendamise tähtsust ka bakalaureuse- ja magistriõppe üliõpilaste puhul, tuleb siiski märkida, et juhendamistöö osakaal on kõrghariduse esimesel ja teisel astmel väiksem kui doktorantuuris.

Juhendamisprotsessi kitsaskohad saab kokku võtta järgnevalt (Li & Seale, 2007):

- a. juhendaja ja juhendatava halb või vähene suhtlemine;
- b. keele- ja kultuuribarjäärid juhul, kui üks osapool on pärit muust riigist ja/või räägib võõrkeelt;
- c. ülemäärane kriitika;
- d. konstruktiivse kriitika puudumine;
- e. võimuhete asümmeetria ja soolised iseärasused (nais- ja meesjuhendajad; meessoost ja naissoost juhendatavad ning nende kombinatsioonid);
- f. asjaosaliste erinev kriitikataluvus (mõne juhendatava jaoks on kriitiline kommentaar suur löök enesehinnangule ja -kindlusele).

LÜKKA 2005.–2007. aasta uuringutest (Valk, 2008) järeldub, et Eesti õppejõud tajuvad õpetamise puhul suurt raskust selles, et nad ei jõua õppekava täites anda edasi piisavat hulka teadmisi. Lahendust, kuidas anda piiratud aja jooksul edasi rohkem teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi, nähti

õppemeetodite arendamises ja oma õpetamisoskuste täiendamises. Täpsemalt hõlmasid ettepanekud ainete paremat seostamist, probleemipõhist õpet (passiivsete loengute asemel), praktika suuremat osatähtsust ja paremat korraldust, juhendamiskvaliteedi parandamist, sisulist tagasisidet üliõpilastele, valitud teemadesse süvenemist (laiahaardelise pinnapealsuse asemel) ning rohkem aega, võimalust ja soovi omavahel koostööd teha.

Åkerlind (2007) ja Nicholls (2005) on juhtinud tähelepanu asjaolule, et need õppejõud, kes tähtsustavad õppeprotsessis eelkõige valdkondlikku sisu ja selle edastamise viise, ei tunne huvi üliõpilasi aktiivselt kaasava õpiprotsessi vastu. Mõistetavalt ei ole nad ka huvitatud osalema õpetamises täiendusõppes (Åkerlind, 2007). Samal ajal on aga need õppejõud, kes tähtsustavad oma professionaalses arengus üliõpilasekeskset vaatenurka õpetamisele, huvitatud oma õpetamismeetodite arendamisest ja õpiprotsessi tulemuslikumast kavandamisest (Åkerlind, 2007; Nicholls, 2005). Õpetamis-pädevuse arendamine kui õppejõu professionaalse arengu üks osa sõltub ühtlasi õppeasutuse organisatsioonikultuurist: kui õppejõud tajub, et õpetamisega seotud pädevust organisatsioonis väärtustatakse, on ta ka tõenäolisemalt valmis seda endas arendama (Brew *et al.*, 2011).

1.2.2. Teadus-, arendus- ja/või muu loometöö

Kõrghariduse suurem diferentseeritus on ülikoolis loonud pinnase erinevate professionaalsete identiteetide kujunemisele. Õppejõu identiteeti õpetaja *versus* teadlase perspektiivist võrrelnud uuringute põhjal (nt Hattie & Marsh, 1996; Zaman, 2004) nähtub, et hea ja tõhus õppejõud ei ole tingimata produktiivne teadlane. Coates *et al.* (2009) tuvastasid koguni pöördvõrdelise seose õppejõu õpetamistöö ja teadusloomele pühendatud aja vahel. Enders & De Weert (2009) leidsid, et õpetamiseks vajalik pädevus ei ühti teadus- ja muu loometöö pädevusega. Pildi muudab veelgi keerulisemaks asjaolu, et ülikoolides on tööl järjest rohkem abistavaid asjatundjaid (ingl *third space professionals*), kelle hulka kuuluvad näiteks õppematerjalide arendajad, õppekorralduse spetsialistid, mitmesuguste õppekeskuste spetsialistid ja arendusnõunikud (Whitchurch, 2008).

Seepärast ei ole mõistlik analüüsida õppejõu identiteeti lineaarselt õpetaja-teadlase vaatenurgast, vaid arvestama peaks erinevaid rolle, mis oma ulatuselt ja pädevustelt varieeruvad. Veel tuleb silmas pidada, et kõik õppejõud ei ole pädevad ega motiveeritud kõiki neid rolle oma töös täitma. Tänapäeva õppejõudu iseloomustab veel horisontaalne liikumine karjääri vältel (nt turundusjuhist saab teadlane), mitte tingimata traditsiooniline lineaarne alt üles liikumine akadeemilisel karjääriredelil (Coates & Goadegebuure, 2012).

Õppejõu kui teadlase rollile, arengule ning tema teadus-, arendus- ja/või muule loometööle keskendutakse vähestes uurimustes. Åkerlind (2007) on seda tühimikku osaliselt täitnud ning tema uurimustulemuste põhjal võib õppejõu kui teadlase arengu jaotada nelja astmesse. Esimene arenguaste on tööalase kindluse saavutamine eelkõige noorteadlasena, mil enesekindlus ja pädevus kasvavad koos edukogemusega. Teine aste on tunnustuse saavutamine teadlasena, mil liigutakse sisemise pädevuse saavutamisel välisele ja pälvitakse valdkondlik tunnustus. Kolmas arenguaste hõlmab suurema produktiivsuse saavutamist teadlasena, esmajoones kvantitatiivselt nii teadustöö pidevas kasvus, selle tulemuslikkuses ajaliselt kui ka suurenevas tulemuslikkusemääras töö kasvanud tõhususe kaudu. Kõrgema astme saavutamine teadlasena tähendab peale kvantitatiivse kasvu ka töö kvaliteedi paranemist ja professionaalsuse suurenemist. Tasemete kirjeldamise kõrval jõudis Åkerlind järeldusele, et õppejõud, kes keskenduvad oma õpetamis-pädevuse arendamisele ja õpiväljundite saavutamisele, pööravad rohkem tähelepanu ka enda arengule teadlasena.

Üks keerulisi aspekte on kindlasti õppejõu eri rollide – õppejõud vs. teadlane – täitmise erinev väärtustamine. Kui võrrelda õppe- ja teadustöö kaalukust õppejõukohale tagasivalimisel, on sageli

määravamaks just teadustöö. Teisalt on nende kahe rolli kombineerimine akadeemilises hariduses üha olulisem mõõde tagamaks üliõpilaste ettevalmistust teadmispõhises majanduses ja ühiskonnas edukalt toime tulemiseks. Ühelt poolt mõjutab õppejõudude töö kvaliteet pikemas plaanis kõrgkoolile kui asutusele antavat üldhinnangut (Poom-Valickis, 2005), kuid teiselt poolt on ülikooli maine järjest rohkem rahvusvaheliste edetabelite mõju all ning viimased põhinevad ennekõike teadustöö kvaliteedil. Õppejõu teadlase- ja õpetajarollile erineva kaalu andmist näitab mõneti ka asjaolu, et eri ülikoolide õppejõu ametikohtadele valimise nõuetes on õpetamisoskustele esitatavad nõuded üldsõnalised, ent teadustöö nõuded määratletakse küllaltki täpselt (Remmik, 2008).

LÜKKA (2006) uurimistulemustest nähtus, et ehkki Eesti ülikoolid väärtustavad õppejõudude arvates teadustööd rohkem kui õpetamist, ei mahu teadustöö õppejõu igapäevatoos tähtsusest esimeste tegevuste hulka – see paigutati alles kaheksandale kohale ja väga oluliseks pidas teadustööd vaid 56% vastajatest. Õppejõudude hinnangul ei saa õppetöö tegelik kvaliteet piisavalt tähelepanu ning õppetöö tulemuslikkusega ei arvestata tagasivalimistel vajalikul määral. (Remmik, 2008)

1.2.3. Organisatsioonikultuuri arendamine ja akadeemilise järjepidevuse tagamine

Õppejõult eeldatakse peale õpetamistegevusega ning teadus-, loome- ja/või muu arendustööga seotud pädevuste ka administratiivset ja organisatsioonikultuurilist pädevust. Eesti õppejõu pädevusmudel (2011) on administratiivse tegevuse all mõeldud osalemist struktuuriüksuse administratiivses tegevuses ja rahvusvahelises koostöös ning normdokumentide koostamist ja parendamist. Organisatsioonikultuurilist pädevust eeldatakse õppejõult nii seoses kvaliteedi väärtustamise, organisatsiooni põhiväärtuste jälgimise, koostöö ja kaasamise, kolleegide toetamise ja mentorluse kui ka akadeemilise järjepidevuse tagamisega.

Õppejõudude administratiivset ja organisatsioonikultuurilist pädevust käsitleti osaliselt ka kvaliteedi-olukorra uuringus (LÜKKA, 2006), kus õppejõutööga seotud tegevused olid paigutatud EFQMi täiuslikkusmudelisse. Näiteks vaadeldi selles muu hulgas õppejõudude hoiakuid seoses ülikooli juhtumiskoostuste läbipaistvusega, info kättesaadavusega, järelkasvu tekke soodustamisega, õppejõupoolsete ettepanekute tegemise ja nendega arvestamisega, tugipersonali pädevusega ning töösuhetega kolleegidega. LÜKKA-uuringu tulemuste kohaselt tundub Eesti õppejõududele, et nad on ülikooli otsustusprotsessidesse vähe kaasatud, neilt ei küsita piisavalt tagasisidet ja nende ettepanekuid ei arvestata. LÜKKA (2006) näitas, et õppejõudude hinnang sellele, kas nende ettepanekuid kõrgkoolis arvestatakse, oli suhteliselt negatiivne. 17% õppejõude ei osanud sellele küsimusele vastata, mis viitab asjaolule, et neil puudub info ja tagasiside selle kohta, kas nende ettepanekuid võetakse arvesse (Solmann & Ilves, 2008). Teisalt on just õppejõud need, kes saaksid ülikooli otsustuskogu (nt nõukogu) kaudu kõrghariduse korraldust, sh hindamisaluseid muuta (Valk, 2008). LÜKKA (2006) tulemuste põhjal on õppejõudude teadlikkus ülikooli tööd puudutavate parandusettepanekute tegemise protsessist väike. Laiemalt tõi see uuring esile, et Eestis on võrreldes teiste sihtrühmadega (juhtkond, haldus- ja tugistruktuuri töötajad, üliõpilased) just õppejõud mitmes küsimuses kõige kriitilisemad. Nad on teiste asjaosalistega võrreldes vähem rahul oma töötingimuste, töö tunnustamise ja motiveerimisega, samuti on nende teadlikkus ülikooli tegevust puudutavate parandusettepanekute tegemise protsessist vähene (Solmann & Ilves, 2008).

Akadeemilise järjepidevuse tagamine on teadmispõhise ühiskonna ja riigi sotsiaal-majandusliku arengu seisukohalt tähtis ning see on samal ajal märkimisväärne osa organisatsiooni kultuurist, mitte ainult õppe- ja teadustööst. Järelkasvu tagamine hõlmab koostöö erinevaid vorme, mõttevahetust vabas keskkonnas, töörühmades jms. LÜKKA (2006) tulemuste õppejõudude avatud vastustest võis

leida kommentaare selle kohta, et Eesti teadustöö rahastamise mudel ei anna ülikoolidele häid võimalusi soodustada akadeemilise järelkasvu teket. Juhtkonna esindajad arvasid, et noori üritatakse ülikooli meelitada, kuid sageli ei ole sealne palk konkurentsivõimeline (Solmann & Ilves, 2008).

Siinses uuringus „Eesti õppejõud 2012” on organisatsioonikultuurilise aspekti puhul rõhuasetus eelkõige õppejõudude tegevusel akadeemilise järelkasvu kaasamisel nii üliõpilaste kui ka noorte kolleegide näol, koostööl kolleegidega ning eestvedamis-, juhtimis- ja otsustusprotsessides osalemisel. Võrdlusena kasutatakse LÜKKA-uuringute (2005–2007) tulemusi, et esitada võimaluse korral tendentse näitavaid võrdlusi.

1.3. Rahvusvaheline mobiilsus ja koostöö

Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegias aastaiks 2006–2015 on keskele kohale pandud õppejõudude suutlikkus töötada rahvusvahelises keskkonnas. Dokumendis rõhutatakse, et teadussaavutuste kõrval peaksid kõrgkoolid ametikohtade täitmisel väärtustama ka õppejõudude välismaal õpetamise kogemusi. Veel seatakse strateegias eesmärgiks pakkuda kõikidele õppejõududele enesetäiendamiseks välismaal võrdseid võimalusi. Samal ajal on rahvusvahelistumise strateegia vahehindamine (Tamtik, Kirss, Beerkens & Kaarna, 2011) rõhutanud asjaolu, et selliseid riiklikke toetusmeetmeid ei ole tegelikkuses loodud ning õppejõudude suur töökoormus pärsib nende mobiilsusvõimalusi, kuigi nõudmised rahvusvahelistumisele on suured.

Endersi & Musselini (2008) järgi võib maailmas praegu eristada akadeemilise personali nelja rahvusvahelistumise suundumust.

- Õppejõud soovivad olla partnerid rahvusvahelises koostöös ja suhtluses, ent seisavad silmitsi probleemidega, sest neid ei võeta partneritena võrdsetel alustel (ennekõike vähem arenenud riikides, kus suureneb ka digitaalne lõhe).
- Rahvusvahelist koostööd, suhtlust ja tunnustamist peetakse asendamatuks. Õppejõude ei tunnustata ka koduriigis (peamiselt väiksemates arenenud riikides), kui nad ei ole rahvusvaheliselt nähtavad. Ligipääs rahvusvahelistele võrgustikele saavutatakse suurte raskustega, sest riiklikke süsteeme peetakse liiga väikesteks või piiratuteks.
- Enamiku valdkondade õppejõud püüdlevad suurema riikliku või rahvusvahelise väljapaistvuse poole. Rahvusvahelist koostööd ja suhtlust hindab kõrgelt põhiosa akadeemilist personali, ent koduriigi akadeemilised traditsioonid ja suhtlus, teadusvõrgustikud ja emakeelne publitseerimine mängivad endiselt tähtsat rolli ja panustavad teatud määral õpetajaskonna eraldatusesse.
- Rahvusvahelistumine tähendab peamiselt välisstudengite ja -õppejõudude vastuvõtmist ning välisriikide teadustööde tunnustamist ainult juhul, kui need on ingliskeelsed ja ilmunud rahvusvahelistes ajakirjades (USA ja Suurbritannia ajakirjad).

Veel on Enders ja Musselin (2008) rõhutanud, et õppejõud kasutavad rahvusvahelisi kogemusi erinevalt. (1) On õppejõude ja teadlasi, kes tegutsevad tõesti üle maailma ning on ülikoolide ja ka valitsuste jaoks strateegilise tähtsusega; (2) paljud nooremad õppejõud on rahvusvaheliselt mobiilsed lühikest aega (eriti tippülikoolides) eesmärgiga suurendada oma positsiooni ja karjäärivõimalusi koduriigis; (3) ühe õppejõurühma jaoks on välisriigis töötamine paremuselt teine võimalus juhul, kui kodumaal karjäärivõimalused puuduvad; (4) leidub ka õppejõude, kes loodavad jääda (vähemalt mõneks ajaks) välisriiki tööle seoses sealse parema elujärgiga. Euroopa Komisjoni ülevaate põhjal (Teichler, Ferencz & Wächter, 2011) toetavad kõrgharidusasutused lühiajalist mobiilsust tõenäolise-

malt täiskoormusega töötavate õppejõudude puhul, mitte aga osakoormusega ja mitteregulaarsetel töökohtadel olevate õppejõudude puhul.

Teaduskoostöö õppejõudude vahel – sealhulgas rahvusvahelisel tasandil – on hariduse ja teadustöö kvaliteedi arendamisel oluline komponent (Lewis, Ross & Holden, 2012; Melin, 2000). Koostöö hõlmab mitmesuguseid isikutevahelisi võrgustikke ja kommunikatsioonivorme, sh lühiajalisi töösuhted teatud projekti raames, sõprusest välja kasvanud pikaajalist töösuhet ja intellektuaalsete huvid jagamist (Lewis J. M., 2010). Koostöö puhul eristatakse ingliskeelses kirjanduses kaht üksteist täiendavat ja osaliselt kattuvat tüüpi: **Koostöö** ja **koostöö**. Suure algustähega *Koostöö* tähendab ühistegevust teatud projekti raames, mille tulemused ka koos publitseeritakse; sellise koostöö tulemused on selgelt eristatavad, mõõdetavad ja projekti rahastamistingimuste osas aktsepteeritavad. Väikese algustähega *koostöö* hõlmab seevastu uurimisteemade arutelusid, ideede vahetamist, tagasisidet ning kommentaare erinevatele uurimustöödele ja mustandversioonidele. Peaaegu kõik õppejõud teevad *koostööd*, kuid väiksemal määral *Koostööd*. (Lewis, Ross & Holden 2012; Meadows, 1974)

Uuringus „Eesti õppejõud 2012” on rahvusvahelise mobiilsuse ja koostöö aspekti juures rõhk esmajoones õppejõu kogemusel õpetada ja täiendada end välisriigi kõrgkoolis, samuti koostööl väliskolleegidega.

2. Metoodika

2.1. Valimi koostamine ja sihtrühmani jõudmine

Uuringu valimisse kuulusid ESFi programmi Primus partnerkõrgkoolides põhikohaga töötavad õppejõud. Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) andmetel töötas neis kõrgkoolides 2011. aasta 10. novembri seisuga kokku 4189 korralist õppejõudu, kelle ametikoht vastab ülikooliseaduse § 34 lg-s 1 ja rakenduskõrgkooli seaduse § 23 lg-s 1 esitatud õppejõu nimetusele (st professor, dotsent, lektor, assistent, õpetaja) ning kelle töökoormus ametikohal on vähemalt 3 EAP (st hinnanguliselt u 40 tundi kuus). Tegelik õppejõudude arv on mõnevõrra väiksem, sest hulk õppejõude õpetab samal ajal mitmes kõrgkoolis. EHISe andmetel tegutses õppejõuna 4089 inimest (vt jaotust kõrgkooliti tabelist 2.1.1).

Sihtrühmani jõudmiseks kasutati mitut teavituskanalit, et levitada infot küsitluse toimumise ja kaalukuse kohta. Uuringu esimeses etapis võeti ühendust Primuse partnerkõrgkoolidega (vt lisa 1), kellele uuringu tegija jagas teavituskirju (sh Haridus- ja Teadusministeeriumi kaaskiri) ja muid toetavaid teabematerjale ning viis nad kurssi uuringu eesmärkidega. Koordinaatoritega koostöös jagati teavet õppejõududele, seda nii elektroonilise teavituskirja kui ka paberteatise abiga. Kõrgkoolide eripära arvestades edastati infot erinevate teavituskanalite kaudu (nt listid, siseveeb, uudiskiri, ajaleht ja bänner).

Kommunikatsiooni teises etapis järgnes küsitlusele laiema tausta loomine ja uuringu olulisuse selgitamine väljaspool kõrgkoole. Selleks kasutati mitmesuguseid kanaleid, sh Primuse uudiskirja, pressiteateid meedia- ja noorteorganisatsioonidele, raadiot, sotsiaalmeediat ja Praxise suhtluskanaleid. Nii tagati sihtrühma teadlikkus küsitluse toimumisest.

Küsitluse keskmine vastamismäär oli 20%, varieerudes 5%st 33%ni. Küsitluse käigus ilmnas, et EHISes kasutusel olev termin *õppejõud* ei ole Eesti kõrgkoolides mitte üheselt mõistetav, vaid kõrgkoolid defineerivad seda kohati EHISest erinevalt. Seetõttu erines õppejõudude arv mõnes kõrgkoolis võrreldes EHISe andmetega kuni 150 võrra.

TABEL 2.1.1. ÕPPEJÕUDUDE KÜSITLUSE VASTAMISMÄÄR KÕRGKOOLITI

Kõrgkool	Õppejõudude arv (EHIS)	Vastajaid	Vastamismäär %
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor	188	10	5
Eesti Hotelli- ja Turismikõrgkool	22	5	23
Eesti Infotehnoloogia Kolledž	17	3	18
Eesti Kunstiakadeemia	224	14	6
Eesti Lennuakadeemia	29	5	17
Eesti Maaülikool	401	65	16
Eesti Mereakadeemia	94	16	17

Kõrgkool	Õppejõudude arv (EHIS)	Vastajaid	Vastamis-määr %
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia	168	27	16
Eesti-Ameerika Äriakadeemia	41	5	12
Estonian Business School	70	11	16
Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused	59	7	12
Lääne-Viru Rakenduskõrgkool	54	4	7
Sisekaitseakadeemia	103	8	8
Tallinna Tehnikakõrgkool	189	28	15
Tallinna Tehnikaülikool	894	138	15
Tallinna Tervishoiu Kõrgkool	74	16	22
Tallinna Ülikool	638	100	16
Tartu Kõrgem Kunstikool	97	7	7
Tartu Tervishoiu Kõrgkool	69	23	33
Tartu Ülikool	1542	326	21
Kokku	4089*	818	20

* Märkus. Õppejõudude arv kõrgkooliti ei võrdu nende koguarvuga, sest paljud õppejõud töötavad samal ajal mitmes kõrgkoolis.

2.2. Ankeetküsitluse koostamine ja küsitluse elluviimine

Käesoleva uuringu teoreetilise raamistiku koostamise aluseks olid hankedokumentide lisas esitatud uurimis- ja näidisküsimused, õppejõudude pädevusmudel, üleminekuhindamise tulemused ja institutsionaalse akrediteerimise nõuded, riiklikud dokumendid (kõrgharidusstandard ja -strateegia, rahvusvahelistumise strateegia), rahvusvahelised suundumused ning varasemad nii Eesti kui ka rahvusvahelised uuringud. Teoreetilise raamistiku alusel töötati välja õppejõudude küsimustik.

Uuringu valiidsuse tagamiseks katsetati koostöös programmiga Primus küsitlusankeeti nii rakenduskõrgkoolide kui ka ülikoolide õppejõudude seas kaks korda. Esmalt paluti rühmal tulevaste mentorõppejõudude koolitajatel anda pärast ankeetküsitluse (paber kandjal) täitmist tagasisidet küsimuste arusaadavuse, vastusevariantide piisavuse, teemade järjestuse ja ankeedi pikkuse kohta, samuti lisada üldisi kommentaare ja ettepanekuid ankeedi selgemaks ja arusaadavamaks muutmise kohta. Praxis töötas saadud kommentaarid ja ettepanekud läbi ning täiendas ankeetküsitlust. Seejärel katsetati küsitlusankeeti teist korda, seekord rühma mentorõppejõudude seas, kellelt paluti esimese rühmaga sarnast tagasisidet eesmärgiga tagada küsitlusankeedi üheselt mõistetavus, selgus ja arusaadavus. Tagasiside töötati samuti läbi ja ankeedis tehti vajalikud parandused. Seejärel tutvustati küsitlusankeeti veel ka programmi Primus esimese tegevuse võrgustiku laiendatud seminaril, kus programmi partnerkõrgkoole teavitati võimalusest anda küsitlusankeedile tagasisidet (laekusid mõned parandusettepanekud). Küsitlusankeedi lõplik versioon valmis eelpool nimetatud tööetappide (teoreetilise raamistiku koostamine, ankeedi katsetamised, tagasiside kogumine) ning tellijaga koostöö tulemusel (vt ankeeti lisast 2).

Ankeedi koostamise juures oli kõige keerulisem tegur küsimus, kuidas võtta arvesse õppejõudude sihtrühma väga suurt heterogeensust (hulgaliselt erinevaid töövorme, koormusetüüpe, ülesandeid jmt) ning leida tasakaal üksikasjalikkuse ja üldisuse vahel. Pidades silmas suuri erinevusi nii kõrgkooliti kui ka õppejõudude vahel osutus küsitluse väljatöötamine eeldatust keerulisemaks ja pikaajalisemaks protsessiks. Küsitlusankeet tõlgiti ka inglise keelde, kohaldati veebiküsimustiku jaoks vastavaks ja avaldati veebikeskkonnas Survey Monkey⁸. Veebiküsitluse seire käigus jälgiti õppejõudude vastamisaktiivsust ennekõike kõrgkooliti, aga ka ametikohtade ja suuremate kõrgkoolide puhul lisaks õppevaldkonna alusel.

2.3. Andmete analüüs

Kokku vastas küsitlusele 948 õppejõudu. Neist 818 vastaja andmed osutusid kasutatavaks ja 130 omad ei olnud kasutamiseks piisavad, sest nad ei olnud täitnud ankeeti vähemalt 80% ulatuses.

Vaadates küsitluses osalemise määrasid erinevate tausttunnuste alusel ja kõrvutades neid EHISE andmetega, selgus, et küsitluses osalesid teistest tunduvalt aktiivsemalt naisõppejõud (24% versus 14% meessoost õppejõudude puhul) ning magistrikraadi või sellest madalama kvalifikatsiooniga õppejõud (22% versus 17% doktorikraadiga õppejõudude puhul). Et saavutada küsitlusandmete parem vastavus uuringu üldkogumile, kaaluti neid soo ja kvalifikatsiooni alusel. Selle käigus anti lõppvalimis alaesindatud rühmade esindajate vastustele analüüsis suurem kaal. Erinevusi EHISE andmetega leidis ka õppejõudude ametikohtade alusel, kuid selle järgi andmeid ei kaalutud, sest ühelt poolt võib ühel isikul olla registris mitu ametikohta ning teiselt poolt jagunesid vastajad ametikoha alusel liialt väikestesse rühmadesse, et andmeid oleks selle põhjal võimalik usaldusväärselt kaaluda.

Andmeanalüüsi esimeses etapis puhastati andmebaas ja kontrolliti vastuseid. Sisestusvigadest tingitud probleemide vältimiseks läbis andmestik veakontrolli ja puhastuse. Andmekvaliteedi tagamiseks analüüsiti ka erinevaid, ennekõike pidevate tunnuste puhul (nt liiga kõrge või madal kuusissetulek, ebarealistlik töökoormus ühes kuus, töökogemus aastates, mis on suurem kui vanus). Analüüsist jäeti välja äärmuslike väärtustega vaatlused, sest tõenäoliselt olid need põhjustatud vigadest õppejõudude vastustes. Viimase võis tingida asjaolu, et vastaja oli küsimust valesti mõistnud ja/või tekitas see temas segadust (nt kuusissetulekuna nimetati hoopis aastasissetulekut).

Samuti kontrolliti vastusevariantide vastuolulisust. Kui küsimusele oli antud nii eitav kui ka jaatav vastus, jäeti lisaanalüüsi käigus üks neist variantidest kõrvale. Näiteks kui õppejõud oli öelnud, et ta ei tee väljaspool oma kõrgkooli tasustatud tööd ning et teeb erasektoris erialast konsultatsioonitööd, jäeti alles vastusevariant, et ta teeb väljaspool oma kõrgkooli tasustatud tööd.

Analüüsimeetoditena kasutati peamiselt kirjeldavat statistikat. Tulemused on esitatud risttabelite ja graafikutena, mille abil iseloomustatakse uuringu sihtrühma ja antakse visuaalselt selgem ülevaade erinevustest rühmade vahel. Seoseid testiti andmete laadile vastavate statistiliste meetoditega (hii-ruut test, t-test, dispersioonanalüüs (ANOVA), korrelatsioonanalüüs). Sõltuvate ja pidevate (nt töökogemus õppejõuna aastates, aasta keskmine kuusissetulek, keskmine töökoormus ühes kuus tundides) tunnuste puhul kasutati dispersioonanalüüsi, t-testi ja korrelatsioonianalüüsi; kui tegu oli kategooriliste (nt väljaspool oma kõrgkooli töötamise põhjused, töötamist motiveeritavad tegurid, kvaliteetset õpetamist kõrgkoolis toetavad ja takistavad tegurid) tunnustega, kasutati hii-ruut testi,

⁸ <https://www.surveymonkey.com>.

kuid järjestustunnuste (rahulolu, erinevate tegevuste kasutamise sagedus õppejõutöös, hinnang oskuste tasemele, hinnang kaasatusele otsustusprotsessidesse ja enesetäiendamismõimaluste kasulikkus) puhul testiti erinevusi ka t-testi ja dispersioonanalüüsiga. Binaarsete tunnuste (nt sugu) keskvärtuste (keskmine kuusissetulek soo alusel) testimiseks kasutati t-testi ning kategooriliste tunnuste puhul, kus on vähemalt kolm rühma (nt kvalifikatsioon), võeti kasutusele ühefaktoriline dispersioonanalüüs (*one-way ANOVA*). Dispersioonanalüüsi toel tehti kindlaks, kas kolme või enama rühma keskvärtused erinevad üksteisest statistiliselt olulisel määral või on erinevused juhuslikud (nt keskmine kuusissetulek kvalifikatsiooni alusel).

Dispersioonanalüüsi ja t-testi abil analüüsiti õppejõudude keskmise töökogemuse, töökoormuse ja kuusissetuleku lahknevust erinevate tunnuste alusel. Lisaks kasutati dispersioonanalüüsi ja t-testi erinevuste tuvastamiseks õppejõudude rahulolu oma töö ja erinevate organisatsioonikultuuriliste aspektidega, hinnangutes kaasatusele otsustusprotsessides õppejõutöös erinevate tegevuste kasutamise sageduses ning hinnangutes oskuste tasemetele. Muutujate võimaliku seose uurimiseks tehti ka korrelatsioonanalüüs. Küsitlustulemuste kirjeldamisel analüüsipeatükis esitatud tulemuste vastuste struktuuris esinevad erinevused on statistiliselt olulised. Hüpoteeside testimisel kasutati tavalist olulisusnivood 0,05, mis tähendab, et andmete juhuslikkusest põhjustatud vigu ei esine sagedamini kui ühel juhul 20 otsustusest. Sisukas hüpotees võeti vastu juhul, kui olulisuse tõenäosus p oli väiksem kui olulisuse nivoo 0,05 ehk $p < \alpha$ (Philips, 2007). Kui erinevate tunnuste põhjal esinesid gruppides statistiliselt olulised erinevused, siis tähistati need joonisel tärnidega: üks tärn (*) märgib statistiliselt olulist erinevust $p < 0,05$ juures ja kaks tärna (**) erinevust $p < 0,01$ juures. Kvantitatiivanalüüsiks kasutati andmeanalüüsipaketti Stata 12.

Küsitlusankeedis oli vastajatel ametikoha puhul võimalik valida teiste ametinimetuste seas nelja teaduritüübi vahel. Vastused jagunesid järgmiselt: nooremteadureid 0,6%, teadureid 7,3%, vanemteadureid 4,8% ja juhtivateadureid 0,12%. Arvestades nende nelja ametinimetuse väikest osakaalu kõikide uuringus osalenud õppejõudude seas, otsustati hõlmata need ühte rühma koondnimetusega *teadurid*, sest niivõrd väikse vaatluste arvu puhul ei oleks olnud mõistlik edasist analüüsi teha.

Töökoormuse puhul oli vastajatel ankeedis võimalik valida viie variandi vahel. Vastused jagunesid järgmiselt: osakoormus sõltuvalt tööülesannete mahust või projektegevusest (7%), 0,25–0,49 koormus (7%), 0,5–0,74 koormus (14%), 0,75–0,99 koormus (6%) ja täiskoormus 1,0 (66%). Arvestades esimese nelja osakoormuse rühma väikest osakaalu kõikide uuringus osalenud õppejõudude seas, otsustati hõlmata need ühte rühma koondnimetusega *osakoormusega töötavad õppejõud*.

Kui peatüki alguses ei ole märgitud teisiti, analüüsitakse tulemuste peatükkides kõiki tulemusi järgmiste tunnuste alusel: õppejõud kokku, kõrgkooli tüüp (ülikooli, rakenduskõrgkool), ametinimetus (professor, dotsent, lektor, assistent, õpetaja, külalisõppejõud, teadur), sugu, vanus (kuni 35 aastat, 36–55 aastat, üle 56 aasta) ja töökogemus õppejõuna (kuni 10 aastat, 11–20 aastat, 21 ja rohkem aastat). Loetletud tunnuste alusel esitatakse tulemuste võrdlus vaid juhul, kui vastuste struktuuris leidub statistiliselt oluline erinevus.

Peale selle on mõningates, kuid mitte kõikides alapeatükkides kasutatud analüüsis sisust lähtuvalt järgmisi lisatunnuseid: töökoormus (täis- ja osakoormus), väljaspool oma kõrgkooli tasustatud töö olemasolu (on tasustatud töö väljaspool oma kõrgkooli, ei ole tasustatud tööd väljaspool oma kõrgkooli), kvalifikatsioon (doktorikraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon, magistriskraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon, bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon, rakenduskõrghariduse diplom või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon, keskharidus (sh kutseharidus)), ametipositsiooni muutuse kaalumise (on kaalunud muutust ametipositsioonil, ei ole kaalunud

muutust ametipositsioonil), huvi õpetamise ja/või teadus-, arendus- ja/või muu loometöö vastu (ma ei tegele teadus-, arendus- ja/või muu loometööga; pigem õpetamine; mõlemad, kuid õpetamine on natuke huvitavam; mõlemad, kuid teadus-, arendus- ja/või muu loometöö on natuke huvitavam; pigem teadus-, arendus- ja/või muu loometöö), üldine rahulolu oma tööga (täiesti nõus, pigem nõus, pigem ei ole nõus, üldse ei ole nõus), tasemeõppes õppimine (õpib tasemeõppes, ei õpi tasemeõppes) ning välisriigis õpetamine (ei; jah, olen õpetanud; jah, olen käinud enesetäiendusel; mõlemad).

Siinse uuringu puhul tuleb silmas pidada, et see on esmane statistiline ülevaade Eesti õppejõududest, nende tööst ja hoiakutest. Kasutatavad meetodid on valitud ülesandepüstitusest lähtuvalt. Uuringu eesmärk ei ole mitte niivõrd analüüsida süvitsi mõnda Eesti õppejõudude tööd puudutavat spetsiifilist probleemi või hüpoteesi, kuivõrd anda kirjelduse kaudu ülevaade erinevatest õppejõude puudutavatest teemadest. See ülevaateuuring on hea alus järgmistele uuringutele samas valdkonnas.

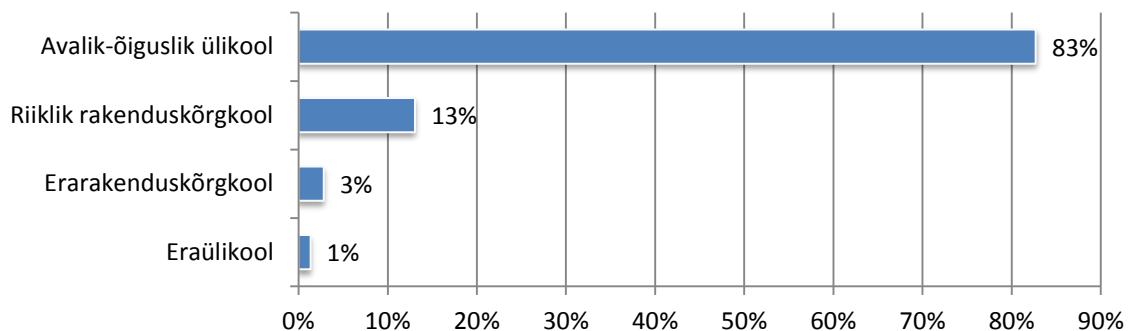
3. Uuringu tulemused

Kolmandas peatükis antakse ülevaade Eesti õppejõududest ja nende tööd puudutavatest erinevatest tahkudest.

3.1. Eesti õppejõud aastal 2012. Ülevaade vastanutest

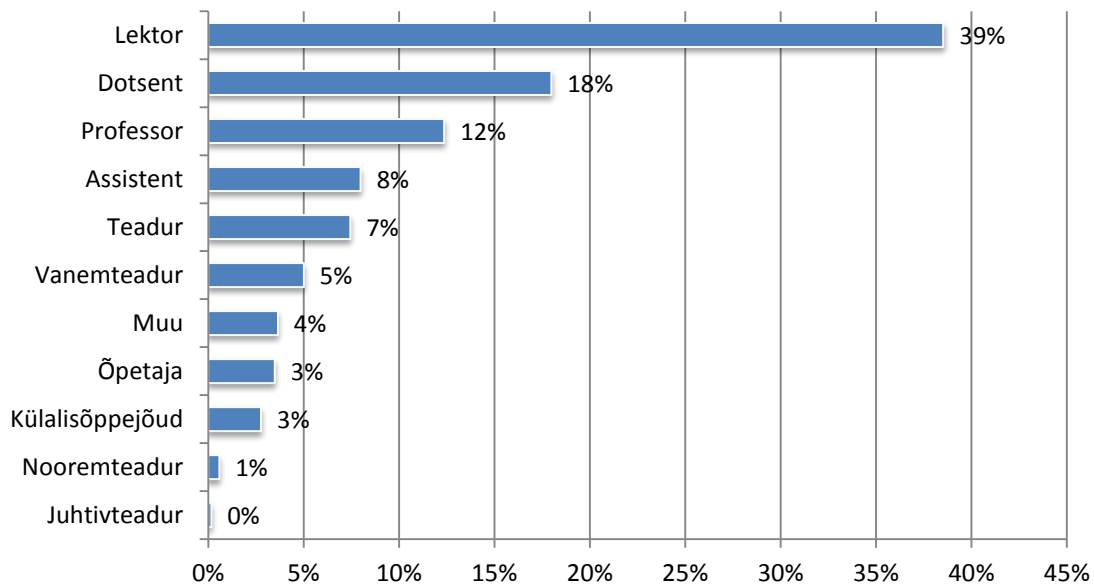
Selles alapeatükis kirjeldatakse küsitluse tulemuste alusel üldpilti Eesti õppejõududest aastal 2012.

Enamik küsitluses osalenud õppejõude on hõivatud avalik-õiguslikes ülikoolides (83%) ja 13% töötab põhikohaga riiklikus rakenduskõrgkoolis (vt Joonis 3.1.1). Erarakenduskõrgkoolides ja eraülikoolides põhitööd tegevate õppejõudude hulk on minimaalne, vastavalt 3 ja 1% vastajaist.



JOONIS 3.1.1. ÕPPEJÕUDUDE PEAMINE TÖÖKOHT

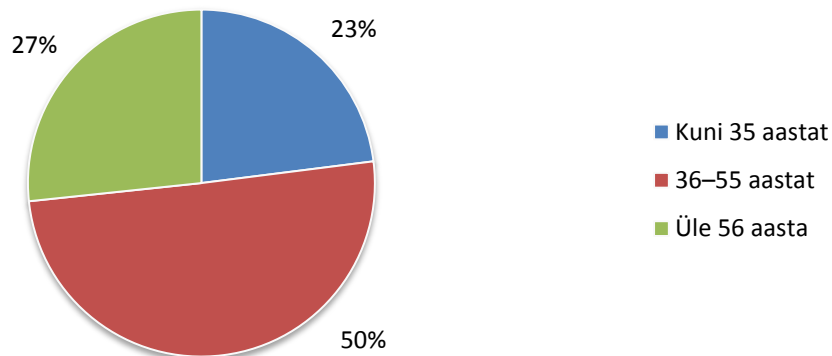
Joonis 3.1.2 on esitatud õppejõudude jaotus **ametinimetuse** alusel. Kõige arvukamalt on esindatud lektorid, kes moodustavad kõigist õppejõududest 39%. Õppejõudude jaotuse poolest vastab valim suuresti Eesti õppejõudude üldpildile. Võrreldes valimit Eesti hariduse infosüsteemi (EHIS) andmetega õppejõudude kohta, ilmneb suurim erinevus just lektorite osakaalus (valimis 39% ja EHISes 31%). 18% osalusega on andmestikus esindatud dotsendid, kelle osakaal on EHISe andmetel veidi väiksem (14%). Hästi vastab üldkogumile professorite ja assistentide arv, keda on küsitlusele tuginedes vastavalt 12 ja 8% ning EHISe põhjal 11 ja 10%. Mõnevõrra suurem erinevus ilmnis teadurite ja vanemteadurite puhul, kes küsitlusele vastanud õppejõududest moodustasid vastavalt 7 ja 5% ning EHISe andmetel 11 ja 9%.



JOONIS 3.1.2. ÕPPEJÕUDUDE JAOTUS AMETINIMETUSE ALUSEL

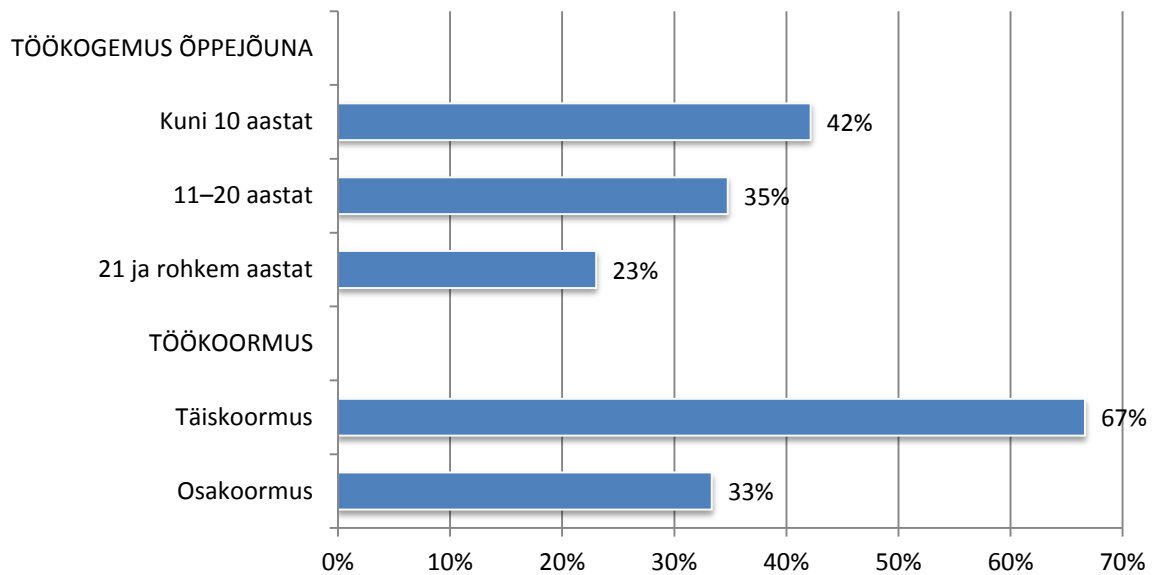
Märkimisväärsed erinevused tulid välja ametikohtade jagunemises soo järgi. Kui kõigist meesõppejõududest töötab küsitluse põhjal professorina 19% ja dotsendina 23%, siis naisõppejõududest üksnes vastavalt 6 ja 13%. Tunduvalt rohkem töötab naisi lektori (43%) ja assistendina (12%).

Vanuselisest jaotusest (vt Joonis 3.1.3) selgus, et pooled (50%) küsitluses osalenud õppejõud on 36–55-aastased, seevastu 56-aastasi ja vanemaid on 27% ning 35-aastasi ja nooremaid 23%. Õppejõudude **sooline** jaotus andis tulemuseks 51% mehi ja 49% naisi.



JOONIS 3.1.3. ÕPPEJÕUDUDE JAOTUS VANUSE ALUSEL

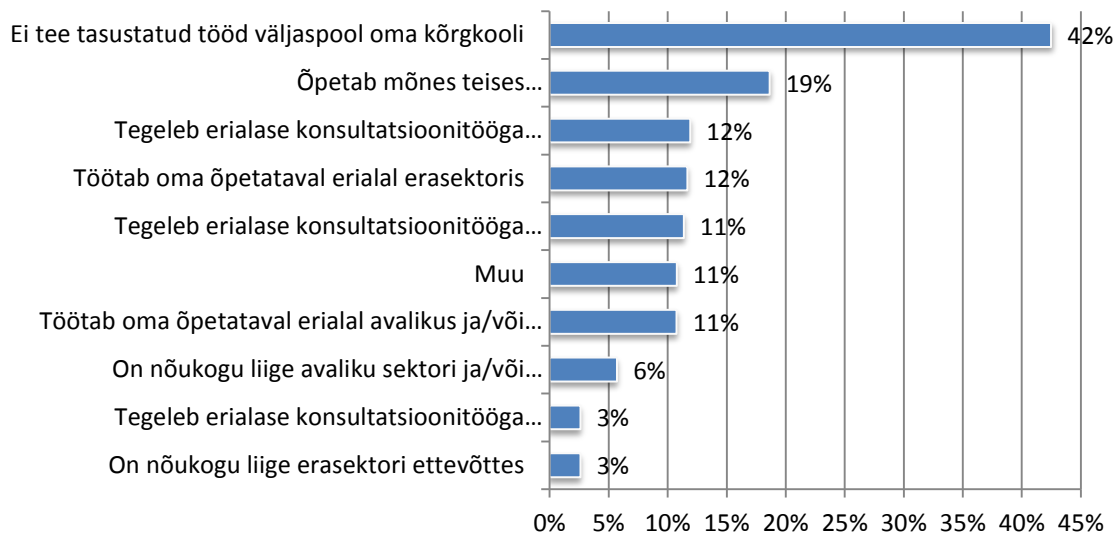
Joonis 3.1.4 illustreerib õppejõudude **töökogemust** vastusena küsimusele, kui kaua on vastaja kokku õppejõuna töötanud. Selgus, et 42% õppejõude on seda tööd teinud kuni 10 aastat, 11–20-aastase kogemusega on 35% ja väga pika staažiga (vähemalt 21 aastat) peaaegu veerand (23%) vastajatest. Õppejõud on oma töödandjale pigem truud: 44% on praeguses kõrgkoolis õpetanud üle 10 aasta, 29% on töötanud seal 6–10 aastat ja 27% kas 5 aastat või vähem.



JOONIS 3.1.4. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖKOOGEMUS ÕPPEJÕUNA JA TÖÖKOORMUS PÕHITÖÖKOHAS

Õppejõudude **töökoormuse** kohta selgus, et kaks kolmandikku uuringus osalenud õppejõude töötab oma põhitöökohas õppejõuna täiskoormusega (vt Joonis 3.1.4).

Tööga oma kõrgkoolis piirdub kõigest 42% õppejõududest (vt Joonis 3.1.5), kuna veidi enam kui pooled õppejõududest teevad tasustatud lisatööd ka väljaspool oma kõrgkooli. Kõige sagedamini on õppejõududele tasustatud lisatöökõs õpetamine mõnes muus kõrgkoolis või haridusasutuses – nii vastas 19% õppejõude. Mõnevõrra vähem mainiti ülejäänud teiseid lisategevusi: erialane konsultatsioon erasektoris (12%), töötamine õpetataval erialal erasektoris (12%), erialane konsultatsioon avalikus ja/või vabasektoris (11%) ning töötamine õpetataval erialal avalikus ja/või vabasektoris (11%).

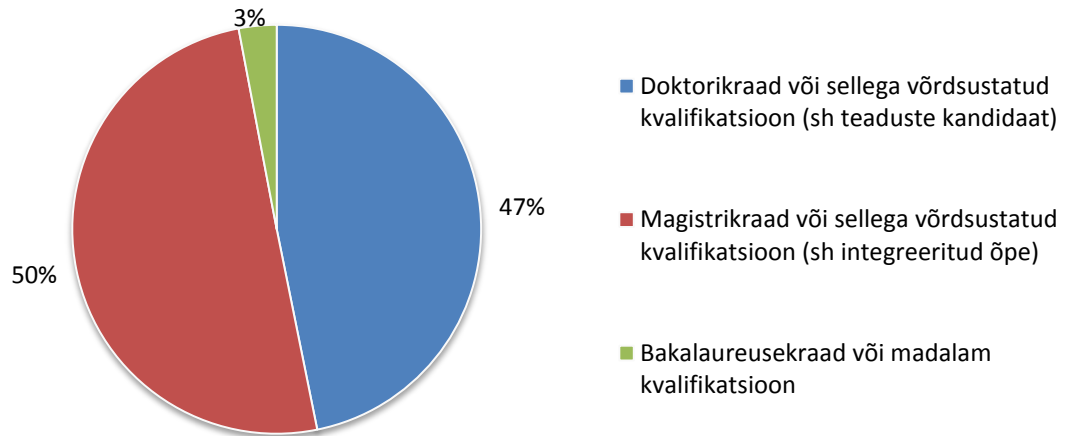


JOONIS 3.1.5. ÕPPEJÕUDUDE TASUSTATUD TÖÖ VÄLJASPOOL OMA KÕRGKOOLI (S.T. KÕRGKOOLIGA MITTESEOTUD PROJEKTID)⁹

Doktorikraadi või sellele vastava **kvalifikatsiooniga** (valdavalt teaduste kandidaat) õppejõude on küsitluse põhjal kõigist õppejõududest 47%, magistriskraad või sellele vastav kvalifikatsioon on 50% vastajatel (vt Joonis 3.1.6). Samas on 3% õppejõude märkinud oma kvalifikatsiooniks bakalaureusekraadi või sellest madalama kvalifikatsiooni: bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon (1,2%), rakenduskõrghariduse diplom või sellega võrdsustatud kraad (1,4%) ja keskharidus (sh kutseharidus) (0,1%). Rohkem kui pooled bakalaureusekraadi või madalama kvalifikatsiooniga õppejõududest õppisid küsitluse hetkel tasemeõppes.

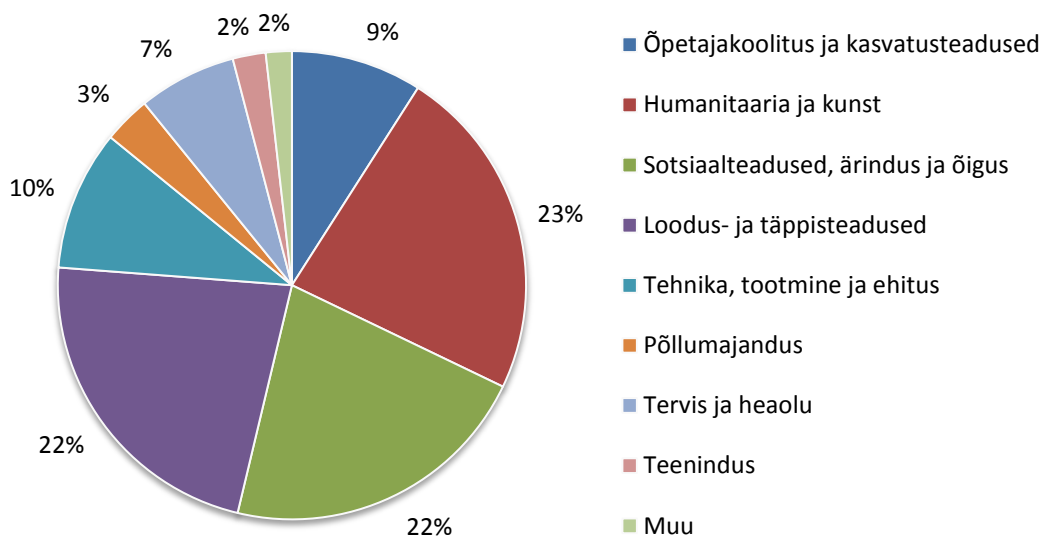
Nii nagu dotsente ja professoreid leidub rohkem meesõppejõudude seas, on nende hulgas suurem ka doktorikraadi omandanute osakaal (58%), seevastu naisõppejõududest on doktorikraadiga 36%. Ilmnes, et 84% õppejõude on omandanud kvalifikatsiooni (kõrgeima omandatud kraadi) Eestis ja 16% välisriigis. Küsitluse ajal õppis tasemeõppes 27% kõikidest õppejõududest, nendest enamus omandas doktorikraadi. Täpsemalt õppis tasemeõppes 5% doktorikraadiga õppejõududest (95% ei õppinud tasemeõppes), 46% magistriskraadiga (54% ei õppinud tasemeõppes) ja 59% bakalaureusekraadi või madalama kvalifikatsiooniga õppejõududest (41% ei õppinud tasemeõppes).

⁹ Vastajatel oli võimalik valida mitu vastusevarianti.



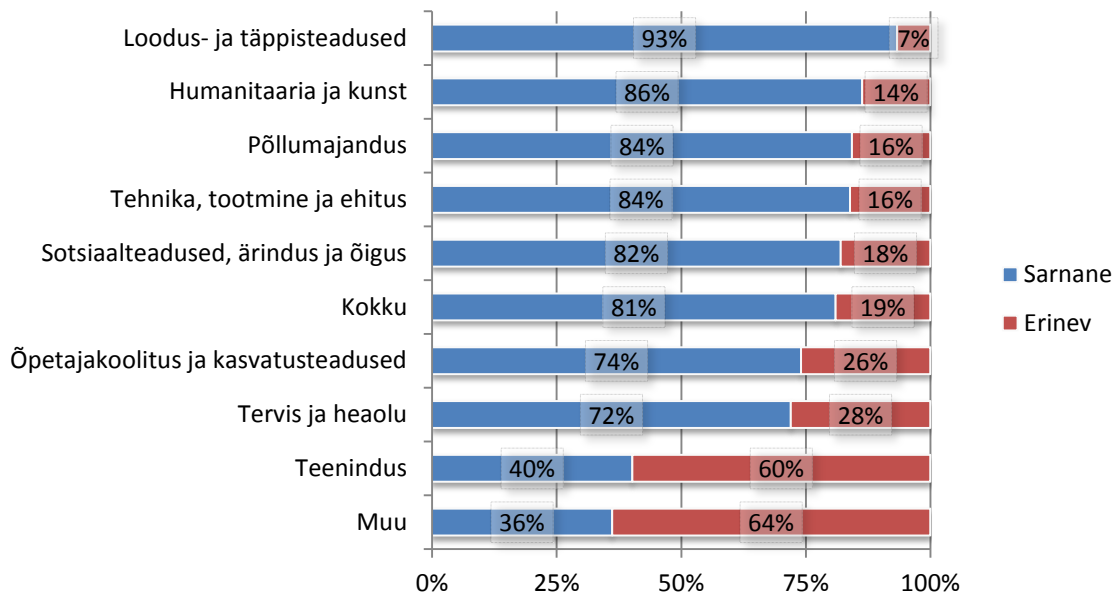
JOONIS 3.1.6. ÕPPEJÕUDUDE KÕRGEIM OMANDATUD KVALIFIKATSIOON

Joonis 3.1.7 illustreerib õppejõudude kõrgeimat omandatud kvalifikatsiooni õppevaldkonna alusel. Humanitaaria ja kunsti, sotsiaalteaduste, ärimise ja õiguse ning loodus- ja täppisteaduste valdkonnas kõrgeima omandatud kvalifikatsiooniga õppejõud moodustavad igauks peaaegu veerandi kõigist õppejõududest. 10% õppejõude on kõrgeima kvalifikatsiooni omandanud tehnika, tootmise ja ehituse, 9% õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste, 7% tervise ja heaolu, 3% põllumajanduse ning 2% teeninduse valdkonnas.



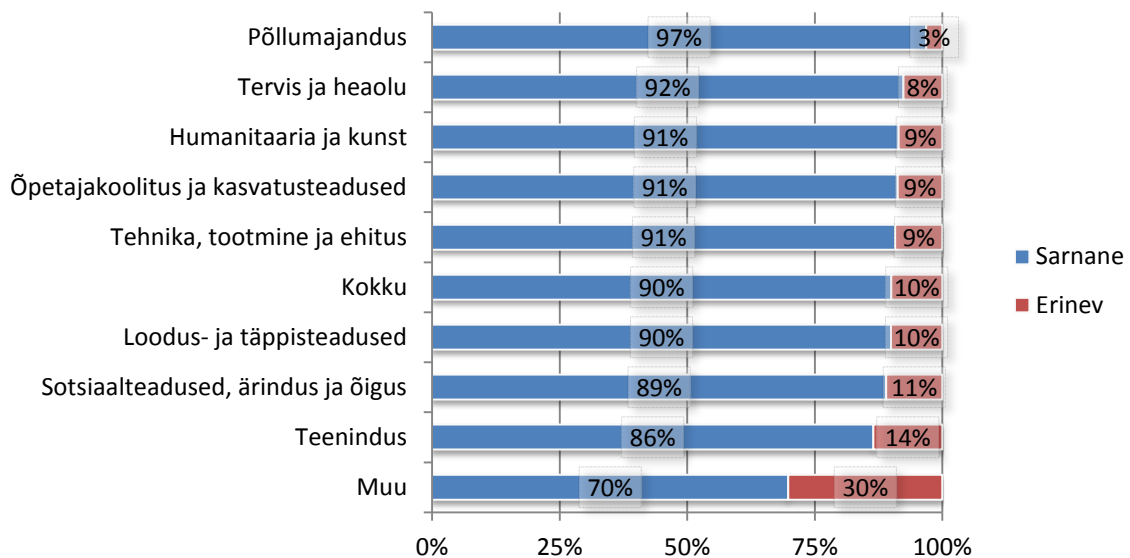
JOONIS 3.1.7. ÕPPEJÕUDUDE KÕRGEIMA OMANDATUD KVALIFIKATSIOONI ÕPPEVALDKOND

Enamik vastanuid õpetab ka selles õppevaldkonnas, milles nad on omandanud kõrgeima kvalifikatsiooni (81%) (vt Joonis 3.1.8). Siiski on pilt valdkonniti erinev. Teistest eristub selgelt teeninduse õppevaldkond, kus on sama valdkonna kvalifikatsiooniga alla poole (40%) õppejõududest – ülejäänud 60% on muu valdkonna kvalifikatsiooniga. Õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste ning tervise ja heaolu õppevaldkonna õppejõududest on muu valdkonna kvalifikatsiooniga ligikaudu veerand (vastavalt 26 ja 28%). Kõige sagedamini ühtivad õppejõu kvalifikatsioon ja õpetatavad ainekursused loodus- ja täppisteaduste valdkonnas, kus see väide ei pea paika ainult 7% õppejõudude puhul.



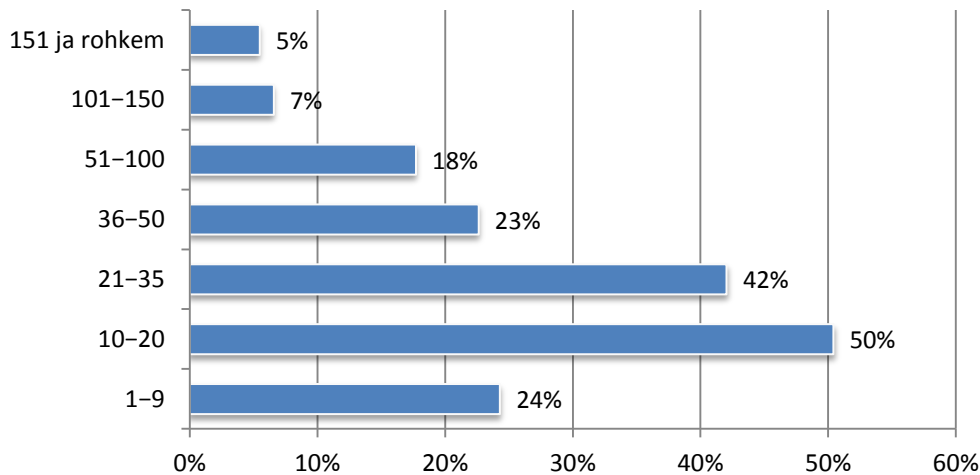
JOONIS 3.1.8. ÕPPEVALDKONNAD ÕPPEJÕU KÕRGEIMA OMANDATUD KVALIFIKATSIOONI JA KÕIGE SAGEDAMINI ÕPETATAVATE AINEKURSUSTE ALUSEL

Ootuspäraselt annavad õppejõud ainekursusi harilikult kõige sagedamini sama õppevaldkonna raames, millega nende ametikoht lepinguliselt seotud on (90%). Üksnes 10% õppejõudude puhul on need õppevaldkonnad erinevad (vt Joonis 3.1.9). Õppevaldkonniti ilmnevad seejuures mõningad suured erinevused. Põhierinevus torkab silma teeninduse valdkonnas, kus 14% õppejõudude puhul kuuluvad õppekava, millega nende ametikoht lepinguliselt seotud on, ja õpetatavad ainekursused eri õppevaldkondadesse. Seevastu kõige sagedamini ühtib õppejõu ametikoha lepingulise seotuse valdkond ja õpetatavate ainekursuste valdkond põllumajanduse alal, kus see on erinev vaid 3% õppejõudude puhul.



JOONIS 3.1.9. ÕPPEVALDKONNAD ÕPPEJÕUDE KÕIGE SAGEDAMINI ÕPETATAVATE AINEKURSUSTE JA AMETIKOHA LEPINGULISE SIDUVUSE ALUSEL

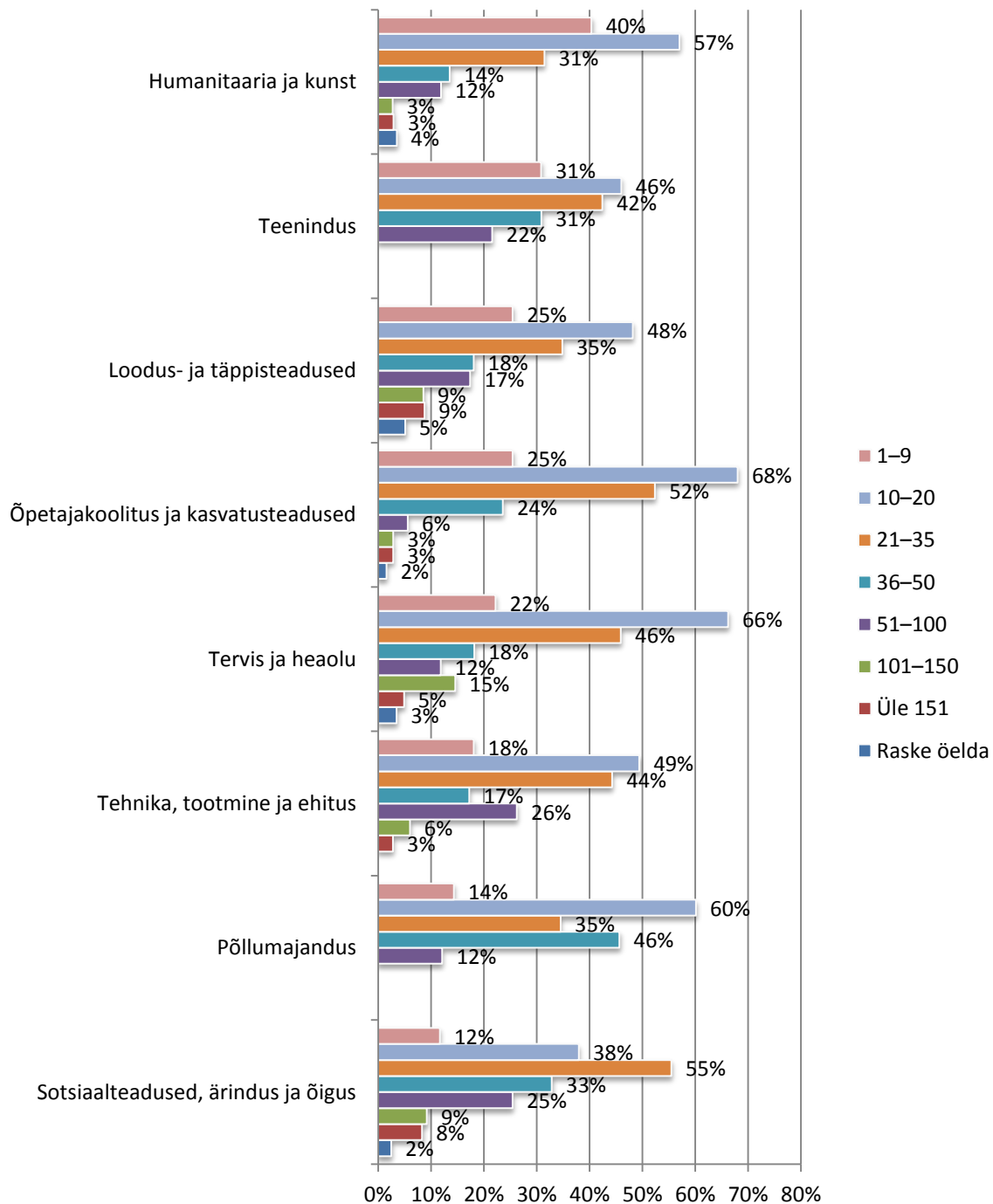
Õppejõutööd raskendava asjaoluna on pälvinud avalikkuses muu hulgas tähelepanu väga suured õpperühmad. Siinse uuringu tulemuste kohaselt ei paista see probleem siiski eriti terav, sest **õpetatavas rühmas** on üldjuhul 10–20 või 21–35 üliõpilast (vt Joonis 3.1.10). Teisalt tuleb tähelepanu juhtida asjaolule, et vastajal oli selle küsimuse puhul lubatud valida mitu vastusevarianti.



JOONIS 3.1.10. ÜLIÕPILASTE ARV ÕPETATAVAS ÕPPERÜHMAS¹⁰

Õpperühma suurus varieerub õppevaldkonniti (vt Joonis 3.1.11). Kõige väiksemates rühmades (1–9 üliõpilast) õpetamist tuleb kõige sagedamini ette humanitaaria ja kunsti valdkonnas, kus on suur ka 10–20 üliõpilasega õpperühmade osakaal (57%). Suuri õpperühmi (101–150 üliõpilast) leidub kõige sagedamini tervise ja heaolu õppevaldkonnas (15%). Eriti suuri õpperühmi (151 ja rohkema üliõpilasega) õpetavad kõige sagedamini loodus- ja täppisteaduste (9%) ning sotsiaalteaduste, ärimise ja õiguse (8%) õppevaldkonna õppejõud.

¹⁰ Ankeedis esitatud küsimuse täpne sõnastus: *Millise suurusega õpperühmi Te sel semestril õpetate?*



Joonis 3.1.11. ÕPPERÜHMA SUURUS ÕPETATAVA ÕPPEVALDKONNA ALUSEL¹¹

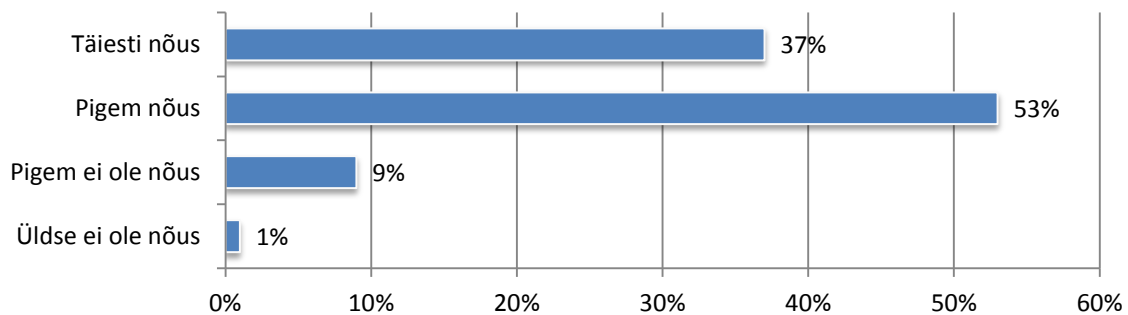
Kõrvutades õppejõude selle järgi, millises õppeastmes nad õpetavad, tuli välja, et kõige sagedamini on selleks bakalaureuseõpe (41%), millele järgnevad magistri- (23%) ja rakenduskõrgharidusõpe (20%). Integreeritud magistri- ja bakalaureuseõppe tasemel märkis end õpetavat 4% õppejõude,

¹¹ Ankeedis esitatud küsimuste täpne sõnastus: (1) *Missugusesse õppekavagruppi kuuluvad ainekursused, mida kõrgkoolis kõige sagedamini õpetate?* (õppejõud said vastamisel valida ühe vastusevariandi); (2) *Millise suurusega õpperühmi Te sel semestril õpetate?* (õppejõud said vastamisel valida mitu vastusevarianti).

doktoriõppes 3% ja kutseõppes 1% õppejõude. Seejuures oli 8% vastajatel keeruline valida vastuseks ühtainust õppeastet.

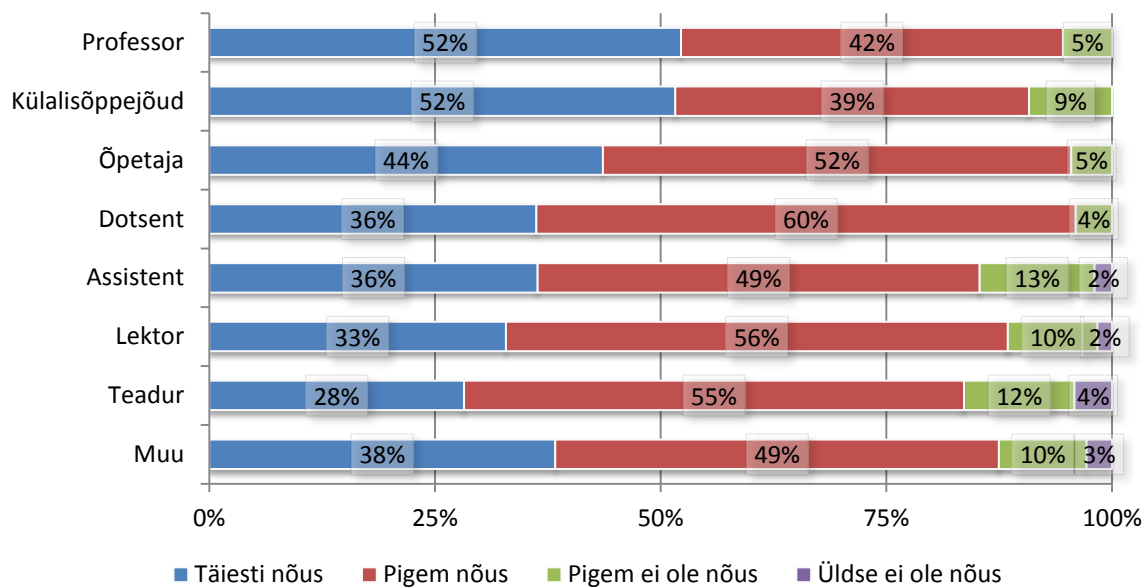
3.2. Õppejõudude rahulolu tööga

Selles alapeatükis käsitletakse lähemalt küsimust, kuidas õppejõud oma tööga rahul on (palun hinnake, mil määral olete nõus järgnevate väidetega. Olen rahul oma tööga: täiesti nõus, pigem nõus, pigem ei ole nõus, üldse ei ole nõus). Tööga rahulolu on oluline nii individuaalse heaolu saavutamiseks kui ka organisatsiooni seisukohalt töö tulemuslikkust silmas pidades. Varem on LÜKKA-uuringust (2006) selgunud, et võrreldes Eesti kõrgkoolide teiste töötajatega ei ole õppejõud oma töötingimustega eriti rahul. Siinse uuringu tulemused näitavad seevastu, et nende üldine rahulolu oma tööga on siiski suur (vt Joonis 3.2.1): täiesti rahul on oma tööga üle kolmandiku (37%) õppejõudkonnast ja pigem rahul pool (53%). Seega on valdav osa õppejõude oma tööga üldjoontes rahul ja ainult kümnendik väljendab rahulolematust.



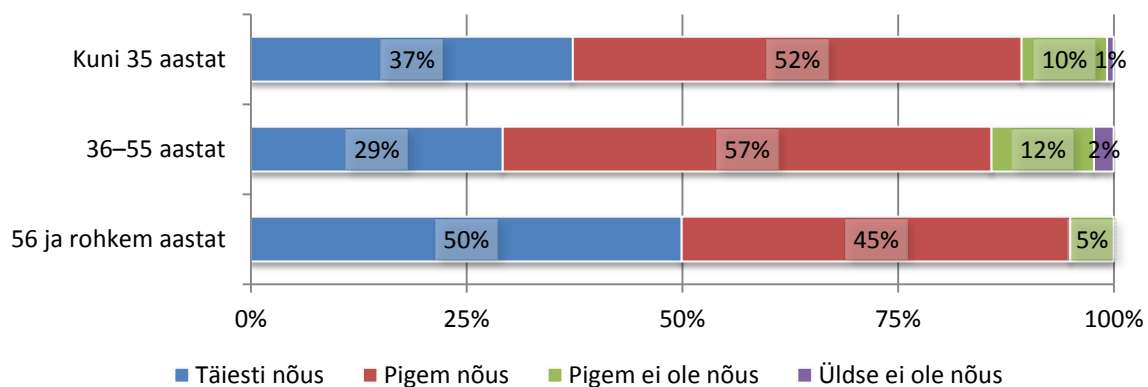
JOONIS 3.2.1. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU OMA TÖÖGA

Kõrvutades vastajaid ametinimetuse alusel (vt Joonis 3.2.2), ilmneb, et pigem või täiesti on rahul kõige suurem hulk dotsente (96%), professoreid (94%) ja õpetajaid (96%), kuid ka külalisõppejõude (91%). Kõrgeima hinnangu (täiesti rahul) andsid oma rahulolule tööga professorid (52%) ja külalisõppejõud (52%). Üldise suure rahulolu taustal õppejõudkonnas väljendasid rahulolematust kõige enam teadurid ja assistendid, kellest on tööga pigem või täiesti rahulolematud vastavalt 16 ja 15%.



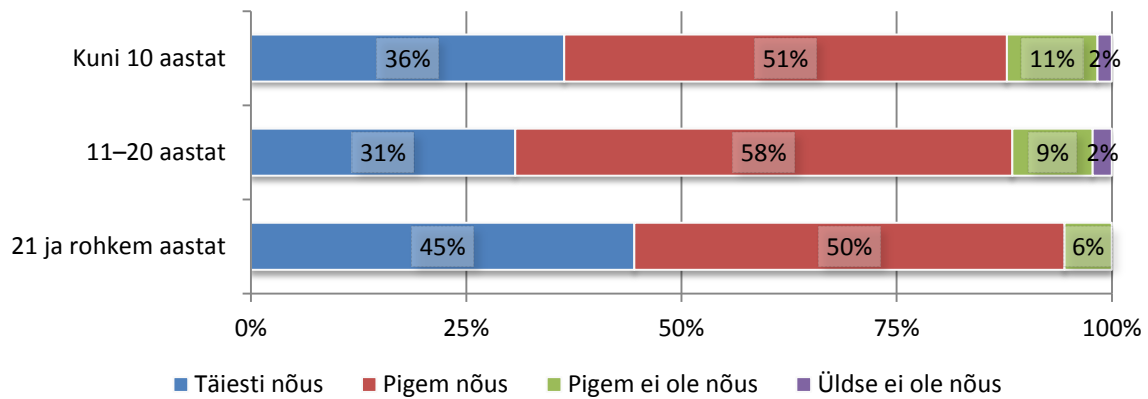
JOONIS 3.2.2. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU OMA TÖÖGA AMETINIMETUSE ALUSEL

Vanuse põhjal võrreldes on vanemasse vanuserühma (üle 56 aasta vanused) kuuluvad õppejõud oma tööga üldiselt tunduvalt rohkem rahul kui teiste vanuserühmade esindajad (vt Joonis 3.2.3). See tulemus kinnitab üldlevinud U-kujulist seost tööga rahulolu ja vanuse vahel (Long, 2005): nooremaste ja vanemaste vanuserühma kuuluvad töötajad ongi oma tööga üldiselt rohkem rahul kui nn keskmise vanuserühma inimesed.



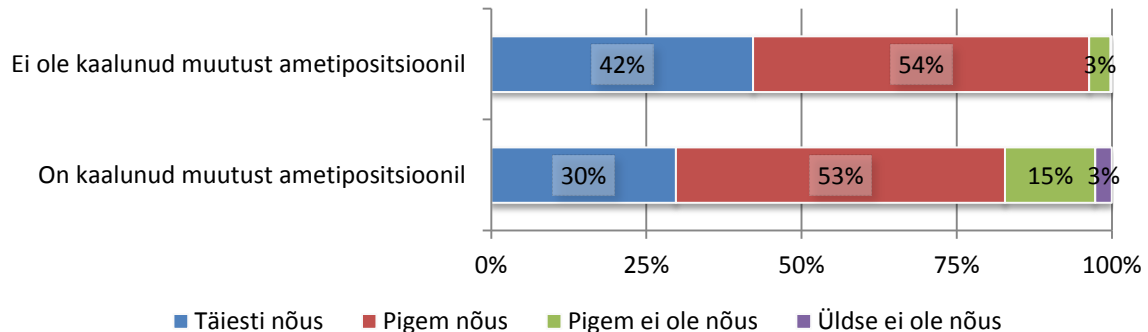
JOONIS 3.2.3. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU OMA TÖÖGA VANUSE ALUSEL

Oma tööga on täiesti rahul kõige suurem hulk (45%) pika (vähemalt 21-aastase) õppejõustaažiga vastajad ja kõige väiksem hulk 11–20-aastase staažiga õppejõude (31%). Viimaste hulgas on aga suurim osakaal õppejõude, kes on oma tööga pigem rahul (58%). Pigem ei ole oma tööga rahul kõige suurem osakaal kuni 10-aastase õppejõustaažiga õppejõude (11%) ning 11–20-aastase staažiga õppejõudude seas oli see osakaal 9%. Nendes rühmades ei olnud oma tööga üldse rahul kummaski 2% õppejõududest (vt Joonis 3.2.4).



JOONIS 3.2.4. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU OMA TÖÖGA TÖÖKOGEMUSE ALUSEL

Ligikaudu pooled, st 48% õppejõude on tõsiselt kaalunud muutust ametipositsioonil viimase viie aasta jooksul. Ootuspäraselt on just nende seas märksa rohkem oma tööga rahulolematuid kui nende õppejõudude seas, kes tõsist ametimuutust kaalunud ei ole. Üldist rahulolematust oma tööga väljendab 17% neist õppejõududest, kes oli viimase viie aasta jooksul kaalunud tõsist muutust ametipositsioonil oma kõrgkoolis, ja ainult 4% õppejõududest, kes ei olnud sellist plaani pidanud (vt Joonis 3.2.5). Siiski tuleb märkida, et ametimuutusele mõelnud õppejõududest on valdav osa (83%) oma tööga (täiesti või pigem) rahul ja ligikaudu kolmandik täiesti rahul.



JOONIS 3.2.5. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU OMA TÖÖGA AMETIPOSITSIOONI MUUTUSE KAALUMISE ALUSEL¹²

3.3. Õppejõudude töemotivatsioon

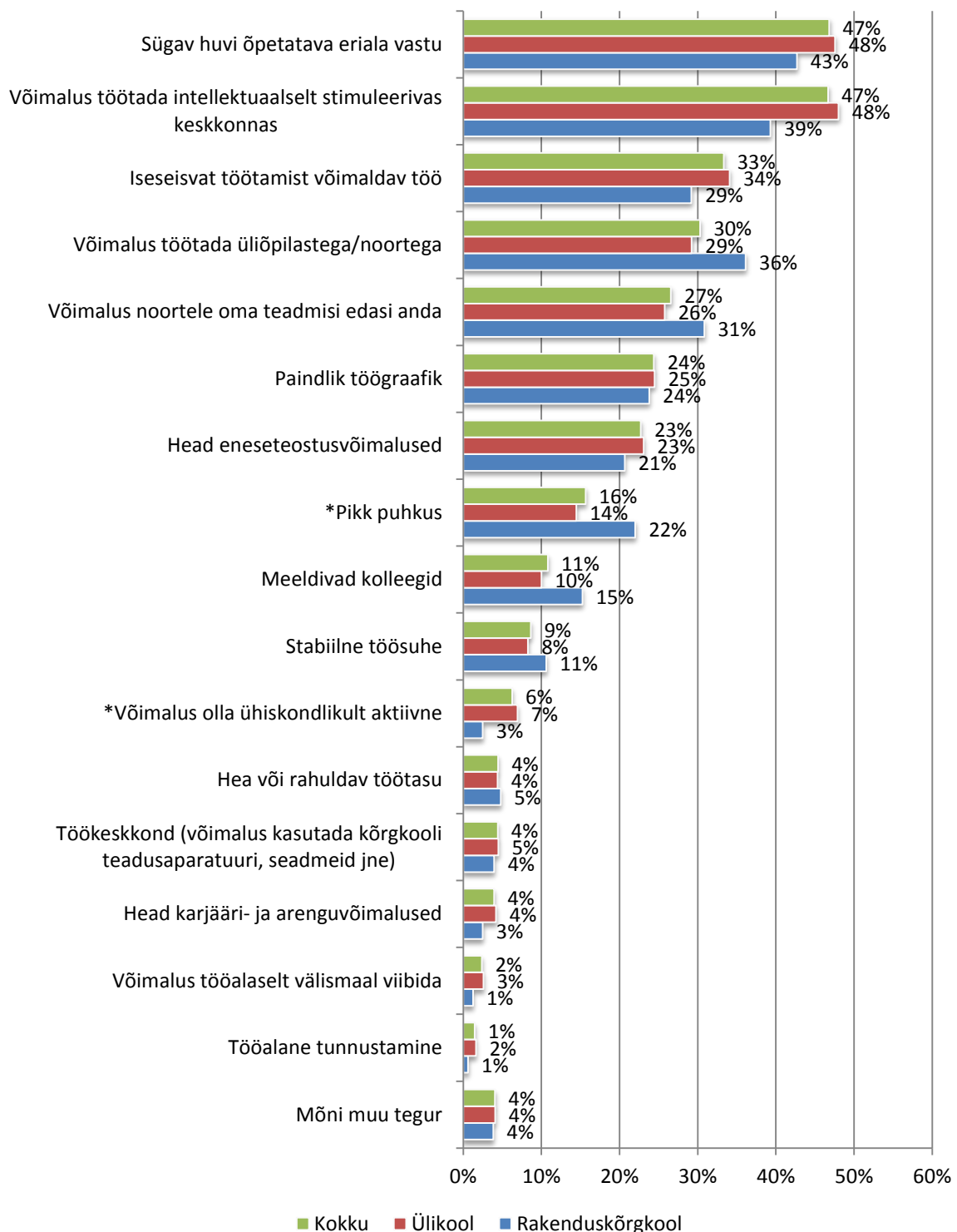
Selles alapeatükis püütakse leida vastus küsimusele, missugused tegurid motiveerivad õppejõudu töötama kõrgkoolis ja millised väljaspool seda. Veel käsitletakse teemat, kas ja mil määral tajub õppejõud oma ametikohale konkurentsi, kas ta planeerib karjääri ja näeb oma tulevikku kõrgkoolis.

¹² On kaalunud: Täiesti nõus 29,79%; Pigem nõus 53,02%; Pigem ei ole nõus 14,54%; Üldse ei ole nõus 2,652%. Seega nõus (täiesti nõus ja pigem nõus) 82,81%, ei ole nõus (pigem ei ole nõus, üldse ei ole nõus) 17,192%. Ei ole kaalunud: Täiesti nõus 42,22%; Pigem nõus 54,14%; Pigem ei ole nõus 3,455%; Üldse ei ole nõus 0,186%. Seega nõus (täiesti nõus ja pigem nõus) 96,36%, ei ole nõus (pigem ei ole nõus, üldse ei ole nõus) 3,641%.

3.3.1. Õppejõudude tööd motiveerivad tegurid

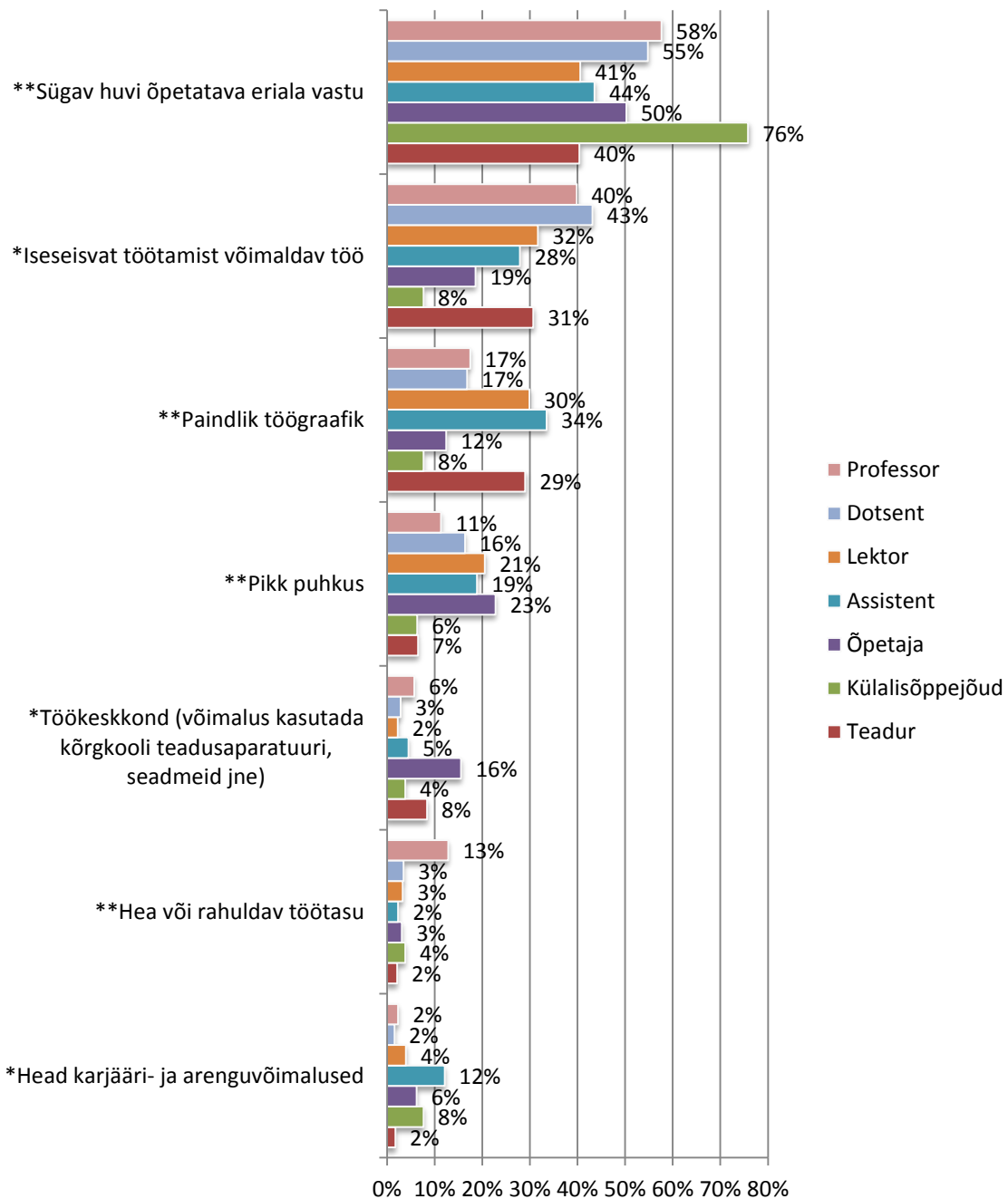
Õppejõudude tööd kõrgkoolis motiveerivad tegurid

Eesti õppejõudude tööd motiveerivad kõige sagedamini kaks põhitegurit (vt Joonis 3.3.1): sügav huvi õpetatava eriala vastu (47%) ja võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas (47%). Peale selle suurendab õppejõu motivatsiooni iseseisvat tegutsemist võimaldav töö (33%), võimalus töötada üliõpilaste ja/või noortega (30%), võimalus anda noortele oma teadmisi edasi (27%), paindlik töögraafik (24%) ja head eneseteostusvõimalused (23%). Rakenduskõrgkoolide õppejõude eristab nende kolleegidest ülikoolis see, et esimestele on sagedamini motiveerivateks teguriteks pikk puhkus (22% vs. 14%) (vt Joonis 3.3.1).



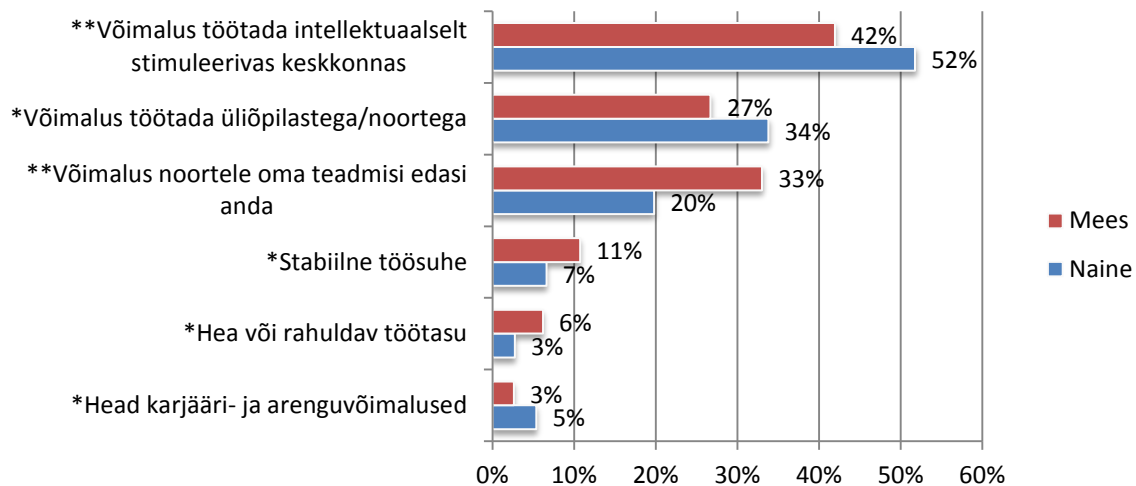
Joonis 3.3.1. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID KÕRGGKOOLITÜÜBI ALUSEL

Kui kõrvutada motivatsioonitegurite küsimuste tulemusi vastajate ametinimetuse alusel, selgub, et professorite jaoks on hea või rahuldav töötasu (13%) tähtsamaks motivatsiooniallikas nende kolleegidega võrreldes, kes märkisid seda vastusevarianti keskmiselt 4% ulatuses. Professorid, kuid veelgi rohkem dotsendid eristusid teistest õppejõududest ka selle poolest, et neile on teistest tähtsamaks motivatsiooniteguriks iseseisvat töötamist võimaldav töö (vastavalt 40 ja 43%). Külalisõppejõude motiveerib kolleegidest rohkem sügav huvi õpetatava eriala vastu (73%). (vt Joonis 3.3.2).



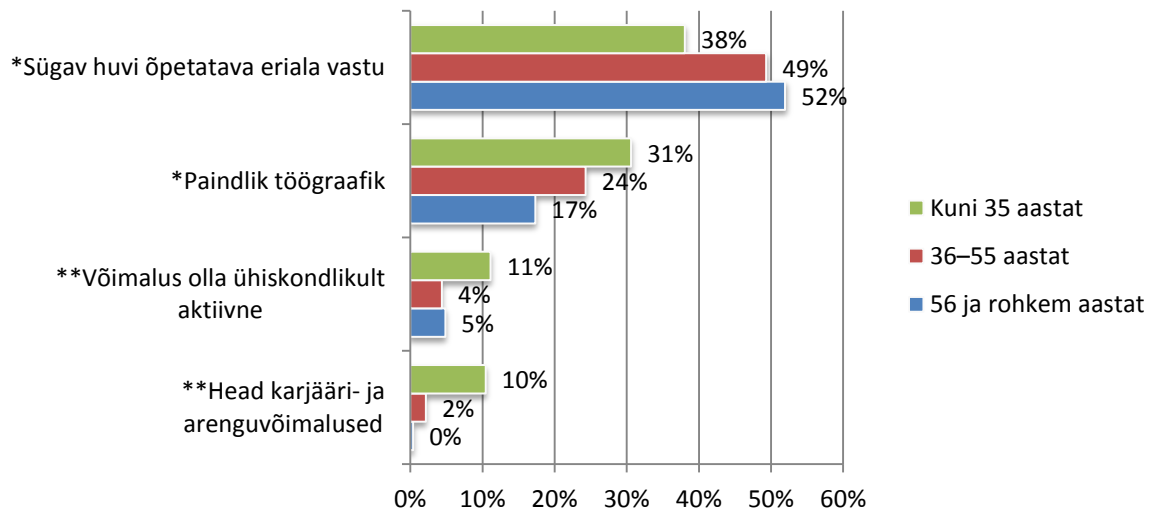
JOONIS 3.3.2. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID AMETINIMETUSTE ALUSEL

Võrreldes naisõppejõude nende meeskolleegidega, selgub, et naisõppejõude motiveerib sagedamini võimalust töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas (52% vs. 42%). Kui naisõppejõude motiveerib ka pigem võimalus töötada üliõpilaste ja/või noortega (34% vs. 27%), siis meesõppejõude innustab rohkem võimalus anda noortele oma teadmisi edasi (20% vs. 33%) (vt Joonis 3.3.3).



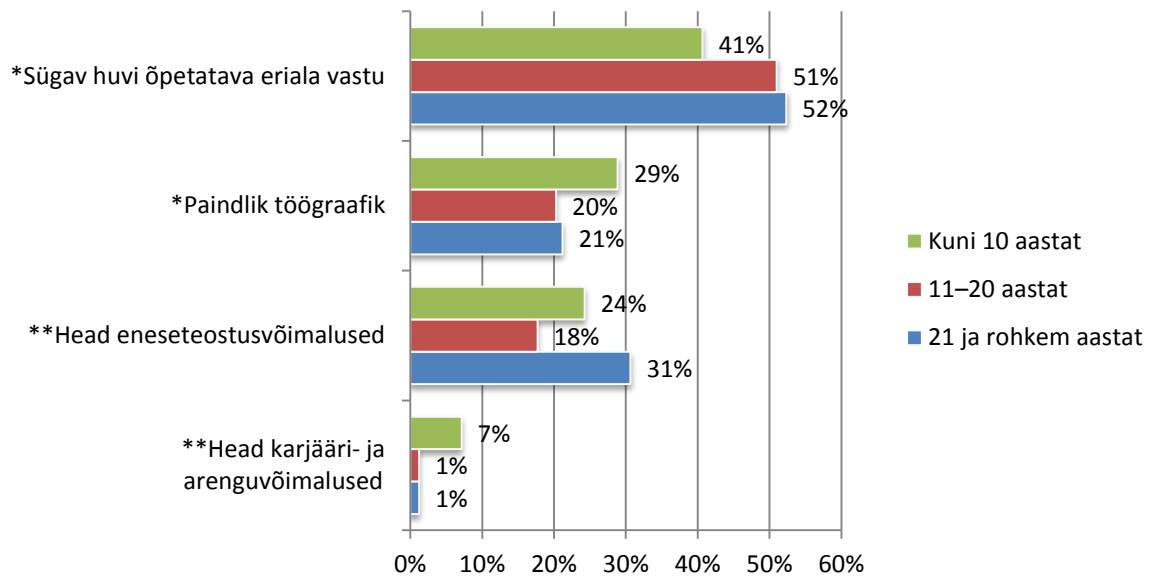
Joonis 3.3.3. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID SOO ALUSEL

Ootuspäraselt on kuni 35-aastaste õppejõudude jaoks teistest sagedamini õppejõutöö motivatsiooniteguriteks paindlik töögraafik (31%) ning head karjääri- ja arenguvõimalused (10%). Samuti on kuni 35-aastastele õppejõududele vanemate kolleegidega kõrval peaaegu poole sagedamini oluliseks motivatsiooniteguriks võimalus olla ühiskondlikult aktiivne (11%). Vanuse kasvades näib rohkem motiveerivat huvi õpetatava eriala vastu: üle 56-aastased õppejõud mainisid seda kui tähtsat motivatsioonitegurit tunduvalt sagedamini kui nende nooremad kolleegid (vt Joonis 3.3.4).



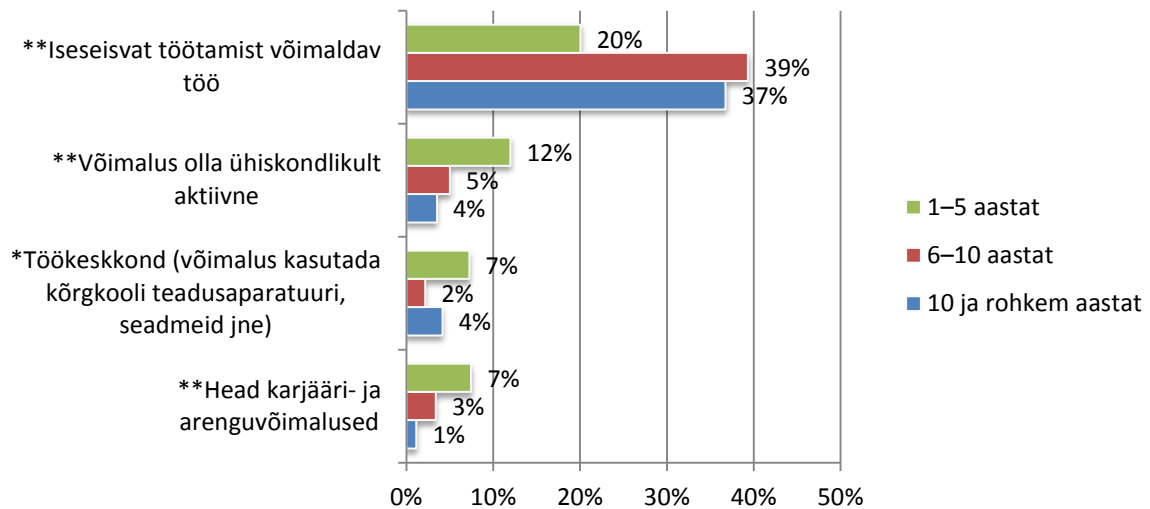
Joonis 3.3.4. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID VANUSE ALUSEL

Lühema (kuni 10-aastase) tööstaažiga õppejõudude jaoks on keskmise (töökogemus 11–20 aastat) ja kõige pikema (vähemalt 21-aastase õppejõukogemusega) tööstaažiga kolleegidega võrreldes palju sagedamini motiveerivaks teguriks paindlik töögraafik (vastavalt 29% vs. 20 ja 21%). Rohkem kui 10-aastase töökogemusega õppejõud eristuvad töömotivatsiooni küsimuses oma kolleegidest märkimisväärselt sagedasema sügava huvi poolest õpetatava eriala vastu (rühmade järgi alates kõige kogenumatest vastavalt 52, 51 ja 41%). Kõige kogenumate (vähemalt 21-aastase staažiga) õppejõudude jaoks on võrreldes lühema töökogemusega (11–20 aastat ja alla 10 aasta) kolleegidega tunduvalt tähtsamad head eneseteostusvõimalused (vastavalt 31, 18 ja 24%) (vt Joonis 3.3.5).



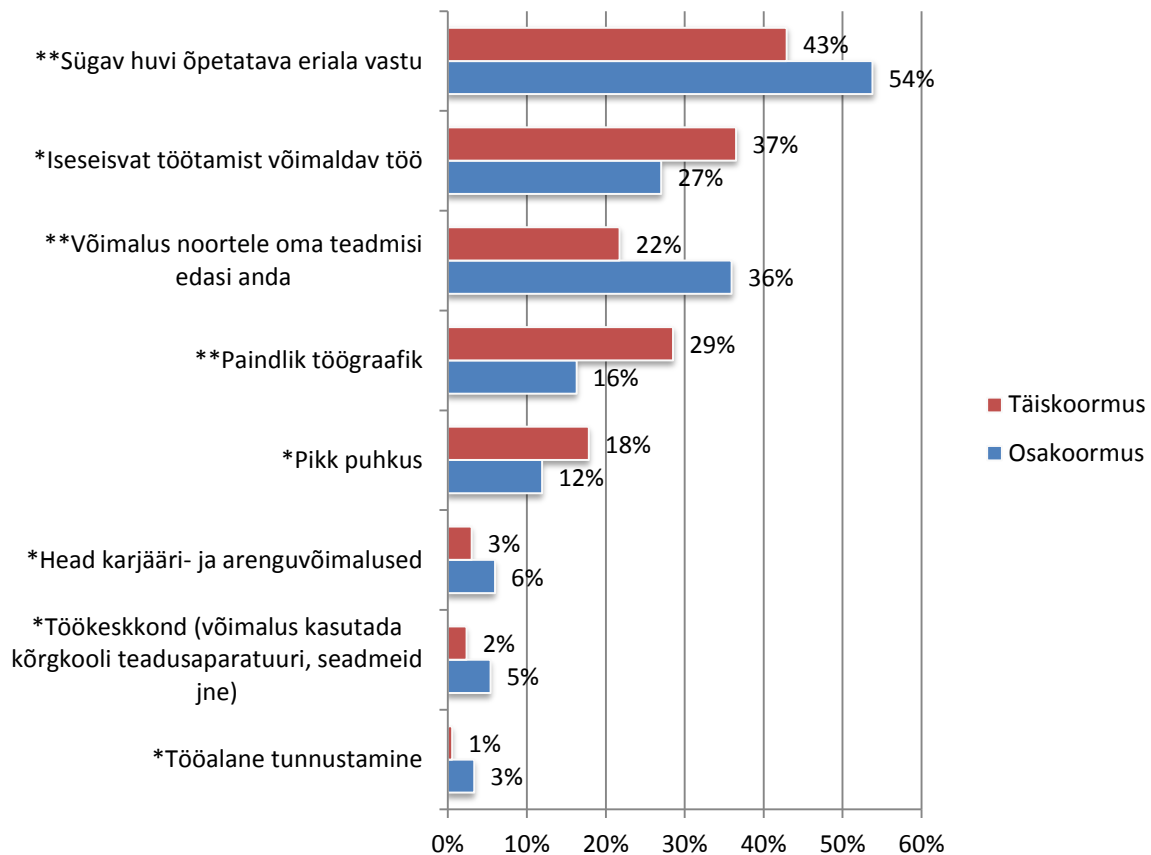
JOONIS 3.3.5. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID TÖÖKOOGEMUSE ALUSEL

Analüüsid õppejõudude motivatsioonitegureid oma kõrgkoolis töötatud aastate alusel, ilmneb, et üle 6 aasta töötanud õppejõudude jaoks on nende kolleegidest märkimisväärselt sagedamini motivatsiooniteguriks iseseisvat tegutsemist võimaldav töö, kusjuures kõige rohkem kehtib see 6–10 aastat oma kõrgkoolis töötanud õppejõudude puhul (vastavalt 37, 39 ja 20%) (vt Joonis 3.3.6).



JOONIS 3.3.6. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID TÖÖKOOGEMUSE ALUSEL PRAEGUSES KÕRGGKOOIS

Võrreldes õppejõudude töömotivatsiooni töökoormuse alusel (vt Joonis 3.3.7), ilmneb mõnevõrra üllatuslikult, et osakoormusega töötavate õppejõudude hulgas on rohkem neid, kes rõhutavad sisemisi motivatsioonitegureid, täpsemalt sügavat huvi õpetatava eriala vastu (54% võrreldes 43%ga täiskoormusega õppejõudude puhul) ja võimalust anda noortele edasi oma teadmisi (36% vs. 22%). Seevastu nimetasid täiskoormusega õppejõud motiveerivate teguritena sagedamini küll iseseisvat tegutsemist võimaldavat tööd (37% vs. 27%), kuid mitmel juhul pigem välise stiimuliga seonduvat, näiteks paindlikku töögraafikut (29% vs. 16%) ja pikka puhkust (18% vs. 12%).

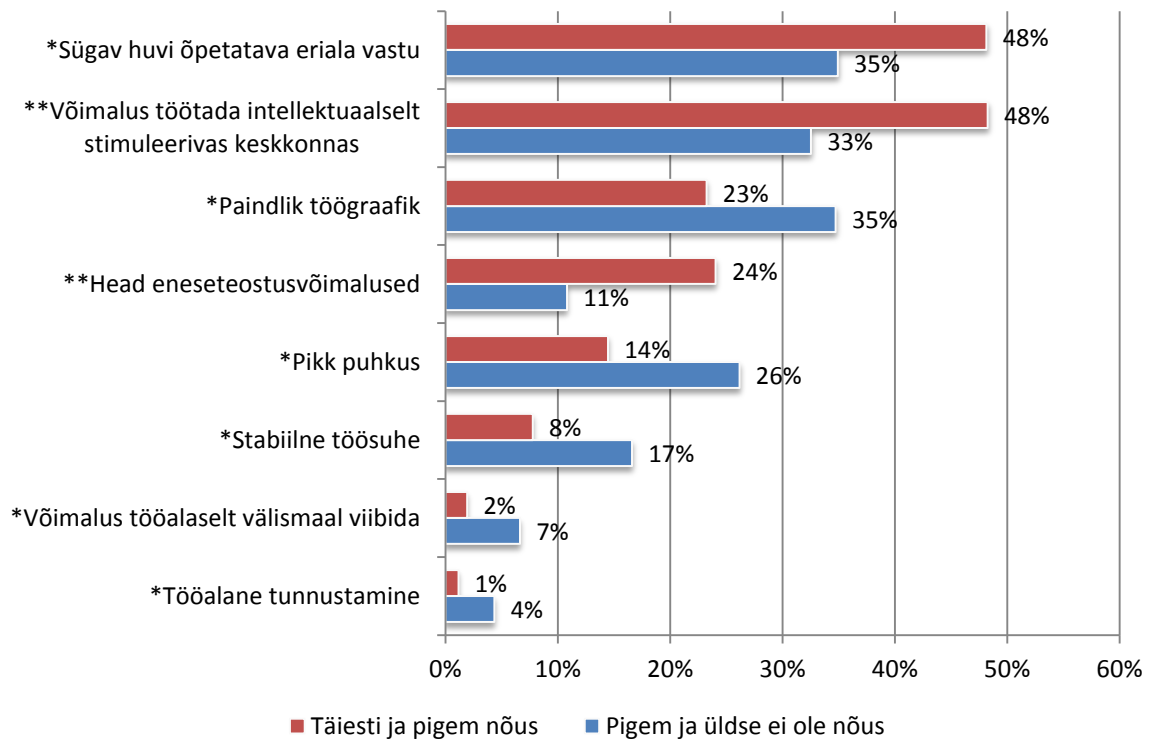


JOONIS 3.3.7. ÕPPEJÕUTÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID ÕPPEJÕU TÖÖKOORMUSE ALUSEL

Võrreldes omavahel neid õppejõude, kes ei tee väljaspool kõrgkooli tasustatud tööd, ja neid, kes seda teevad, ilmnes erinevusena, et esimesena nimetatud õppejõudude rühma jaoks on töömotivatsiooni puhul tähtsamaks teguriks meeldivad kolleegid (14% vs. 8%).

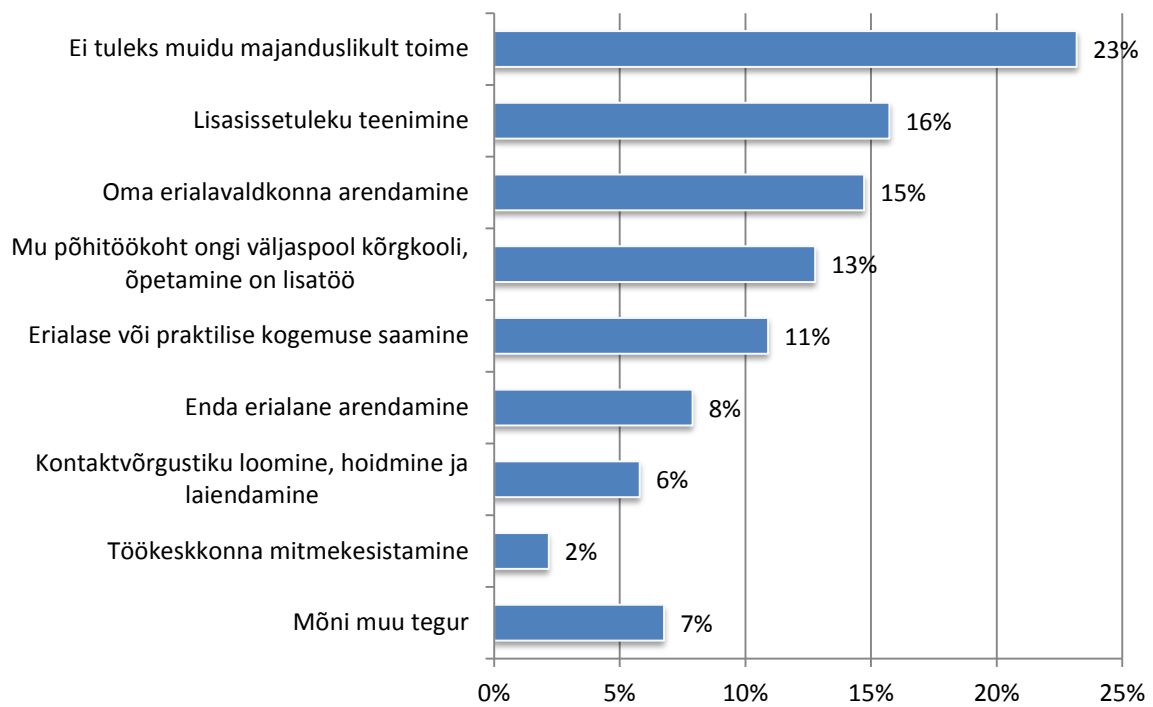
Õppejõudude huvi põhjal võrdlusel ilmnes, et eelkõige õpetamisest huvitatud õppejõud peavad oma kolleegidega võrreldes motiveerivamaks võimalust töötada üliõpilaste ja/või noortega (36%), samuti on neile olulisem pikk puhkus (21%). Viimast mainisid nad tööd motiveeriva tegurina poole sagedamini kui teised õppejõud.

Oma tööga rahul olevate õppejõudude tööd motiveerivad nende enda hinnangul märksa sagedamini tööga rahuolematumate kolleegidega võrreldes sisemised, st töö sisu ja eneseteostusvõimalustega seonduvad tegurid: sügav huvi õpetatava eriala vastu (48% vs. 35%), võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas (48% vs. 33%) ja head eneseteostusvõimalused (24% vs. 11%). Seevastu oma tööga pigem või üldse mitte rahul olevad õppejõud nimetasid motiveerivate teguritena tunduvalt rohkem välise stiimuliga seotud tegureid: paindlik töögraafik (35% vs. 23%), pikk puhkus (26% vs. 14%) ja stabiilne töösuhe (17% vs. 8%) (vt Joonis 3.3.8).



JOONIS 3.3.8. ÕPPEJÕUDUDE TÖÖD MOTIVEERIVAD TEGURID RAHULOLU ALUSEL

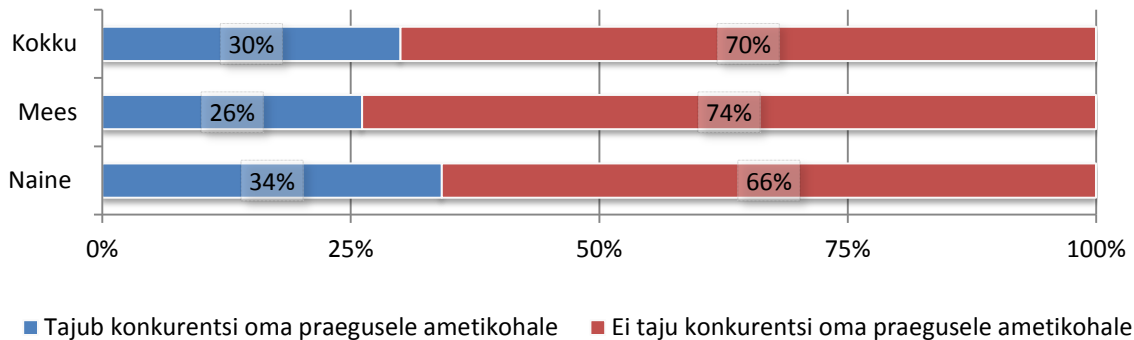
Järgnevalt vaadeldakse lähemalt, missugused tegurid motiveerivad õppejõude tegema tasustatud tööd väljaspool kõrgkooli. Siinkohal piirdub analüüs valimi kirjeldusega ja erinevate tunnuste alusel võrdlust ei ole teostatud. Nagu alapeatükis 3.1 kirjeldati, töötab väljaspool kõrgkooli üle poole õppejõududest (58%), kusjuures levinuim võimalus on õpetada mõnes muus kõrgkoolis või haridusasutuses (19%). Õppejõud töötavad väljaspool kõrgkooli kõige sagedamini majanduslikel põhjustel, seda märkis peamise põhjusena üle kolmandiku väljaspool kõrgkooli töötavatest õppejõududest (vt Joonis 3.3.9) - otseselt majandusliku toimetuleku nimel teeb lisatööd ligikaudu veerand (23%) ja lisisissetuleku teenimise eesmärgil 16% väljaspool kõrgkooli töötavatest õppejõududest. Muud põhjused, miks õppejõud töötab ka väljaspool oma kõrgkooli, on oma erialavaldkonna arendamine (15%), erialase või praktilise kogemuse saamine (11%), enda erialane arendamine (8%), kontaktvõrgustiku loomine, hoidmine ja laiendamine (6%), töökeskkonna mitmekesistamine (2%) või mõni muu tegur (7%). Seejuures ütles 13% õppejõududest, kes töötavad ka väljaspool oma kõrgkooli, et nende põhitöökoht ongi väljaspool kõrgkooli, st õpetamine on neile lisatöö.



JOONIS 3.3.9. TEGURID, MIS MOTIVEERIVAD ÕPPEJÕUDE TEGEMA TASUSTATUD TÖÖD VÄLJASPOOL OMA KÕRGKOOLI

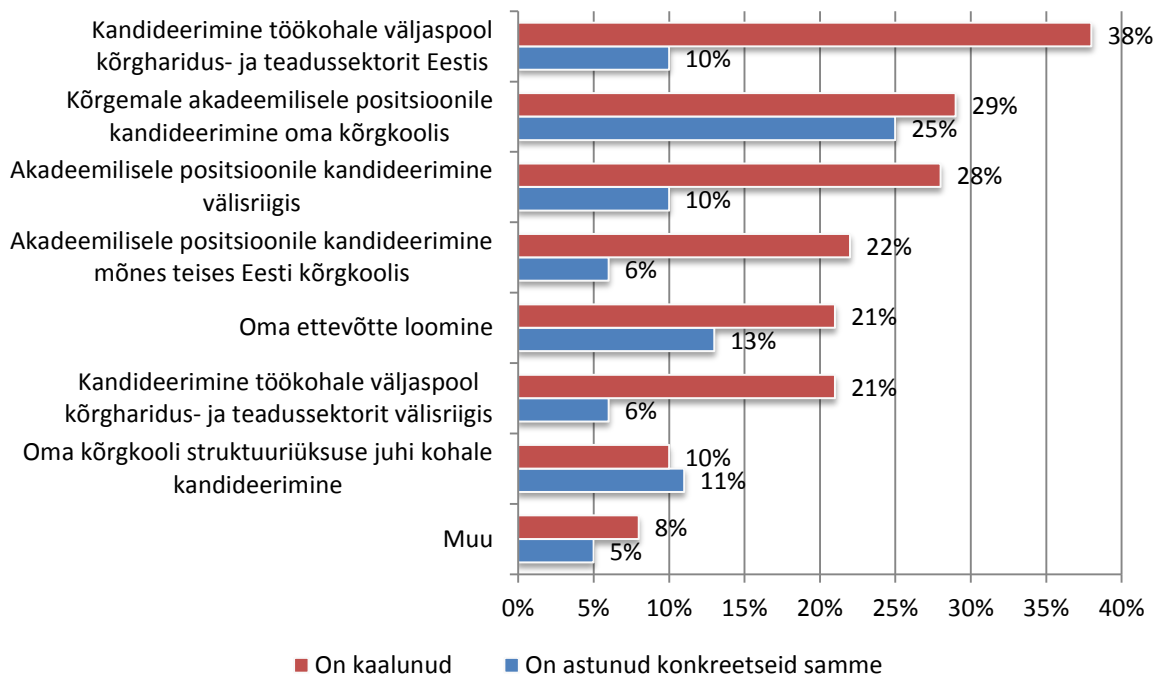
3.3.2. Konkurentsi tajumine ja karjääri planeerimine

Eesti õppejõud ei taju üldiselt oma ametikohale kõrgkoolis konkurentsi, nii leiab valdav osa (70%) õppejõududest. 30% vastajatest on vastupidisel arvamusel. Olukorras, kus enamik õppejõude oma ametikohale konkurentsi ei taju, tunnetavad naisõppejõud konkurentsi mõnevõrra sagedamini kui meesõppejõud (34% vs. 26%) (vt Joonis 3.3.10).



JOONIS 3.3.10. KONKURENTSI TAJUMINE OMA PRAEGUSELE AMETIKOHALE KÕRGKOO LIS SOO ALUSEL

Üldiselt nõrgaks peetava konkurentsi tingimustes on viimase viie aasta jooksul tõsiselt kaalunud muutust ametipositsioonil oma kõrgkoolis peaaegu pooled õppejõud (48%). Seejuures on valdav osa (83%) neist oma tööga rahul (vt Joonis 3.2.5). Täpsema ülevaate nendest õppejõududest, kes on tõsiselt kaalunud muutust oma töökohal ja nende konkreetsetest sammudest sellega seoses, annab Joonis 3.3.11. Õppejõududest, kes on mainitud ajavahemikus kaalunud tõsist muutust oma ametipositsioonil, on kõige suurem hulk (38%) mõelnud minna tööle väljapoole Eesti kõrgharidus- ja teadussektorit, kuid ainult 10% on võtnud selle eesmärgi nimel ka midagi ette. Mõnevõrra väiksem hulk muudatust kaalunud õppejõududest (29%) on kavandanud asuda oma kõrgkoolis kõrgemale akadeemilisele töökohale ning peaaegu kõik neist (25%) on astunud selle nimel konkreetseid samme. Kandideerimine akadeemilisele töökohale välisriigis on olnud mõttes 28% ja kandideerimine akadeemilisele töökohale mõnes muus Eesti kõrgkoolis 22% nendest, kes olid viimase viie aasta jooksul kaalunud tõsist muutust oma ametikohal; konkreetseid samme on selle eesmärgi nimel teinud vastavalt 10 ja 6% õppejõududest.



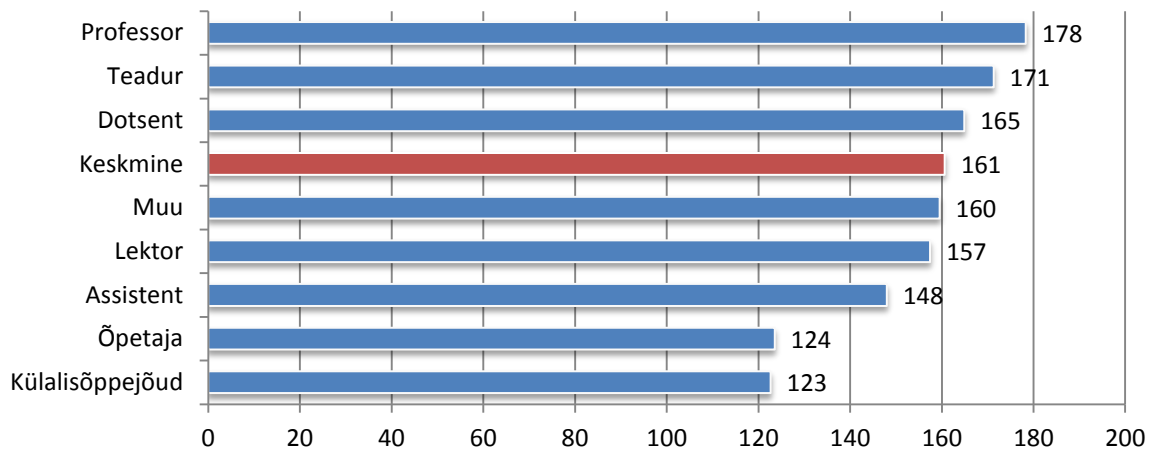
JOONIS 3.3.11. ÕPPEJÕUDUDE KAALUTLUSED JA KONKREETSED SAMMUD AMETIPOSITSIOONI MUUTMISEKS VIIMASE VIIIE AASTA JOOKSUL

3.4. Õppejõudude töökoormus

Selleks alapeatükis tutvustatakse õppejõudude töökoormust, püüdes leida vastust küsimusele, kui palju õppejõud ühes kuus töötavad, kui suure osa ajast kulutavad nad oma ametikohal töötamisele ning kuidas jaguneb nende aeg erinevate tööülesannete vahel. Ülevaate aluseks on küsitlusele vastanute enda hinnangud oma ajakasutuse ja -jaotuse kohta.

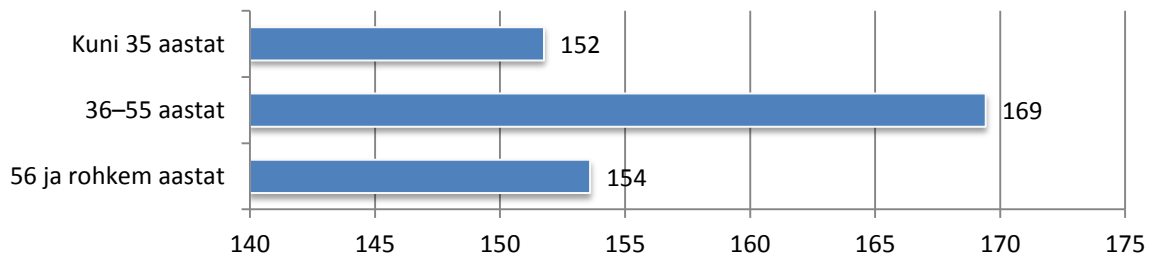
Vastanud õppejõudude keskmine töökoormus oma kõigil ametikohtadel kokku on 161 tundi kuus, mis on Eestis kehtiva tüüpilise kuutöökoormuse (160 tundi) lähedal (vt Joonis 3.4.1). Siiski varieerub õppejõudude koormus suurel määral, mida väljendab aritmeetilise keskmise ja mediaani (180) suhteliselt suur erinevus.

Silmatorikavad erinevused töökoormuses ilmnevad ka õppejõudude ametinimetuste võrdluses. Nagu järgnevalt jooniselt (vt Joonis 3.4.1) näha, on ühelt poolt professorite ning teiselt õpetajate ja külalisõppejõudude rühma keskmise töökoormuse erinevus üle 50 tunni kuus. Külalisõppejõudude töö on tihti ajutisemat laadi, mistõttu on nende väiksem keskmine koormus ootuspärane. Üldiselt võib märgata trendi, et kõrgemal ametikohal (professor, teadur, dotsent) töötava õppejõu keskmine kuine töökoormus on suurem kui õppejõudude üldine keskmine töökoormus. Seejuures on madalamal ametikohal töötava õppejõu töökoormus sarnane õppejõudude keskmise töökoormusega või alla selle. Kõige kõrgemaks hindavad oma töökoormust professorid, kes töötavad uuringu andmetel keskmisest kuus 17 tunni võrra rohkem.



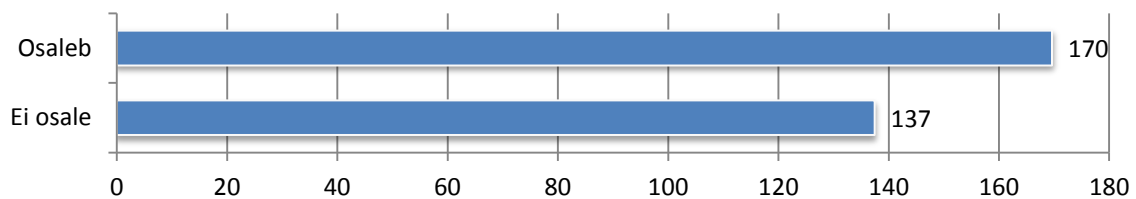
JOONIS 3.4.1. ÕPPEJÕUDUDE KESKMINE KUUTÖÖKOORMUS (TUNDIDES) KÕIGIL AMETIKOHTADEL KOKKU AMETINIMETUSE ALUSEL

Vanuserühmade võrdluses tuli välja, et kõige suurema koormusega töötavad keskmise vanuserühma (36–55-aastased) õppejõud, kelle töökoormus on keskmiselt 169 tundi kuus. Nendest nooremate ja vanemate õppejõudude töökoormus on harilikult keskmiselt 15–17 tunni võrra väiksem (vt Joonis 3.4.2).



JOONIS 3.4.2. ÕPPEJÕUDUDE KESKMINE KUUTÖÖKOORMUS (TUNDIDES) KÕIGIL AMETIKOHTADEL KOKKU VANUSE ALUSEL

Õppejõud, kes on oma valdkonna erialategevuses aktiivsed, on ootuspäraselt ka keskmiselt suurema töökoormusega kui nende kolleegid, kes ei osale erialases tegevuses (vt Joonis 3.4.3). Nii töötavad viimati mainitud õppejõud ühes kuus keskmiselt 137 tundi, ent erialasest tegevusest osa võtvad õppejõud teevad rohkem töötunde (170 tundi) kui õppejõud keskmiselt kokku.

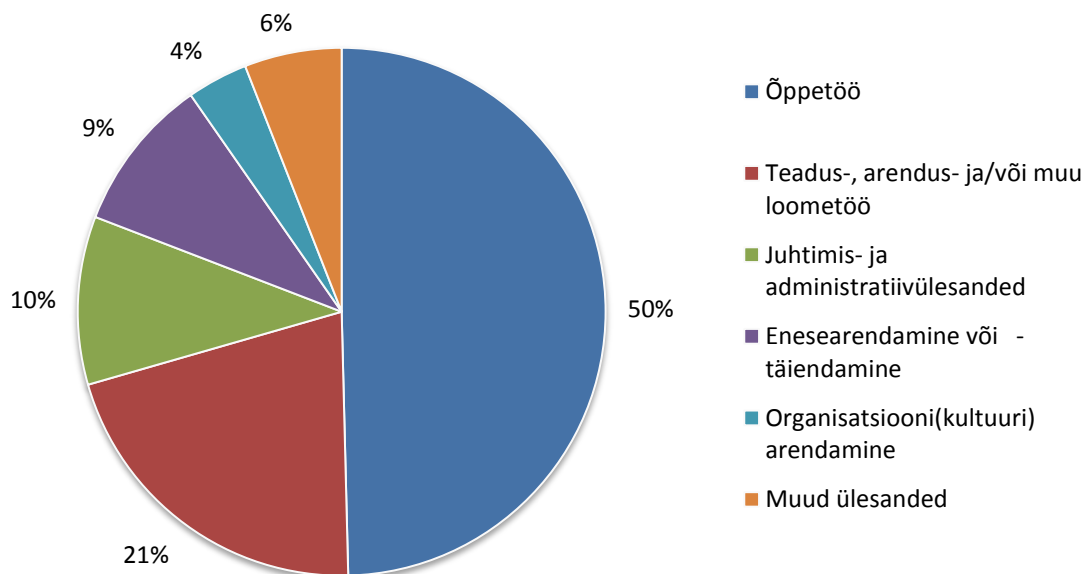


JOONIS 3.4.3. ÕPPEJÕUDUDE KESKMINE KUUTÖÖKOORMUS (TUNDIDES) KÕIGIL AMETIKOHTADEL KOKKU VALDKONNA ERIALATEGEVUSES OSALEMISE ALUSEL

Nagu õppejõudude üldises ülevaates mainiti (vt alapeatükk 3.1), töötab kaks kolmandikku õppejõude oma ametikohal täiskoormusega ja kolmandik osalise või muutuva töökoormusega. Peale selle sooviti küsitluses õppejõududelt teada, kui suure osakaalu kogu nende töökoormusest moodustab nende praegune (õppejõu) ametikoht, st kui suure hulga kogu tööajast saavad nad pühendada konkreetsele ametikohale oma kõrgkoolis. Kõikide õppejõudude keskmiseks osakaaluks kujunes selle vastuse puhul 73%, mis ümberarvutatuna teeb ühes kuus keskmiselt 117 tundi. Seega kulutab keskmine õppejõud ligikaudu veerandi oma tööajast tegevusele, mis ei seondu otseselt tema põhitöökohaga.

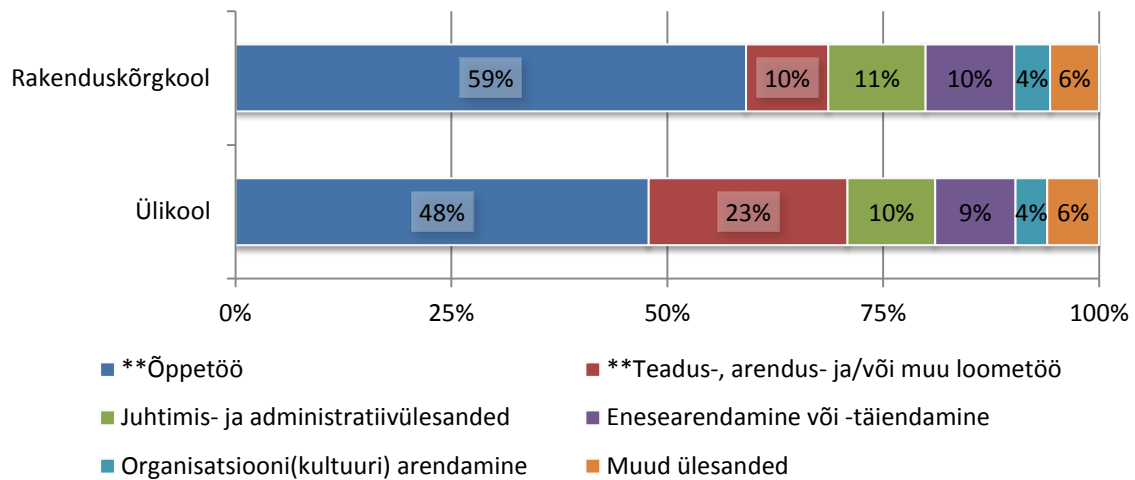
Järgnevalt uuritakse lähemalt kõrgkoolitüübi ja ametinimetuse alusel, millistele tegevustele õppejõud enda hinnangul oma tööaega kulutavad. Vaatlusaluse ühikuna on kasutatud semestrit, sest õppejõutöö mitmekesisuse tõttu ei ole võimalik tegevustest kuu kaupa head ülevaadet saada.

Joonis 3.4.4 annab ülevaate kõigi Eesti õppejõude tüüpilisest ajakasutusest semestri jooksul, esitades eri liiki tööülesannete jaotuse. Nagu jooniselt näha, kulutab keskmine õppejõud pool oma semestri tööajast õppetööle (sh ettevalmistustöö, kontaktõpe, üliõpilaste nõustamine ja juhendamine, hindamine, õppemetoodiline töö, õppekavaarendus) ning teine pool kulub muudele tegevustele. Teadus-, arendus- ja/või muule loometööle saab keskmine õppejõud kulutada umbes viiendiku oma ajast.



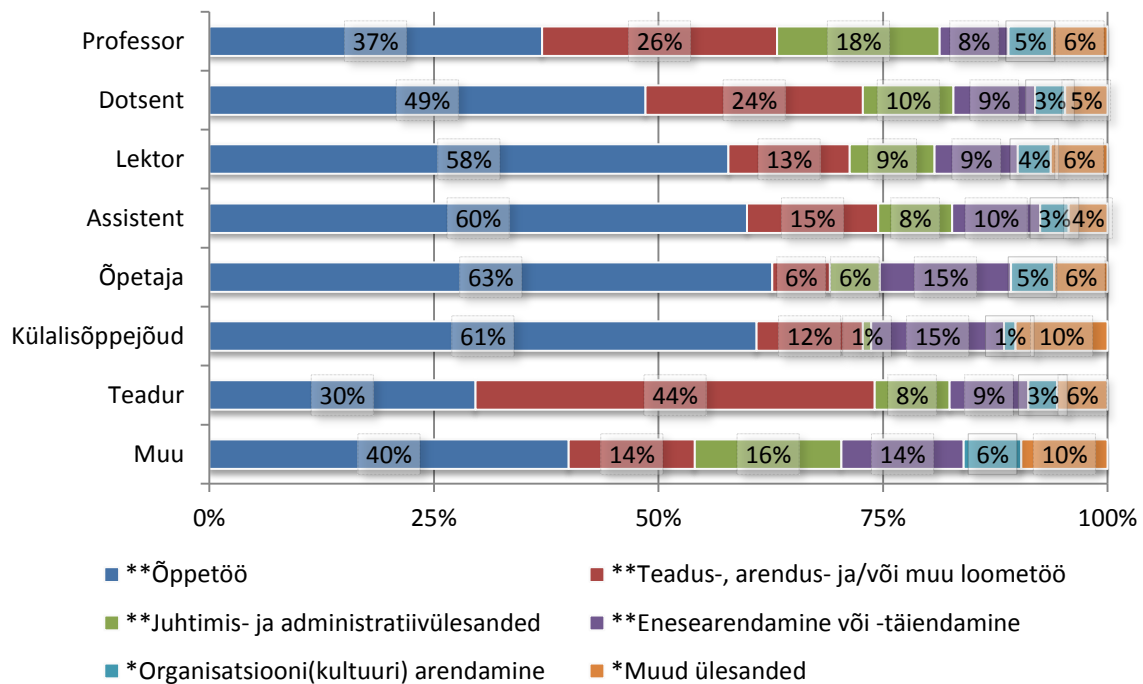
JOONIS 3.4.4. TÜÜPILISE SEMESTRI AJAKASUTUS ÕPPEJÕU AMETIKOHAL PROTSENTIDES

Joonis 3.4.5 toob õppejõudude ajakasutuse erisused esile kõrgkoolitüübi alusel. Ülikoolide suurem keskendumine teadustööle väljendub ka sealsete õppejõudude ajakasutuses: nemad kulutavad teadus-, arendus- ja/või muule loometööle märksa suurema osakaalu oma tööajast (keskmiselt kaks korda rohkem), kui nende kolleegid rakenduskõrgkoolides. Ülejäänud tööülesannete puhul kahe kõrgkoolitüübi vahel suuri erinevusi ei ole.



JOONIS 3.4.5. ÕPPEJÕUDUDE TÜÜPILISE SEMESTRI AJAKASUTUS KÕRGGKOLITÜÜBI ALUSEL

Küsitletud õppejõududest tegelevad semestris oodatult kõige vähem õppetööga teadurid, kelle ametipositsioon ongi mõeldud eelkõige teadus- ja arendustöö jaoks (vt Joonis 3.4.6). Teadurite tööajast kulub 30% õpetamisele ning 44% teadus-, arendus- ja/või muule loometööle. Nendega võrreldavas mahus teevad õppetööd professorid (37%), kelle puhul on aga teadus-, arendus- ja/või muule loometööle kulutatud aeg teaduritega võrreldes märksa tagasihoidlikum (26%); professoritel kulub suhteliselt rohkem aega juhtimis- ja administratiivülesannetele. Suhteliselt kõige rohkem panustavad õppetöösse aega lektorid, assistendid, õpetajad ja külalisõppejõud (58–63%), mis on loomulik, sest nende ametiülesanded ongi peamiselt õpetamiskesksed.



JOONIS 3.4.6. ÕPPEJÕUDUDE TÜÜPILISE SEMESTRI AJAKASUTUS AMETINIMETUSE ALUSEL

3.5. Õppejõudude akadeemilised tegevused ja tööstruktuur

Järgnevas alapeatükis keskendutakse õppejõudude tööalastele eelistustele ja erinevatele akadeemilistele tegevustele (õpetamine ning teadus-, arendus- ja/või muu loometöö (TAL)), enesearendamine ja -täiendamine ning valdkondlik erialane tegevus.

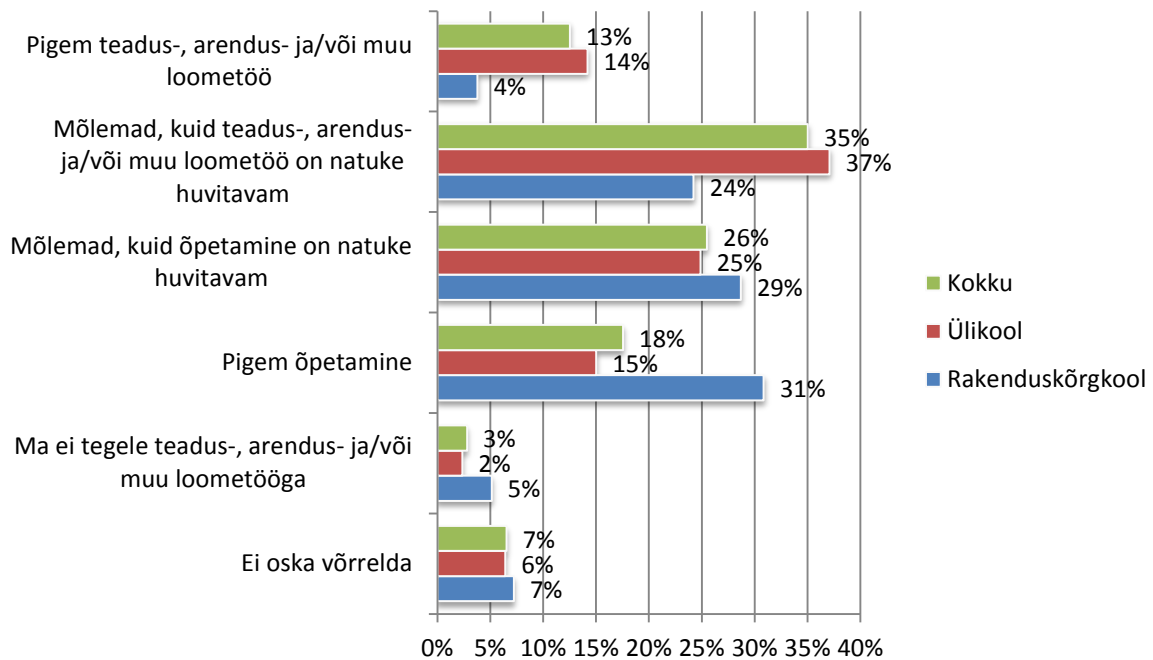
Õpetamise puhul käsitletakse seda, kuidas õppejõud oma õpetamisoskusi hindavad ning missugused tegurid toetavad või takistavad kvaliteetset õpetamist kõrgkoolis. Veel analüüsitakse, millised doktoriõpingute ajaga seotud tegurid tulevad õppejõule oma töös kasuks. TALi puhul tuleb vaatluse alla õppejõudude teadusproduktiivsus viimase kolme aasta jooksul ning teaduskoostöö erinevate osapooltega, samuti küsimus, kas ja mil määral lõimivad õppejõud akadeemilise järelkasvu kasvatamist ning oma TALi tulemusi õpetamisega seotud tegevustesse. Veel püütakse leida vastused küsimusele, mis mõjutab õppejõu enesearendamist ja -täiendamist, missuguseid enesetäiendusvõimalusi on õppejõud Eestis ja välismaal kasutanud ning missugused neist on tõhusaimad töös rakendamise seisukohalt. Lõpetuseks analüüsitakse õppejõudude koolitusvajadust ja seda, mil määral nad osalevad valdkondlikus erialategevuses.

3.5.1. Õpetamine

Nii ülikoolis kui ka rakenduskõrgkoolis õpetatakse küsitletute vastuste kohaselt valdavalt 10–20 ja 21–35 üliõpilasega õpirühmi (vt Joonis 3.1.10). Võrreldes rakenduskõrgkoolide õppejõududega õpetavad ülikooliõppejõud ilmselt õppevaldkondade eripärast tulenevalt keskmisest sagedamini ka 1–9 üliõpilasest koosnevaid rühmi, samal ajal kui rakenduskõrgkoolide õppejõud õpetavad pigem 21–35 üliõpilasega rühmi.

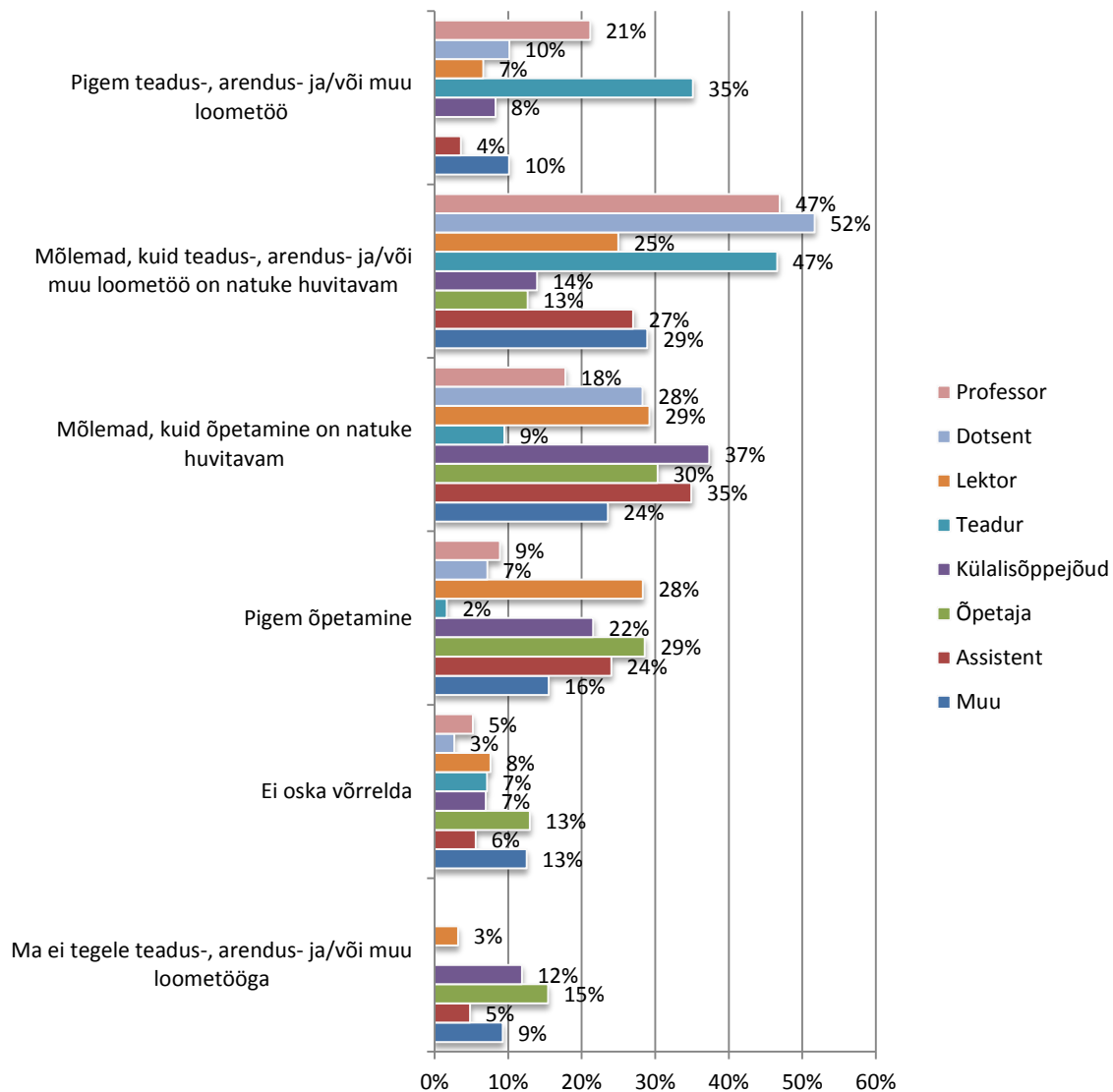
Kõrvutades õppejõudude huvi õpetamise või TALiga tegelemise vastu (vt Joonis 3.5.1), tuleb esile, et enamikule õppejõududele (61%) pakuvad küll huvi mõlemad tegevused, kuid eelistatakse siiski kas üht või teist. Kõige suurema rühma – rohkem kui kolmandiku (35%) õppejõudude jaoks on natuke huvitavam TAL, seevastu neljandiku (26%) jaoks on pisut huvitavam õpetamine. Pigem õpetamist eelistab 18% ja pigem TALi 13% õppejõududest.

Olulised erinevused ilmnevad õppejõudude eelistustes kõrgkoolitüübi alusel. Ootuspäraselt on ülikooliõppejõudude hulgas võrreldes rakenduskõrgkoolide õppejõududega (14% vs. 4%) märksa suurem hulk neid, kes on huvitatud pigem TAList. Ülikoolis on tunduvalt suurem ka nende õppejõudude osakaal, kellele pakub huvi nii õpetamine kui ka TAL, kuid kellel on natuke suurem huvi siiski viimase vastu (37% vs. 24%). Rakenduskõrgkoolide õppejõud on tunduvalt sagedamini huvitatud pigem õpetamisest (31% vs. 15%) ning isegi huvi korral mõlema tegevuse vastu on nende puhul pisut sagedamini märgata õpetamise eelistamist (29% vs. 25%). Seega võib öelda, et valdav osa rakenduskõrgkoolide õppejõude (60%) tunneb (pigem) huvi õpetamise kui TALi vastu, samal ajal kui olukord on pigem vastupidine akadeemilisema suunitlusega ülikooliõppejõudude hulgas (vt Joonis 3.5.1).



JOONIS 3.5.1. ÕPPEJÕUDUDE HUVI ÕPETAMISE NING TEADUS-, ARENDUS- JA/VÕI MUU LOOMETÖÖ VASTU KÕRGKOOlitüüBI ALUSEL

Õppejõudude huvi võrdlemine ametikoha alusel peegeldab selgelt tööülesannete eripära (vt Joonis 3.5.2). Natuke rohkem või pigem on TAList kolleegidega võrreldes tunduvalt sagedamini huvitatud professorid, dotsendid ja teadurid, kelle tööülesanded hõlmavad seda tegevust märkimisväärses mahu. Pigem või natuke rohkem huvi õpetamise vastu tuleb selgelt palju sagedamini esile assistentide, õpetajate, külalisõppejõudude ja lektorite puhul. Seega on õppejõudude huvi õpetamise ning TALi vastu sarnane nende tööülesannete laadiga, mis tõenäoliselt osaliselt selgitab suurt üldist rahulolu oma tööga Eesti õppejõudude hulgas.

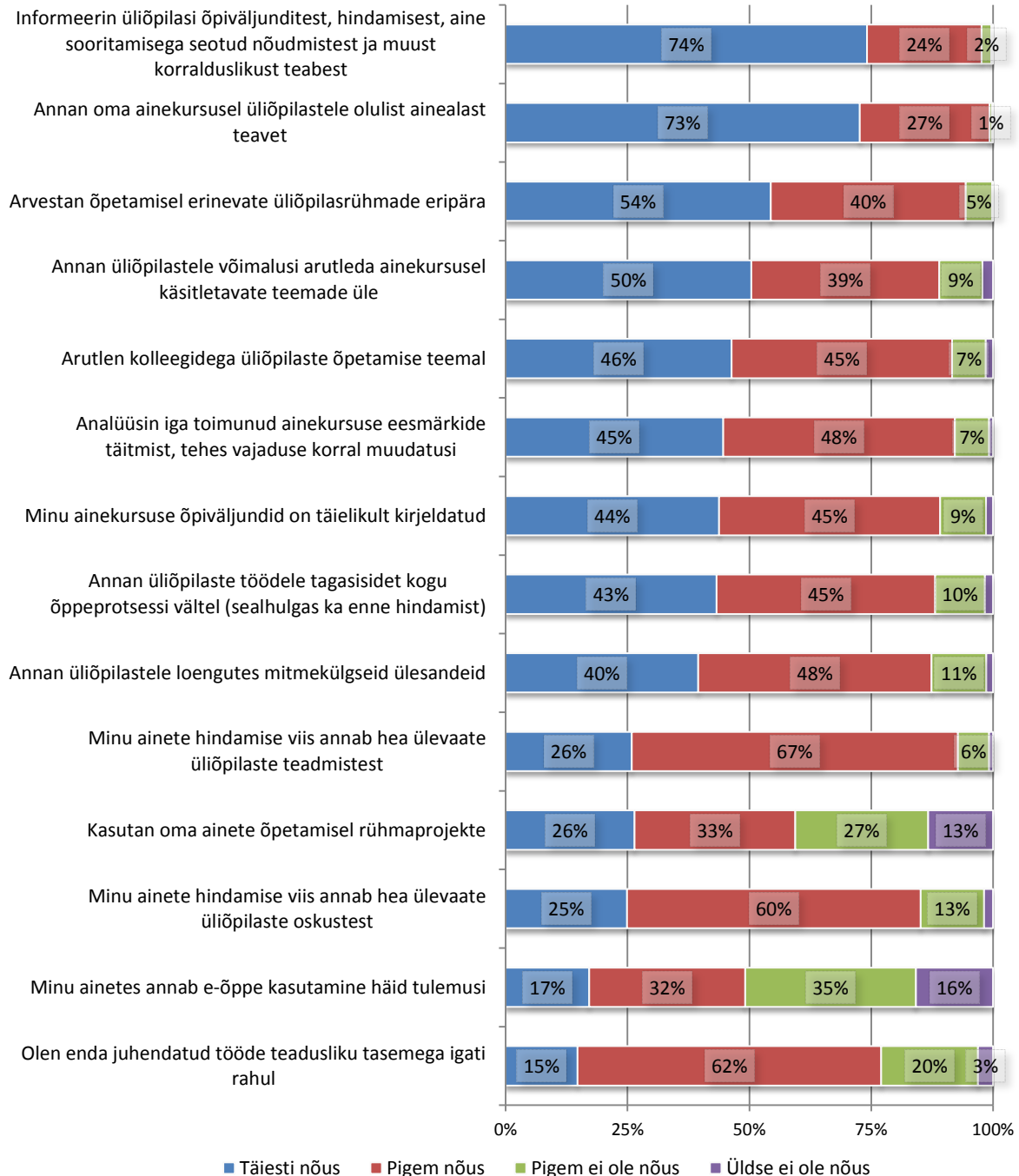


JOONIS 3.5.2. ÕPPEJÕUDUDE HUVI ÕPETAMISE NING TEADUS-, ARENDUS- JA/VÕI MUU LOOMETÖÖ VASTU AMETINIMETUSE ALUSEL

Nagu peatükis 3.4 kirjeldati, moodustab õppetööle (sh ettevalmistustöö, kontaktõpe, üliõpilaste nõustamine ja juhendamine, hindamine, õppemetoodiline töö, õppekavaarendus) pühendatud aeg umbes poole Eesti õppejõu tööajast ühes semestris (vt Joonis 3.4.4). Ülikooliõppejõud võrreldes kolleegidega rakenduskõrgkoolides kulutavad õppetööle natuke vähem ning TALile tunduvalt rohkem aega (vt Joonis 3.4.5).

Järgnevalt vaadeldakse lähemalt kõrgkoolitüübi alusel, missugused on õppejõudude hinnangud oma õpetamispädevustele (vt Joonis 3.5.3). Ootuspäraselt on need positiivsed: peaaegu kõik vastajad hindavad kõrgelt oma pädevuste kasutamist õppeprotsessi kavandamises (nt üliõpilaste teavitamine mitmesugustest õppetööga seotud aspektidest, üliõpilasarühmade eripära arvestamine). Valdav osa vastajaid andis samasuguse hinnangu ka õppeprotsessi läbiviimise (nt kursuse eesmärkide täitmise analüüsimine) ning hindamise ja tagasiside andmisega (nt üliõpilastöödele tagasiside andmine kogu õppeprotsessi vältel, ainete hindamise viis annab hea ülevaate üliõpilaste oskustest) seotud pädevuste kohta.

Mõnevõrra kehvemaid hinnanguid pälvisid rühmaprojektide kasutamine õppetöös, millele andis siiski üle poole õppejõududest (59%) positiivse hinnangu, ning e-õppe kasutamise tulemuslikkus, millele andis sama hinnangu ligikaudu pool (49%) vastajaist. Esiletoomist väärib asjaolu, et ligikaudu neljandik (23%) õppejõududest ei ole enda juhendatud tööde tasemega rahul, kusjuures rakenduskõrgkoolide õppejõud on sellega märkimisväärselt vähem rahul kui nende kolleegid ülikoolis (32% vs. 21% üldse ei ole rahul või pigem ei ole rahul).

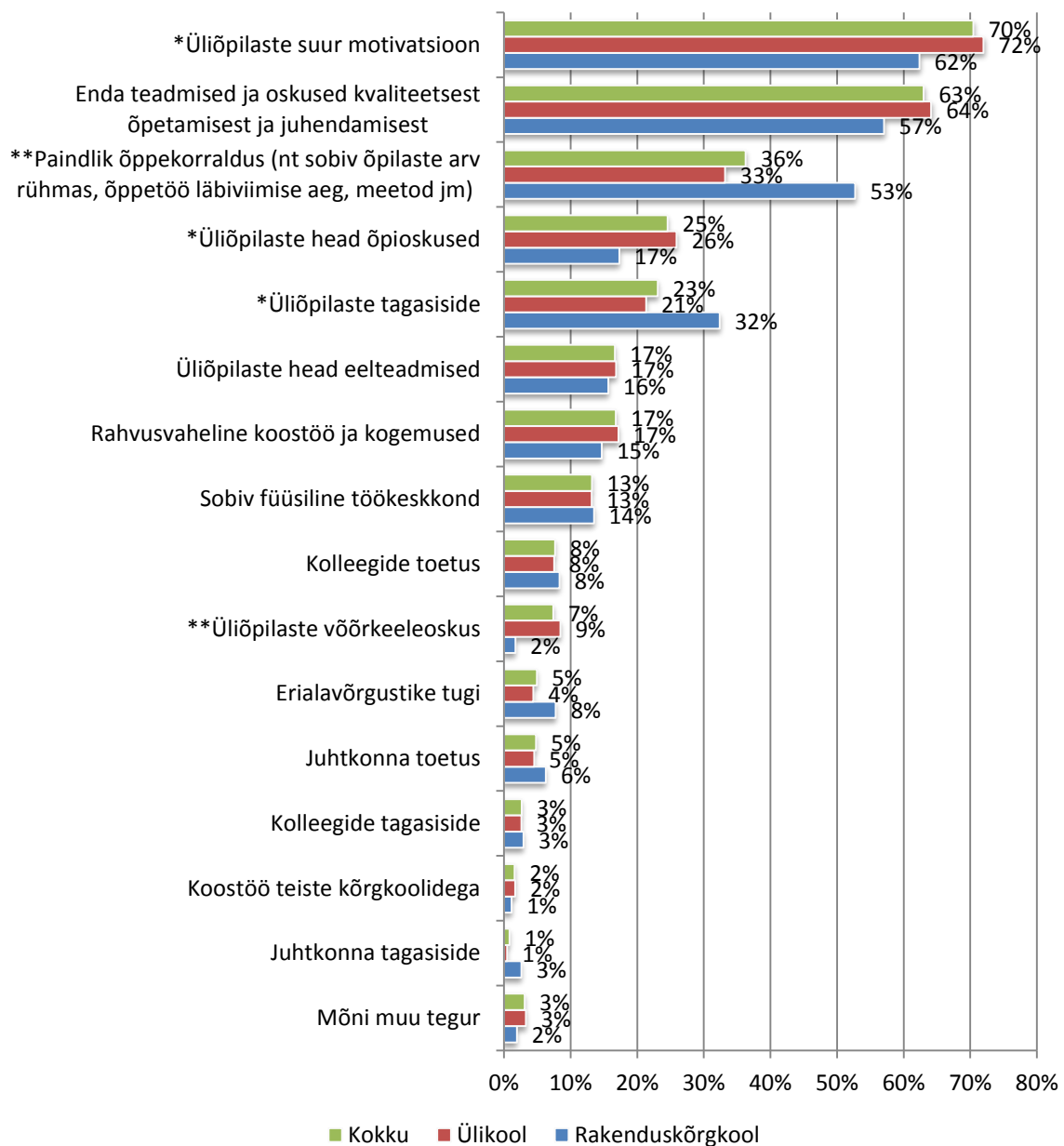


Joonis 3.5.3. ÕPPEJÕUDUDE HINNANGUD OMA ÕPETAMISPÄDEVUSTELE

Millised tegurid toetavad Eesti õppejõudude kvaliteetset õpetamist? Joonis 3.5.4 annab ülevaate õppejõudude arvamusest selle kohta. Kõigi õppejõudude puhul ilmnes seejuures selgelt kaks põhitegurit: üliõpilaste suur motivatsioon (70%, seda tunduvalt sagedamini ülikooliõppejõudude

meelest), ning õppejõu õpetamis- ja juhendamisoskused (63%). Ülejäänud tegureid mainiti märksa harvem. Üle kolmandiku (36%) õppejõududest nimetas paindlikku õppekorraldust (nt sobiv üliõpilaste arv rühmas, õppetöö aeg), seejuures pidasid rakenduskõrgkoolide õppejõud seda palju sagedamini kvaliteetset õpetamist toetavaks teguriks kui nende kolleegid ülikoolides.

Kvaliteetse õpetamise toetajana näevad õppejõud pigem üliõpilastega seotud tegureid kui kolleegide ja juhtkonna toetuse ning füüsilise keskkonnaga seonduvaid tegureid. Peale üliõpilaste suure motivatsiooni nimetati suhteliselt sageli veel nende häid õpioskusi (25%) ja tagasisidet (23%), aga ka üliõpilaste häid eelteadmisi (17%). Õpetamise toetajana peavad ülikooliõppejõud märksa tähtsamaks kui nende kolleegid rakenduskõrgkoolides üliõpilaste häid õpioskusi (26% vs. 17%), ent üliõpilaste tagasisidet väärtustavad pigem rakenduskõrgkoolide õppejõud (21% vs. 32%) (vt Joonis 3.5.4).



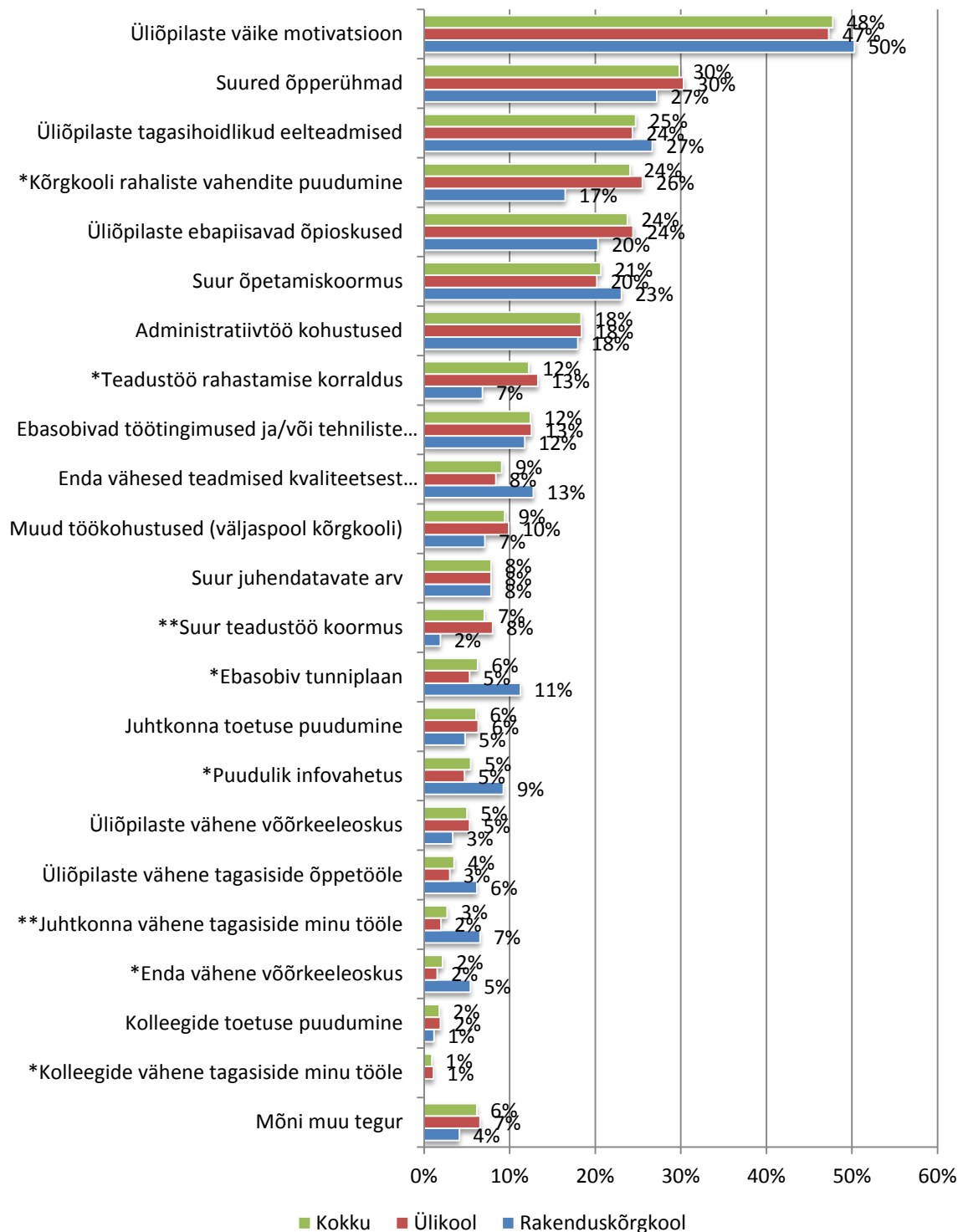
JOONIS 3.5.4. ÕPPEJÕUDUDE KVALITEETSET ÕPETAMIST TOETAVAD TEGURID KÕRGGKOOlitÜÜBI ALUSEL

Ametinimetuse alusel võrrelduna toovad õpetamise toetajana enda teadmisi ja oskusi kolleegidest sagedamini esile assistendid ja lektorid, assistentide jaoks on eriti olulised ka üliõpilaste head eelteadmised ja kolleegide toetus. Rahvusvahelist koostööd ja kogemust näevad õpetamist toetava tegurina sagedamini professorid ja dotsendid. Paindlik õppekorraldus on rohkem tähtis külalisõppejõudude jaoks.

Naisõppejõud pidasid võrreldes oma meessoost kolleegidega kvaliteetse õpetamise juures tunduvalt toetavamaks omaenda õpetamis- ja juhendamisoskusi (71% vs. 55%), samal ajal kui meesõppejõud hindasid kvaliteetset õpetamist toetava tegurina rohkem üliõpilaste häid eelteadmisi (22% vs. 12%). Viimast peavad oma kolleegidega võrreldes tunduvalt tähtsamaks ka vanemaealised (üle 56-aastased) ja pika (vähemalt 21-aastase) tööstaažiga õppejõud. Noored õppejõud (vanuses kuni 35 aastat) toovad aga õpetamist toetava tegurina kolleegidest sagedamini esile üliõpilaste tagasisidet, mis viitab noorte õppejõudude tahtele oma õpetamist reflekteerida ja käsitada õpetamisprotsessi rohkem üliõpilaskeskselt (Åkerlind, 2007). Samuti peavad noored õppejõud kolleegidest olulisemaks juhtkonna toetust.

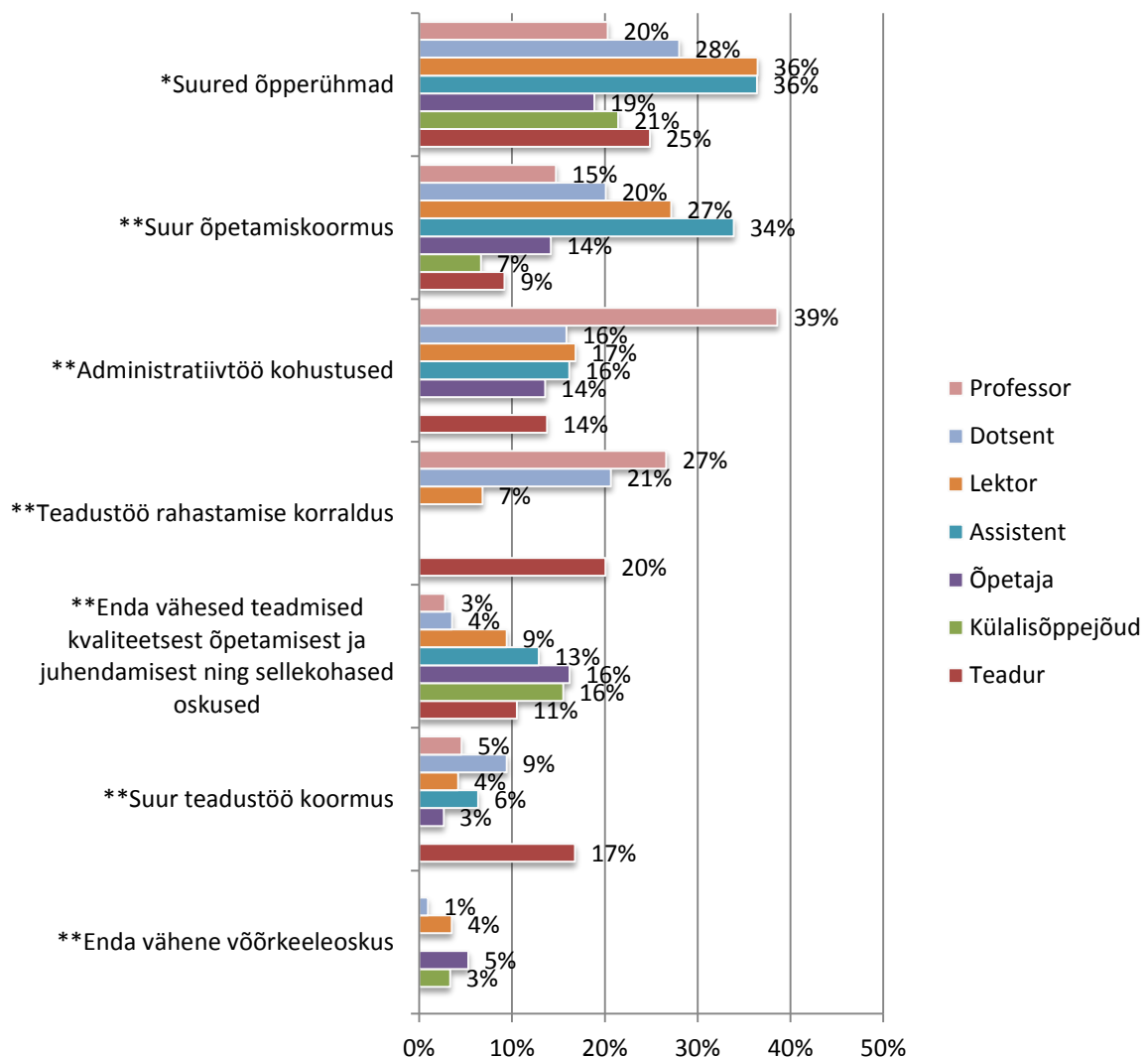
Õppejõududel oli ankeedis võimalus oma vastust täpsustada, mida hulk vastajaid ka kasutas. Kvaliteetset õpetamist toetavaks teguriks peavad õppejõud ka ainekursuse sisu seostamist vastava eriala ja rakendusvõimalustega – positiivsete näidetena nimetati valdkonna praktikute loenguid ja koostööd erialaettevõtetega.

Kui Eesti õppejõudude kvaliteetset õpetamist toetab õppejõudude meelest kõige rohkem üliõpilaste suur õpimotivatsioon, siis kvaliteetset õpetamist takistab sarnaselt kõige enam üliõpilaste väike motivatsioon – nii vastasid ligikaudu pooled (48%) õppejõud (vt Joonis 3.5.5). Ülikooliõppejõud nimetavad õpetamist takistava tegurina kõrgkooli rahapuudust, aga ka teadustöö rahastamise korraldamist. Ligikaudu viiendik (21%) õppejõude on märkinud takistava tegurina suure õpetamiskoormuse, veidi vähem vastanuid administratiivtöö kohustused (18%).



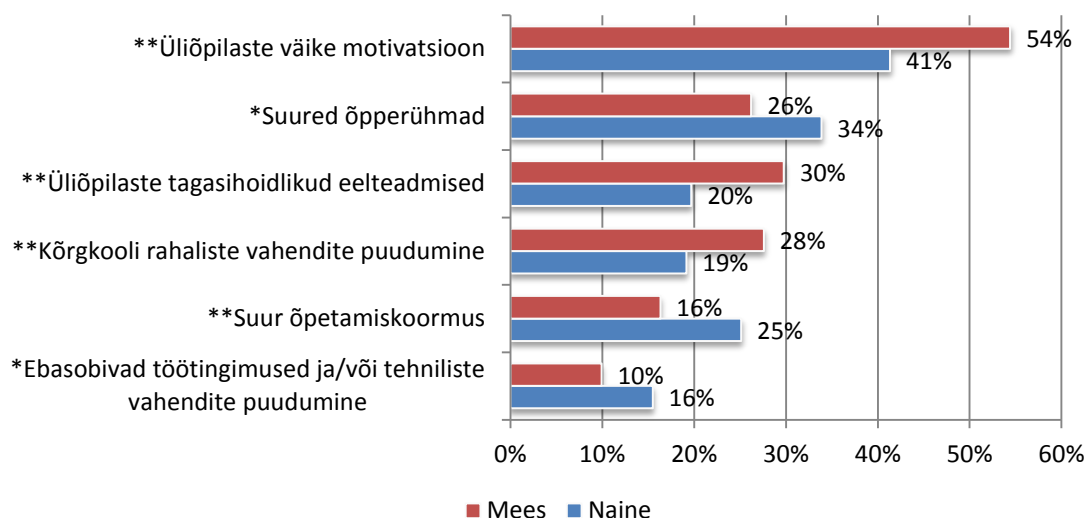
JOONIS 3.5.5. ÕPPEJÕUDUDE KVALITEETSET ÕPETAMIST TAKISTAVAD TEGURID KÕRGGKOOlitÜÜBI ALUSEL

Ametinimetuse alusel võrreldes on näha, et administratiivtöö kohustusi peavad kvaliteetse õpetamise juures takistuseks eelkõige professorid ning teadustöö rahastamise korraldust nii professorid kui ka dotsendid, samuti teadurid (vt Joonis 3.5.6). Viimaste jaoks on kolleegidega võrreldes õpetamisel sagedamini takistuseks ka suur teadustöökoormus, samal ajal kui suure õpetamiskoormuse üle kurdavad kõige sagedamini assistendid. Suuri õpperühmi on õpetamisel takistusena nimetanud kõige sagedamini lektorid ja assistendid.



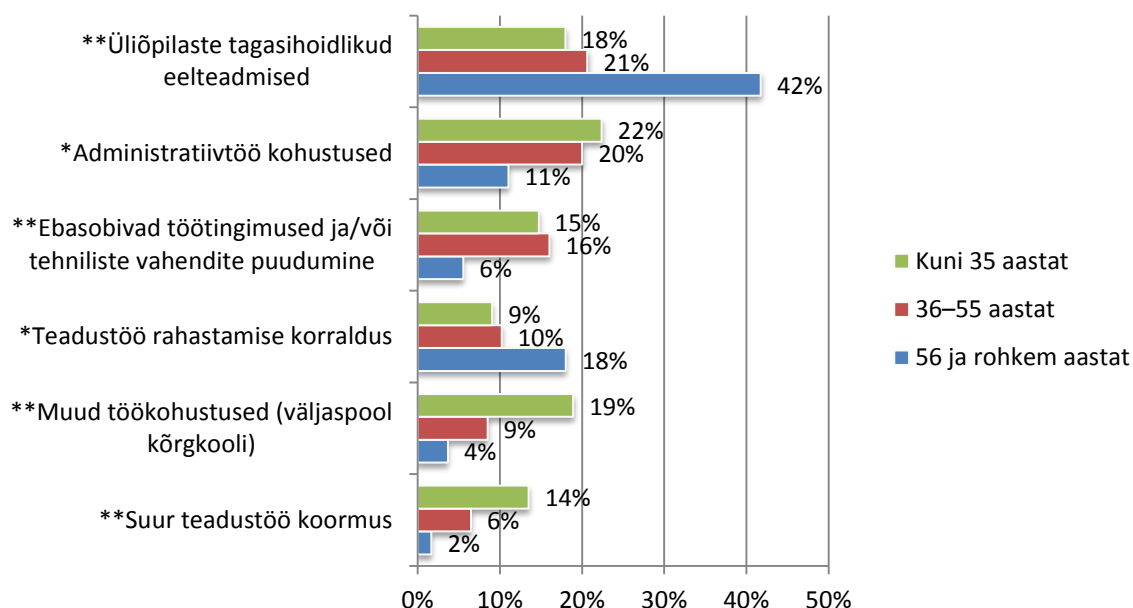
JOONIS 3.5.6. ÕPPEJÕUDUDE KVALITEETSET ÕPETAMIST TAKISTAVAD TEGURID AMETINIMETUSE ALUSEL

Umbes kolmandikule õppejõududest (30%-le, kusjuures naisõppejõududele palju sagedamini kui nende meeskollegidele) on kvaliteetse õpetamise juures takistuseks suured õpperühmad, ehkki valdavalt jääb rühmade suurus 10–20 ja 21–35 üliõpilase vahele. Meesõppejõud mainisid üliõpilaste väikest motivatsiooni kvaliteetset õpetamist takistava tegurina märksa sagedamini kui naisõppejõud (vt Joonis 3.5.7). Peale selle raskendavad õppejõudude hinnangul õpetamist üliõpilaste tagasihoidlikud eelteadmised (25%), kusjuures meesõppejõudude jaoks märksa sagedamini kui nende naiskolleegide jaoks, aga ka ebapiisavad õpioskused (24%) ja kõrgkooli rahapuudus (24%). Suurt õpetamiskoormust tõstavad naisõppejõud esile tunduvalt sagedamini kui nende meeskolleegid, samal ajal kui viimaste hinnangul on suurem takistus kõrgkooli rahapuudus.



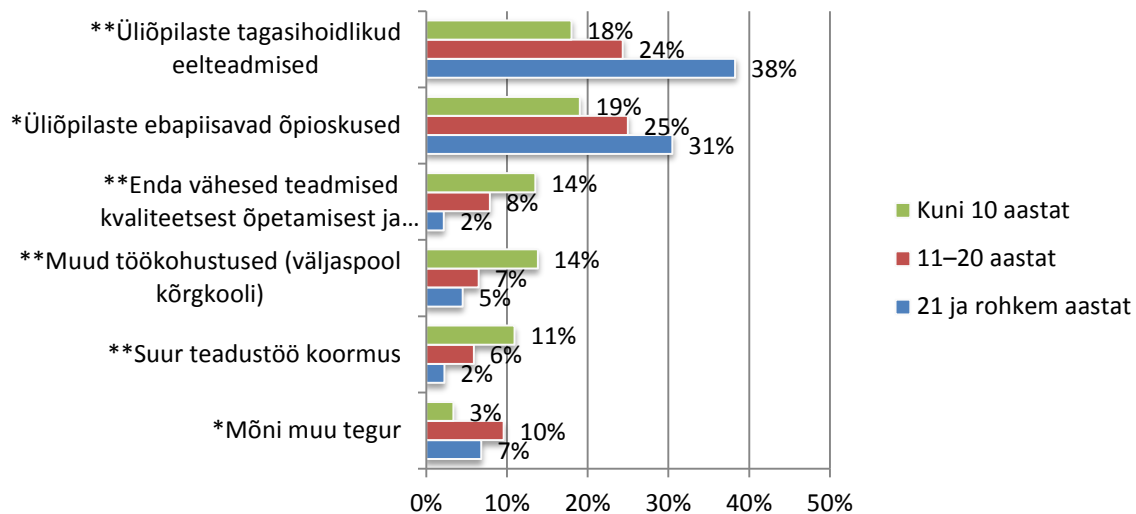
JOONIS 3.5.7 ÕPPEJÕUDUDE KVALITEETSET ÕPETAMIST TAKISTAVAD TEGURID SOO ALUSEL

Vanemaealised õppejõud (üle 56-aastased) pidasid nooremate kolleegidega võrreldes õpetamist takistavateks teguriteks sagedamini üliõpilaste tagasihoidlike eelteadmisi ja teadustöö rahastamise korraldust (vt Joonis 3.5.8). Nooremad (kuni 35-aastased) õppejõud mainisid seevastu takistavate teguritena sagedamini administratiivtöö kohustusi ja muid töökohustusi väljaspool kõrgkooli.



JOONIS 3.5.8. ÕPPEJÕUDUDE KVALITEETSET ÕPETAMIST TAKISTAVAD TEGURID VANUSE ALUSEL

Kõige pikema töökogemusega õppejõudude jaoks on kolleegidega võrreldes sagedamini õpetamist takistavateks teguriteks üliõpilaste tagasihoidlikud eelteadmised ja ebapiisavad õpioskused – see tegur näib õppejõu töökogemuse kasvades üha tähtsamaks muutuvat (vt Joonis 3.5.9). Lühima (kuni 10-aastase) töökogemusega õppejõudude jaoks on õpetamist takistavateks teguriteks kolleegidega võrreldes rohkem õppejõudude enda vähesed teadmised ja oskused, muud töökohustused väljaspool kõrgkooli ning suur teadustöökoormus.



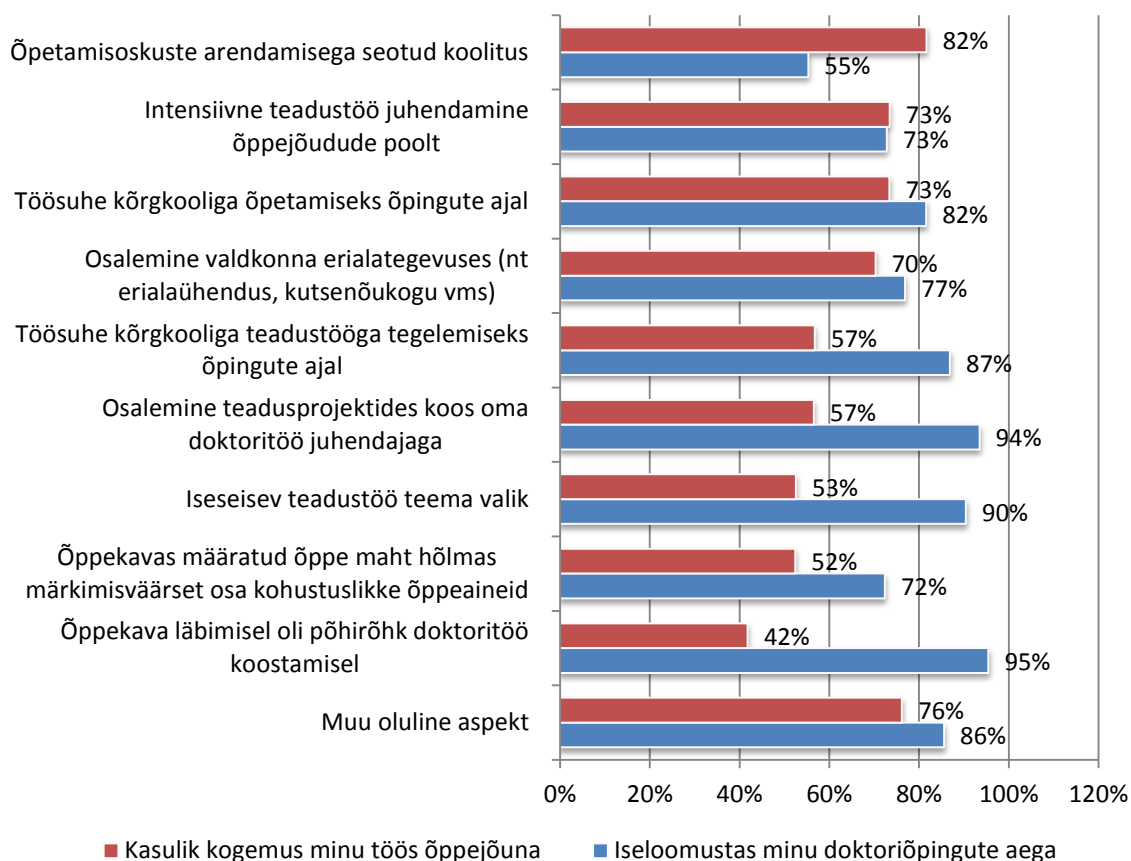
JOONIS 3.5.9. ÕPPEJÕUDUDE KVALITEETSET ÕPETAMIST TAKISTAVAD TEGURID TÖÖKOGEMUSE ALUSEL

Seega näevad õppejõud õpetamisel takistusi eelkõige endast väljaspool ning vastutus õppeprotsessi eest pannakse ennekõike üliõpilastele – viimaste vähene motivatsioon, tagasihoidlikud eelteadmised ja vajakajäämised õpioskustes takistavad õppejõudude hinnangul kvaliteetset õpetamist. Enda õpetamis- ja juhendamisoskusi nimetavad õppejõud märgatavalt sagedamini kvaliteetset õpetamist toetavate, mitte takistavate teguritena. See kinnitab, et õpetamis- ja juhendamisteadlikkus ning -pädevus toetab õppejõudude hinnangul õpetamiskvaliteeti, ent oma vähete teadmiste korral ei pruugita õpetamispädevuse vajalikkust üldse teadvustadagi. Siinkohal tuleb märkida küsimustiku piiranguna, et kvaliteetset õpetamist toetavate ja takistavate tegurite küsimuse valikvastused hõlmasid valdavalt väliseid tegureid ning vähem õppejõu enda tegevust peegeldavaid valikuid.

Küsitluse avatud vastustest selgus, et õppejõud tajuvad üliõpilaste vähest pühendumist õppetöle, mille põhjusena nimetati üliõpilaste nappi aega õppimise jaoks, seda eelkõige töökohustuste tõttu. Mitmel juhul viitasid õppejõud tasakaalu puudumisele oma tööga seotud aja- ja töökoormuse vahel, sh koormuse ebahütlasele jaotusele õppeaasta jooksul. Samuti mainiti madalat töötasu.

Kui võrrelda neid õppejõude, kes töötavad ainult kõrgkoolis, ja neid, kes teevad tasustatud tööd ka väljaspool seda, ilmneb, et viimaste jaoks on õpetamist märkimisväärselt takistavaks teguriks kõrgkooli rahapuudus (28% vs. 19%). Ainult põhitöökohal töötavad õppejõud nimetasid seevastu kõnealuse tegurina palju sagedamini üliõpilaste tagasihoidlike eelteadmisi (28% vs. 22%) ja administratiivtöö kohustusi (23% vs. 15%).

Saamaks ülevaadet sellest, missugustest õpingute ajal omandatud kogemustest õppejõududel hilisemas õppejõutöös kasu on olnud, paluti neil hinnata oma doktoriõpingute aega iseloomustavaid kogemusi lähtuvalt nende kasulikkusest õppejõutöös (vt Joonis 3.5.10). Siinkohal piirdub analüüs valimi kirjeldusega ja erinevate tunnuste alusel võrdlust ei ole teostatud.



JOONIS 3.5.10. ÕPPEJÕUDUDE DOKTORIÕPINGUTE AEGA ISELOOMUSTAVAD KOGEMUSED JA NENDE KASULIKKUS ÕPPEJÕUTÖÖS

Kõige sagedamini on doktorikraadiga õppejõud oma töös kasuliku kogemusena välja toonud õpetamisoskuste arendamise koolituse, ent see on võrreldes teiste kogemustega üks harvemini nende doktoriõpinguid iseloomustav tegur. Peamiste õppejõutöös kasulike teguritena, mis on pärit doktoriõpingute kogemustest, on doktorikraadiga õppejõud esile tõstnud veel töösuhet kõrgkooliga õpetamiseks õpingute ajal, intensiivset teadustöö juhendamist õppejõudude poolt ning osalemist valdkonna erialategevuses.

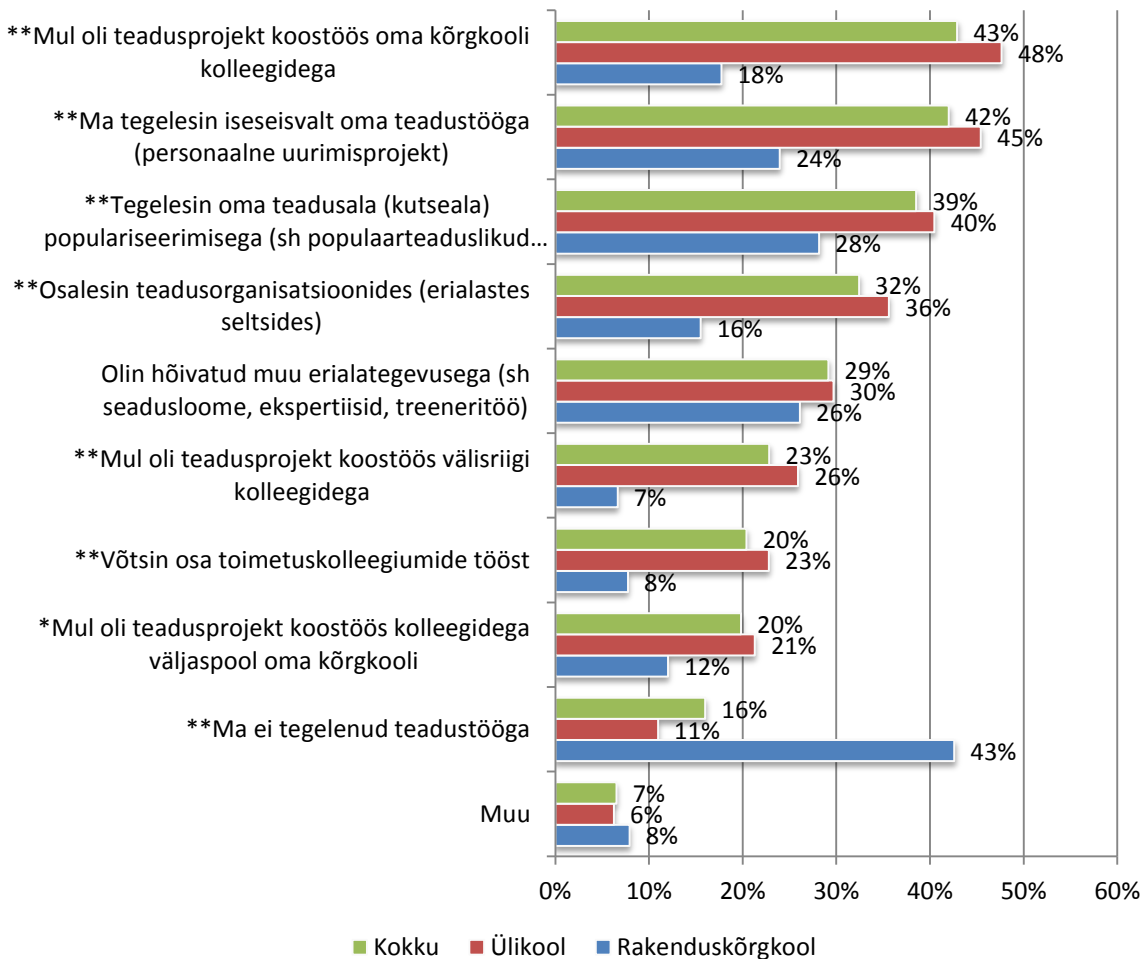
3.5.2. Teadus-, arendus- ja/või muu loometöö

Järgnevalt analüüsitakse õppejõudude osalust teadustegevuses või sellega seotud mõnes muus tegevuses kõrgkoolitüübi ja õppejõudude vanuse alusel.

Õppejõudude küsitluse kohaselt oli eelneval õppeaastal teadustegevuse või sellega seotud mõne muu tegevusega hõivatud enamik õppejõududest (84%). Võttes arvesse ülikoolide ja rakenduskõrgkoolide eripära – esimesed on selgelt akadeemilise suunitlusega ning teised eelkõige tööturu vajadustele keskendunud õppeasutused –, on ootuspärane, et teadustöö on iseloomulik pigem ülikooliõppejõududele (vt Joonis 3.5.11). Kui nende hulgast ei tegelenud eelmisel õppeaastal teadustegevusega vaid 11%, siis rakenduskõrgkoolide õppejõududest vastas samamoodi tervelt 43%. Rakenduskõrgkoolide ja ülikoolide õppejõud sarnanevad üksteisega kõige rohkem muu

erialategevusega tegelemise poolest – erialase eksperditöö või muu sarnase tegevusega on hõivatud 26–30% õppejõududest.

Rakenduskõrgkoolide õppejõududele on teadustööst või sellega seotud tegevustest kõige iseloomulikum oma teadus- või kutseala populariseerimine (28%) või iseseisev teadustöö (24%). Kõige harvem tegelesid nad eelmisel õppeaastal rahvusvahelise teadustööga (7%) ja võtsid osa toimetuskolleegiumide tööst (vt Joonis 3.5.11). Üleminekuhindamise tulemused (Mattisen & Bauman, 2011) osutasid samuti rakenduskõrgkoolide rahvusvahelise koostöö vähesusele.

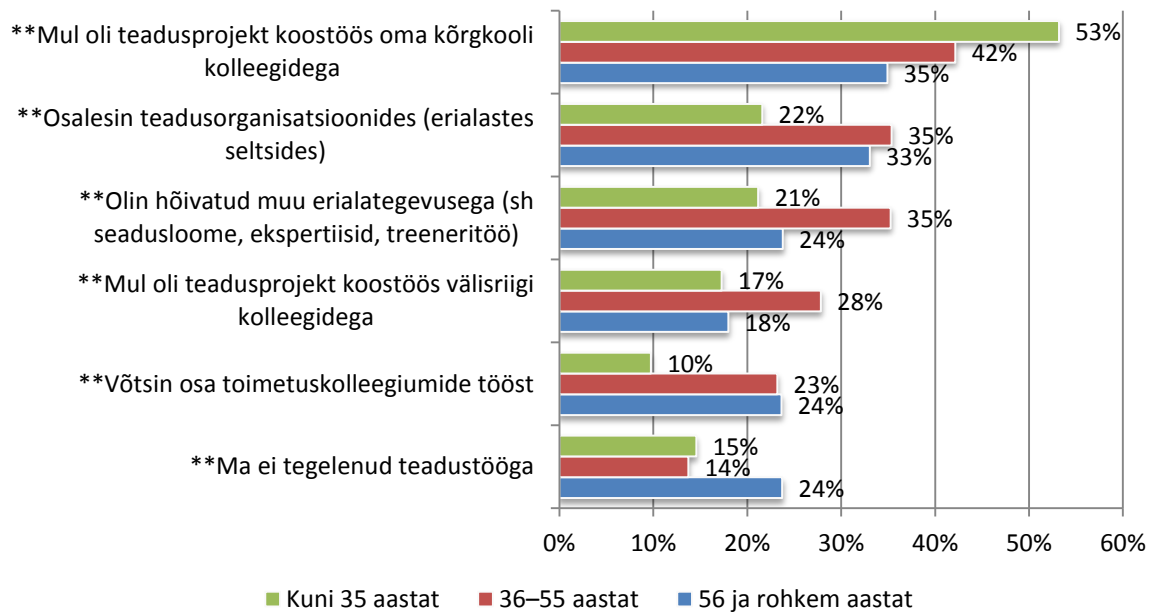


JOONIS 3.5.11. ÕPPEJÕUDUDE TEADUSTÖÖ LAAD EELMISEL ÕPPEAASTAL KÕRGGKOOlitÜÜBI ALUSEL

Ülikoolides töötavatest õppejõududest vastasid ligikaudu pooled, et olid eelmisel õppeaastal oma kõrgkoolis hõivatud ka otsese teadustööga: 48% nimetas seotust ülikoolisese teaduskoostööprojektiga ja 45% tegelemist isikliku uurimisprojektiga. Ülikooliõppejõudude seas on samuti populaarne teadusala populariseerimine ja teadusorganisatsioonide töös osalemine, neid tegevusi mainis eelmise õppeaasta kohta vastavalt 40 ja 36% vastajatest. Teaduskoostöö väljaspool oma kõrgkooli ja välisriigi kolleegidega on kohalikust teadustööst selgelt vähem levinud – seda tegi 21–26% ülikoolide õppejõude (vt Joonis 3.5.11).

Teadustöö tegemise aktiivsuse puhul eristuvad selgelt vanemad ja nooremad õppejõud. Kui teadustööga või sellega seotud tegevustega ei olnud hõivatud 24% üle 56-aastastest õppejõududest, siis nooremate õppejõudude seas oli see määr märksa väiksem: 14–15%. Oma kõrgkooli kolleegidega teevad teadusalast koostööd oluliselt sagedamini noored ja vähem staažikad õppejõud. Teisalt on

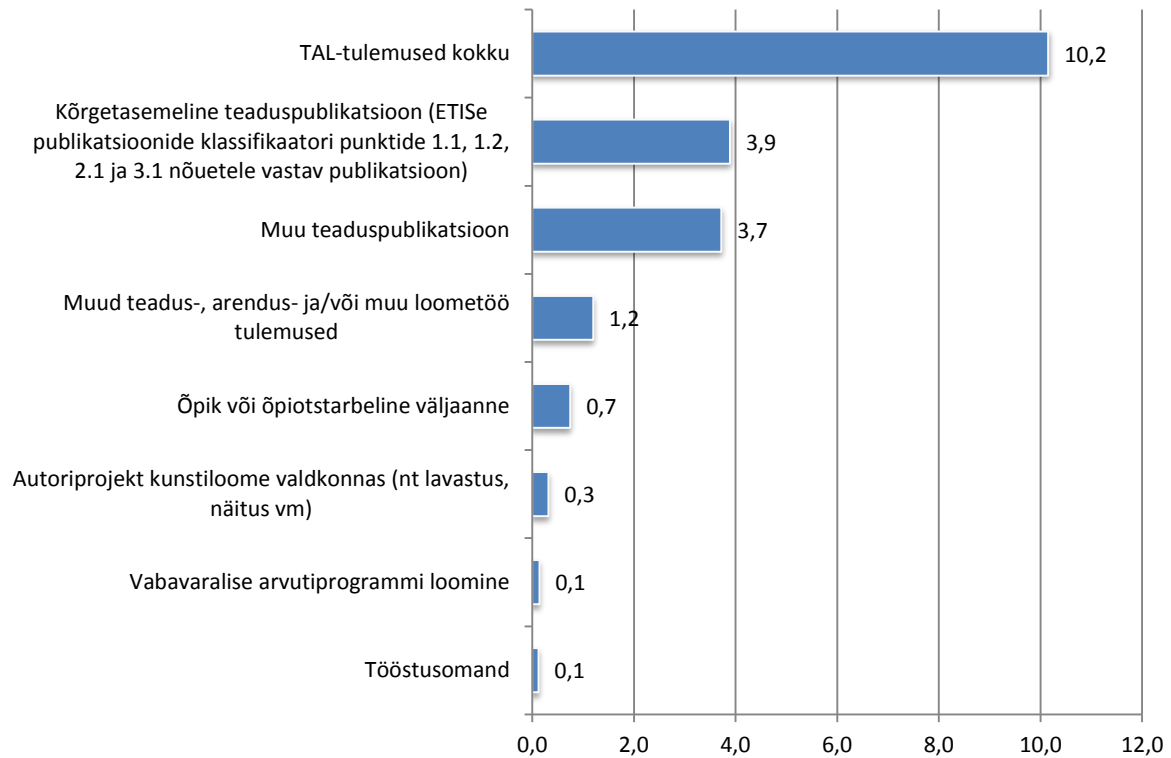
noorte õppejõudude osalus väiksem teadusorganisatsioonides, muudes erialategevustes ja toimetuskolleegiumide töös (vt Joonis 3.5.12).



JOONIS 3.5.12. ÕPPEJÕUDUDE TEADUSTÖÖ LAAD EELMISEL ÕPPEAASTAL VANUSE ALUSEL

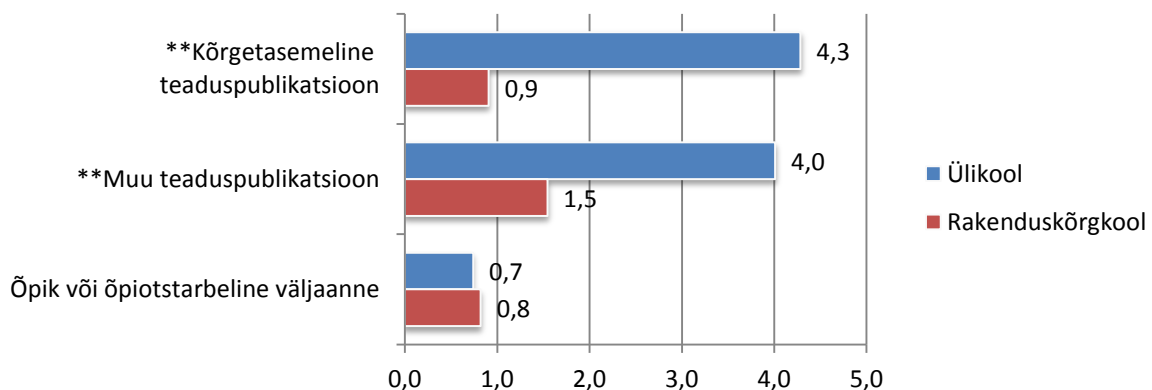
Teadustööd teevad silmatorkavalt kõige sagedamini need õppejõud, kellele pakub teadus-, arendus- ja/või muu loometöö (TAL) rohkem huvi kui õpetamine. Eelkõige õpetamisest huvitatud õppejõud tegelevad enamasti poole harvem TALiga kui TAList huvituvad kolleegid. Nii näiteks tegelesid eelmisel õppeaastal kõrgkoolis teadustööga 55% õppejõududest, kellele see huvi pakub, ent vaid 32% õppetööd eelistavatest õppejõududest. Niisiis väljendab õppejõudude teadustöös osalemine paljuski nende üldisi eelistusi õppetöö sisu puhul.

Järgnevalt analüüsitakse lähemalt õppejõudude TALi tulemuslikkust viimasel kolmel aastal kõrgkoolitüübi alusel. All olev Joonis 3.5.13 annab ülevaate õppejõudude keskmistest tulemustest eri liikide kaupa ning esitab ka tulemuste üldise aritmeetilise keskmise. Küsitlusele vastanud õppejõud on oma sõnul sel ajavahemikul avaldanud keskmiselt kümme TALi tulemust, mis teeb veidi üle kolme publikatsiooni aastas. Kõige sagedamini on nendeks kõrgetasemelised ja muud teaduspublikatsioonid (mõlemaid keskmiselt üks aastas). Õpikute ja muude õpiotstarbeliste väljaannete avaldamine ei ole õppejõudude seas kuigi levinud, mis on mõnevõrra oodatav tulemus, sest õppejõudude hindamine on Eestis suuresti keskendunud teadustöö tulemustele.



JOONIS 3.5.13. ÕPPEJÕUDUDE TEADUS-, ARENDUS- JA/VÕI MUU LOOMETÖÖ (TAL) TULEMUSED VIIMASEL KOLMEL AASTAL

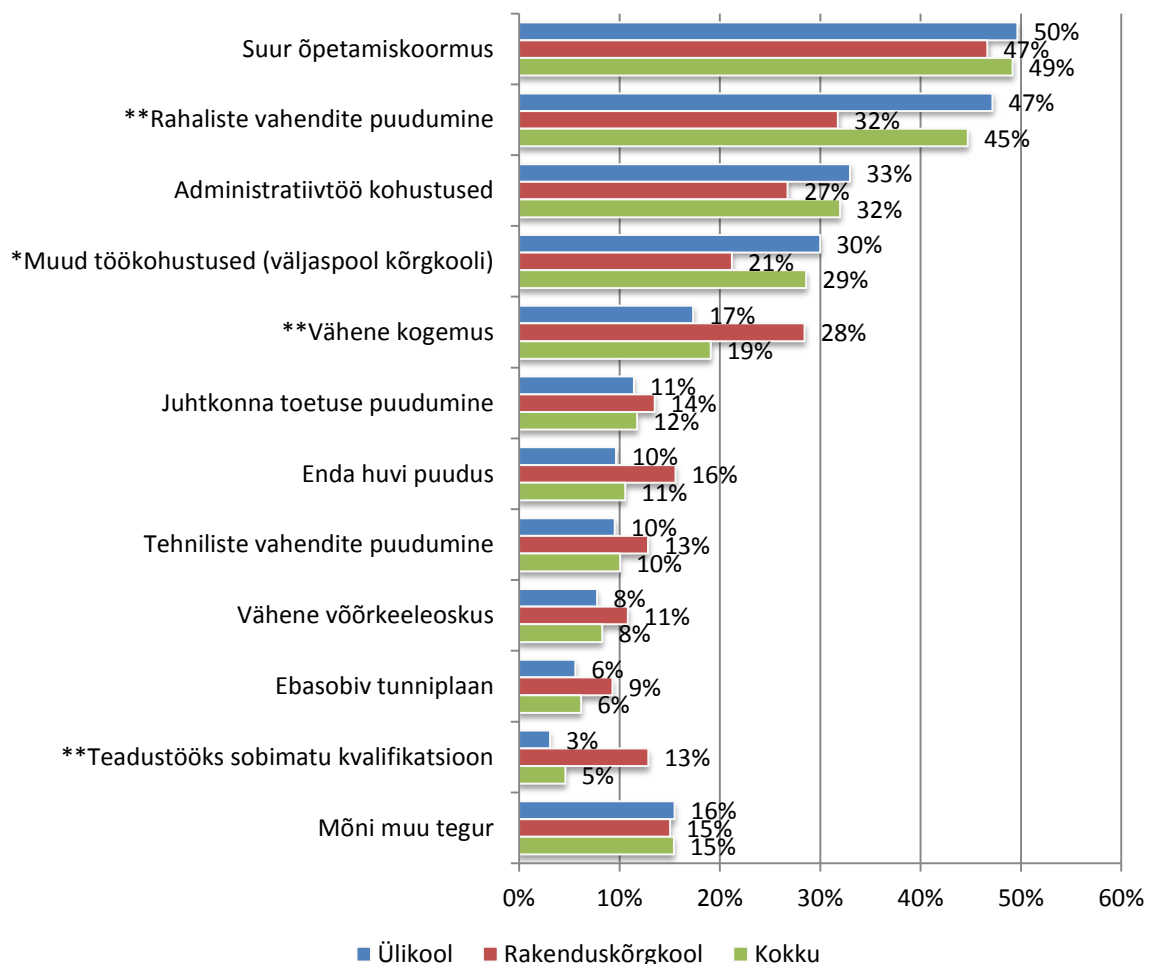
Võrreldes õppejõude ja nende peamisi TAL-tulemusi kõrgkooliti, tuleb oodatult esile ülikoolide suurem teadustöö tulemuslikkus. Arvestades rakenduskõrgkoolide õppejõudude märkimisväärselt väiksemat teadustööaktiivsust, on loomulik, et nende tulemuslikkus ei saa olla ülikooliõppejõududega võrreldav. Rakenduskõrgkoolide õppejõudude keskmine publitseerimisaktiivsus on umbes üks kõrgetasemeline ja poolteist muud teaduspublikatsiooni kolme aasta kohta (vt Joonis 3.5.14). Nende kolleegid ülikoolides avaldavad sama aja vältel neli korda rohkem kirjutisi.



JOONIS 3.5.14. ÕPPEJÕUDUDE TEADUSPUBLIKATSIOONIDE JA ÕPIOTSTARBELISTE VÄLJAANETE AVALDAMINE VIIMASEL KOLMEL AASTAL KÕRGKOOlitÜÜBI ALUSEL

Eesti õppejõududel TALis osalemist takistavaid tegureid analüüsiti kõrgkoolitüübi alusel. Allolev Joonis 3.5.15 annab ülevaate asjaoludest, mida õppejõud on uuringus nimetanud. Kõigi vastajate puhul olid

kaheks peamiseks suur õpetamiskoormus (49%) ja raha vähesus (45%), muid tegureid mainiti märksa harvem. Üldiselt ei paista huvi ega vajaliku kvalifikatsiooni puudumine TALi Eesti õppejõudude puhul takistavat. Viimati nimetatud tegurite puhul tuleb siiski esile, et sobimatut kvalifikatsiooni mainisid mõnevõrra sagedamini rakenduskõrgkoolide õppejõud. Nemad eristuvad ülikooliõppejõududest ka selle poolest, et kurdavad tunduvalt harvem rahapuuduse üle, ent neid paistab rohkem takistavat TALiks vajalik kogemus. Ülikooliõppejõudude puhul on seevastu nende rakenduskõrgkoolide kolleegidest sagedamini märgata seda, et teadustöökõks aja leidmist kipuvad takistama rahapuudus ja muud kõrgkoolivälised töökohustused.



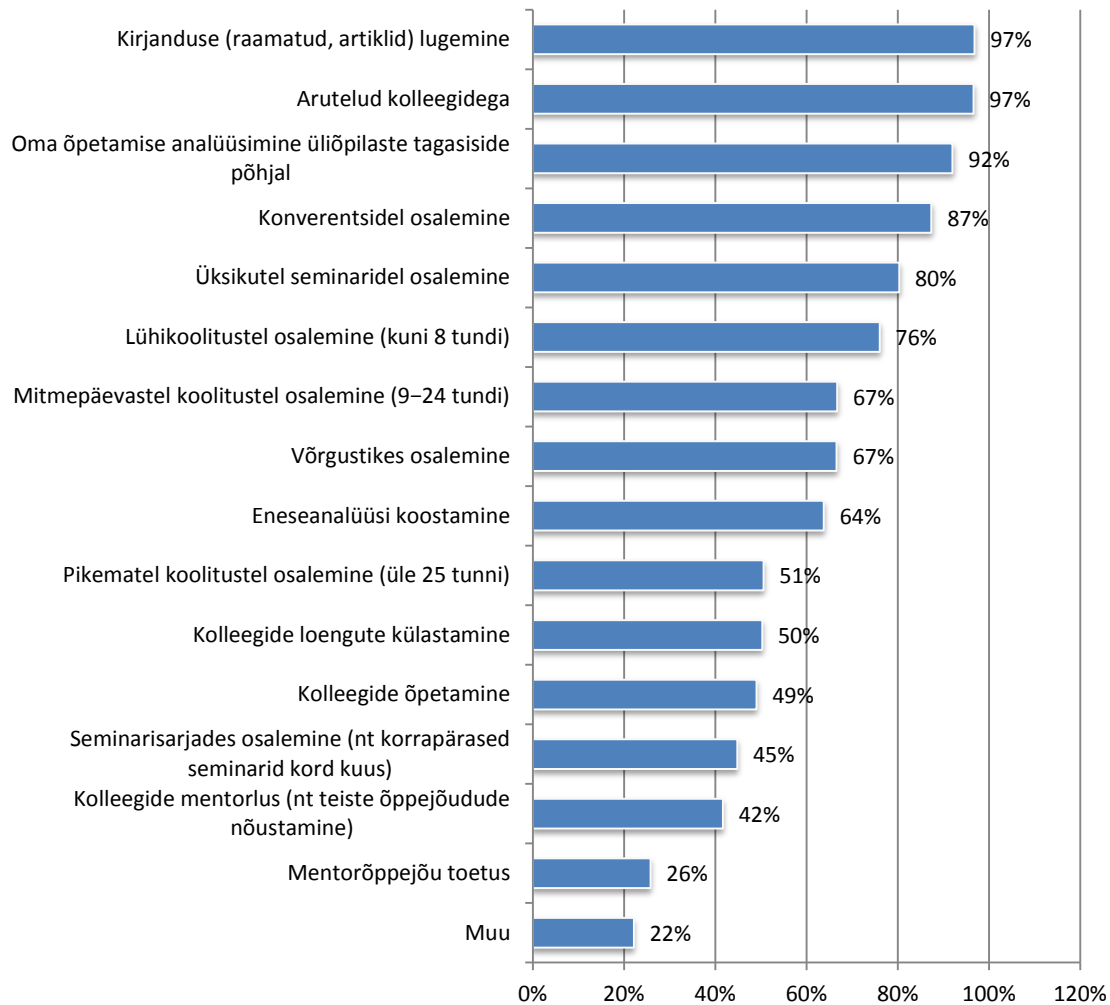
JOONIS 3.5.15. ÕPPEJÕUDUDE TEADUS-, ARENDUS- JA/VÕI MUUD LOOMETÖÖD TAKISTAVAD TEGURID KÕRGKOOLI-TÜÜBI ALUSEL

Muudest takistavatest teguritest mainiti tihti isiklike asjaolusid, milleks olid peamiselt perekondlikud põhjused (lapsed), aga ka vanus ja terviseprobleemid. Veel vastati, et takistuseks on üldine ajapuudus ja seejuures liigne killustatus paljude töökohustuste ja/või ametikohtade vahel. Vastajad nimetasid ka muid tegureid, nagu teaduse rahastamise võimaluste vähesus/piiratus, teadustööga tegelemise nõude puudumine vastaja õppeasutuses või ametikohal, teadustöökõks vajalike tingimuste (uurimisrühma, koostöö või töövahendite) puudumine, teadustöö tunnustamise puudumine ja sellest tulenevalt motiivatsioonipuudus, eriala rakenduslikkus ja doktoriõpingud.

3.5.3. Enesearendamine ja -täiendamine ning osalemine valdkonna erialategevuses

Selles alapeatükis analüüsitakse lähemalt enesetäiendusvõimalusi, mida õppejõud on õpetamise kvaliteedi parandamiseks kasutanud, kõrgkoolitüübi alusel. Vaatluse all on nii üldine enesetäiendusvõimaluste kasutamine, rahulolu eri koolitusvormidega kui ka küsimus sellest, millised tegurid enesetäiendamist kõige rohkem takistavad. Analüüsi keskmes on enesetäiendamine just õpetamise kvaliteedi parandamise eesmärgil.

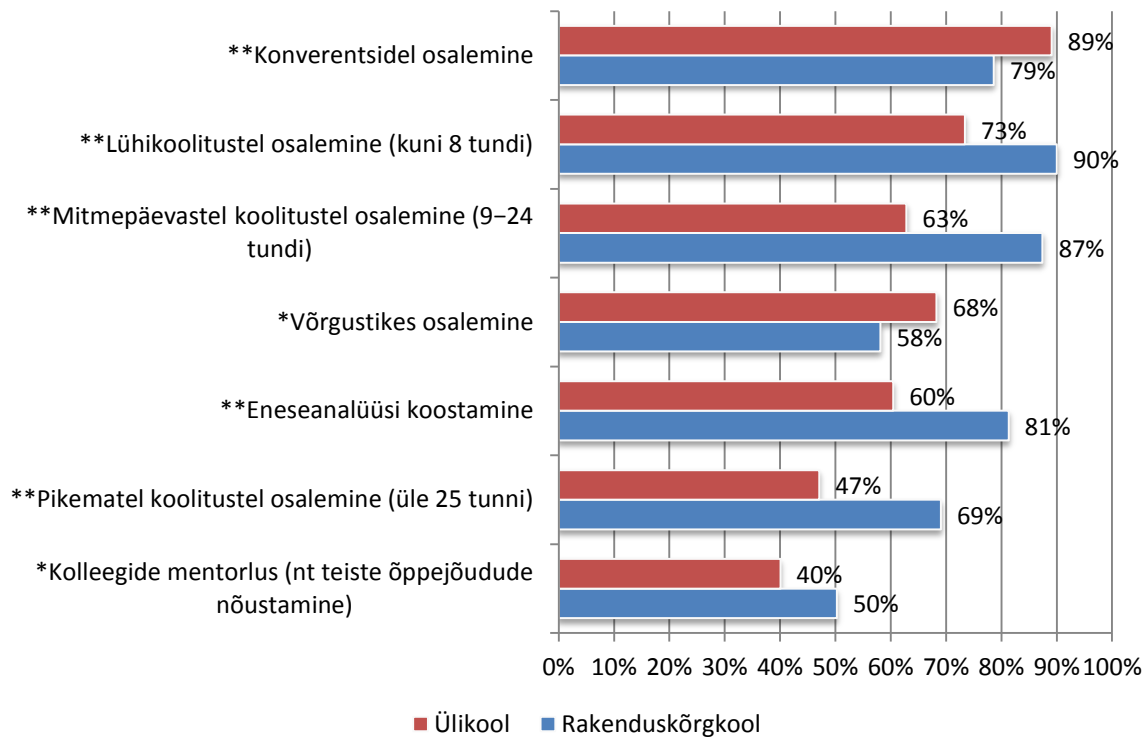
Joonis 3.5.16 annab ülevaate enesetäiendusvõimalustest, mida küsitluses osalenud õppejõud on viimasel kolmel aastal kasutatud. Selgub, et kõige levinumad võimalused on kirjanduse lugemine (97%), arutelud kolleegidega (97%), oma õpetamise analüüsimine üliõpilaste tagasiside põhjal (92%) ja konverentsidel osalemine (87%). Kõige vähem kasutati sellist enesetäiendusvormi nagu mentor-õppejõu toetus (26%). Õppejõudude enesetäiendustegevuse ülevaade näitab, et üldiselt on õppejõud olnud väga aktiivsed ning enamik neist on kasutanud väga erinevaid enesearendamise võimalusi. Enesetäiendustegevustes osalemine peegeldab hästi selles valdkonnas viimastel aastatel tehtud arendustööd (Primuse programmi õppejõududele mõeldud osa).



JOONIS 3.5.16. ÕPPEJÕUDE ÕPETAMISKVALITEEDI PARANDAMISE EESMÄRGIL KASUTATUD ENESETÄIENDUSVÕIMALUSED VIIMASEL KOLMEL AASTAL (ON KASUTANUD VÕIMALUST)

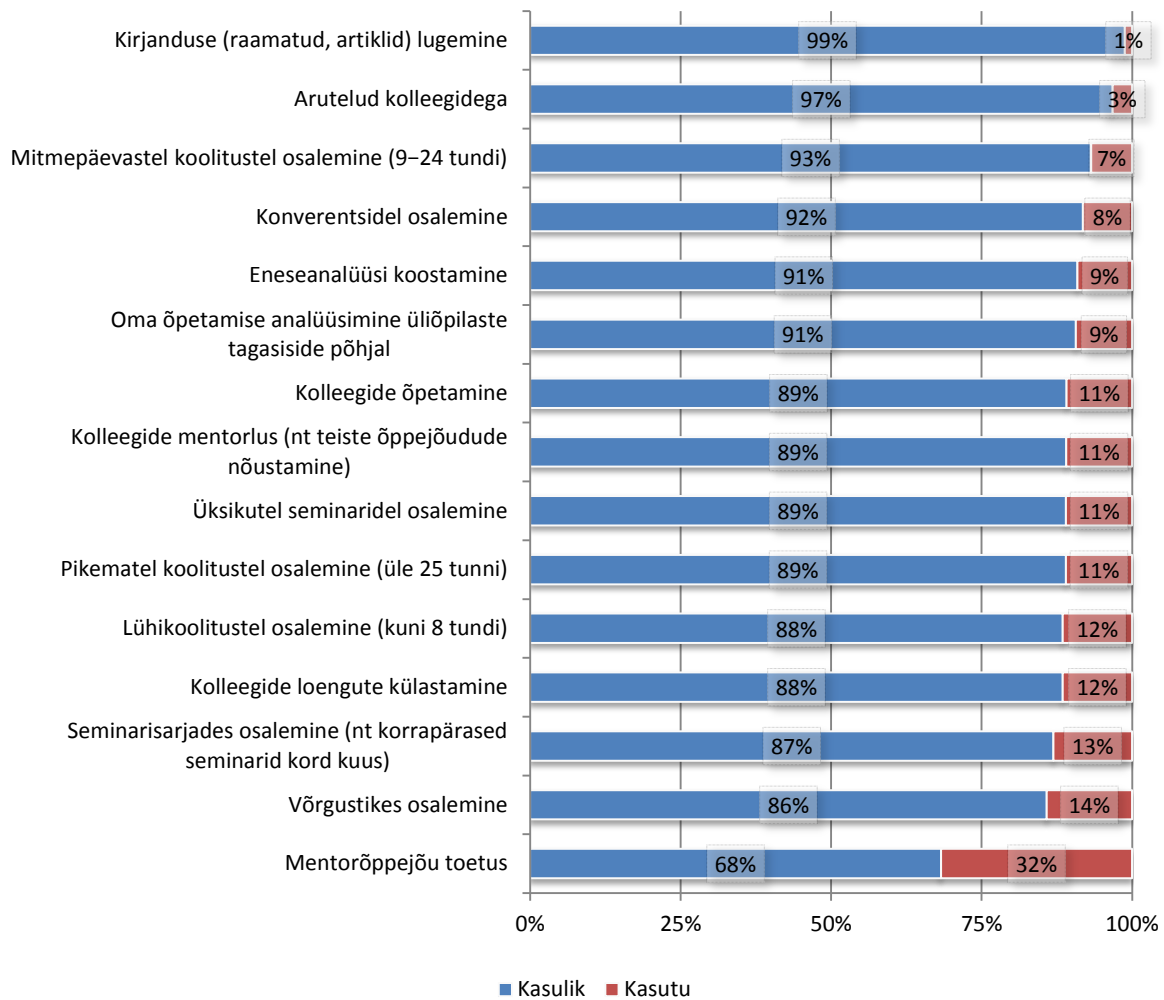
Muude enesetäiendusvõimaluste hulgas mainisid õppejõud peale ankeedi valikute ka erialast tööd, e-kursuseid, väliskolleegi loengute külastamist, uurimistöö tegemist, töövarjuks olemist ja supervisiooni kasutamist.

Eri tüüpi kõrgkoolide õppejõude omavahel võrreldes tuleb esile, et rakenduskõrgkoolide õppejõud on olnud paljudes tegevustes aktiivsemad (vt Joonis 3.5.17), näiteks on nad sagedamini osalenud lühematel, mitmepäevastel ja pikematel koolitustel, teevad aktiivsemalt eneseanalüüsi ja nõustavad kaasõppejõude (kolleegide mentorlus). Ülikooliõppejõud käivad aga mõnevõrra aktiivsemalt konverentsidel ja osalevad võrgustikes. Populaarsuse pingereas eespool olevaid tegevusi nimetasid ülikoolide ja rakenduskõrgkoolide õppejõud sarnasel määral.



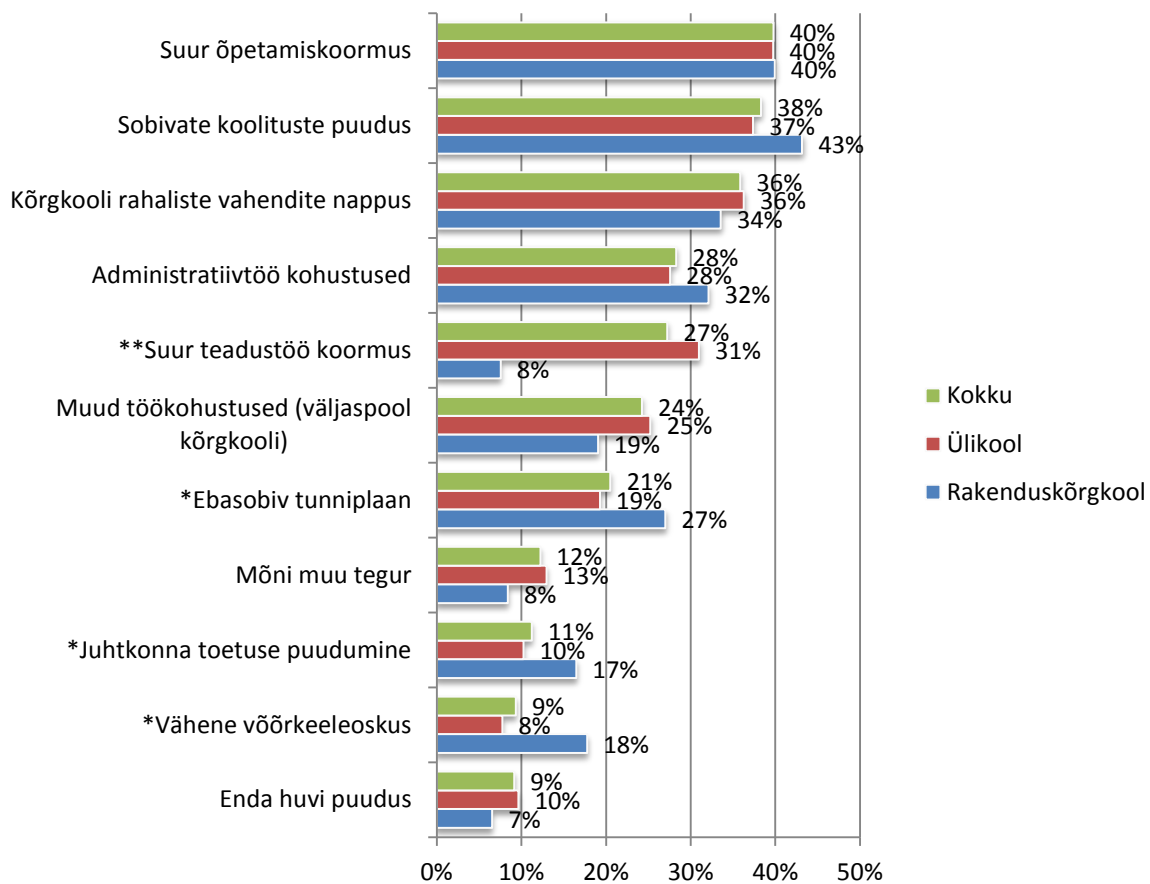
JOONIS 3.5.17. ÕPPEJÕUDUDE ÕPETAMISKVALITEEDI PARANDAMISE EESMÄRGIL KASUTATUD ENESETÄIENDUSVÕIMALUSED VIIMASEL KOLMEL AASTAL KÕRGKOOLITÜÜBI ALUSEL (ON KASUTANUD VÕIMALUST)

Õppejõud annavad koolituste kasulikkusele üldiselt väga häid hinnanguid (vt Joonis 3.5.18). Nagu all-olevalt jooniselt näha, kiidetakse koolitusi ja enamjaolt peetakse erinevaid koolitusvõimalusi kasulikeks, eelistades pikemaid koolitusi. Kõige suuremat kasutegurit nähakse iseseisval kirjandusega töötamisel (99% kasutanutest hindab kasulikuks) ja aruteludel kolleegidega (97%). Kõige selgemalt eristub teistest mentorõppejõu toetuse kasutamine, mille puhul lahknevad arvamused märksa rohkem. Ligi-kaudu veerand õppejõududest on seda enesetäiendusvõimalust kasutanud. Sellest rühmast omakorda kaks kolmandikku peab saanud kogemust kasulikuks ja üks kolmandik mitte.



JOONIS 3.5.18. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG ENESETÄIENDUSVÕIMALUSTE KASULIKKUSELE

Eesti õppejõude takistavad oma õpetamisioskusi täiendamast kolm peamist tegurit (vt Joonis 3.5.19): suur õpetamiskoormus (40%), sobivate koolituste puudus (38%) ja kõrgkooli rahanappus (36%). Nende kõrval raskendavad koolitustel osalemist ka muud töökohustused, st administratiivtööga seotud (28%) ja teadustöökohustused (27%) ning muud kõrgkoolivälised töökohustused (24%). Teadustöökohustuste suur hulk on siiski iseloomulik eelkõige ülikoolide õppejõududele, seevastu nende kolleegide rakenduskõrgkoolides takistavad sellised kohustused pigem harva (31% vs. 8%). Viimaseid eristab ülikooliõppejõududest veel asjaolu, et nad mainivad takistavate teguritena sagedamini ebasobivat tunniplaani (27%), vähest võõrkeeleoskust (18%) ja juhtkonna toetuse puudumist (17%). Nende kolme teguri mõju üle kurdavad ülikooliõppejõud märksa harvem, ehkki iga viies ülikooliõppejõud nimetab siiski ka ebasobivat tunniplaani.



JOONIS 3.5.19. ÕPPEJÕUDE ÕPETAMISOSKUSTE TÄIENDAMIST TAKISTAVAD TEGURID KÕRGKOOlitÜÜBI ALUSEL

Muude takistavate tegurite seas rõhutasid õppejõud eelkõige ajapuudust ja suurt üldist töökoormust, aga ka isiklike põhjuseid (perekond, tervis), samuti teatud koolituste pakkumise puudust Eestis (nt erialased või teatud teemasid puudutavad koolitused), koolitustele ligipääsu probleemi (toimub kaugel, ebasobival ajal, liiga pikk, rühm täitub kiiresti ja ei saa kohta), koolituste kommertslikkust ja kehvast tasest, erialakirjanduse puudust õppeasutuse raamatukogus ning kõrgkooli vähest toetust (sh vaba semestri mittevõimaldamine, kõrgkoolipoolse toe puudumine).

Kui kõrvutada õppejõude, kes töötavad ainult kõrgkoolis, ja neid, kes teevad tasustatud tööd ka väljaspool seda, ilmneb selgelt, et teise rühma jaoks on märkimisväärseks õpetamisoskuste täiendamist takistavaks teguriks hõivatus muude töökohustustega väljaspool kõrgkooli. Sarnane tegur iseloomustab ka osakoormusega töötavaid õppejõude.

Õppejõududel püüti küsitluses ka seda, millised nende teadmised ja oskused vajaksid esmajärjekorras täiendamist, et õpetamise kvaliteeti veelgi parandada. Kõige ülekaalukamalt mainisid õppejõud vajadust end pidevalt erialaselt täiendada, et hoida end valdkonnas toimuvaga kursis ning seda ka õppetöös rakendada. Vabavastustes rõhutati õppe kvaliteedi tagamisel olulise tegurina oma erialase professionaalsuse hoidmise vajadust, mistõttu peeti seda ühtlasi tähtsaimaks koolitusvajaduseks. Õppejõu eripädevustest nimetati ajakohastamise vajaduste hulgas väga sageli nii õppetöö kavandamise kui ka läbiviimise pädevust, eelkõige oli juttu õppemeetodeid puudutavate pädevuste täiendamise vajadusest. Mainiti nii pedagoogiliste-didaktiliste teadmiste ajakohastamise vajadust üldiselt kui ka enesetäiendamise vajadust tänapäevaste õppemeetodite teemal. Õppemeetodite puhul hinnati kõige rohkem e-õpet ja aktiivõpet. Näiteks kirjeldasid vastajad e-õppe vajadusi järgmiselt:

kaasaegse tehnika ja e-õppe kasutamine õppetöös

e-õppe võimaluste põhjalik tundmaõppimine

e-õppe metoodika ja praktika

e-asjanduse rakendamine, uute programmide ja elektrooniliste kellade ja vilede kaasamine õppetöösse

Samuti tundsid paljud vajadust täiendada oma teadmisi ja oskusi interaktiivsete õppemeetodite vallas, eelkõige üliõpilaste parema õppeprotsessi kaasamise ja õpimotivatsiooni loomise nimel. Päris mitu vastajat nimetas ka vajadust saada tuge suurte ja heterogeensete õpperühmade õpetamise meetodite teemal. Järgnevad vastused illustreerivad vastajate mõtteid:

Interaktiivsed õpetamismeetodid. Olen end selles küll täiendanud, kuid see vajab pidevat täiendamist. Samuti sooviks saada teada rohkem, kuidas tudengeid paremini kaasata. Meil on jätkuvalt levinud süsteem, et õppejõud "annab" ning tudeng "võtab vastu". Kuidas aga panna siiski ka tudengid n-ö tööle ja toimuks ka n-ö koosõppimine

Arvestades üsna suurt inimeste arvu loengutes ning seminarides, siis oleks kindlasti vajalik ka rohkem teadmisi ja oskusi just suurte rühmadega aktiivõppemeetodite kasutamises / rakendamises

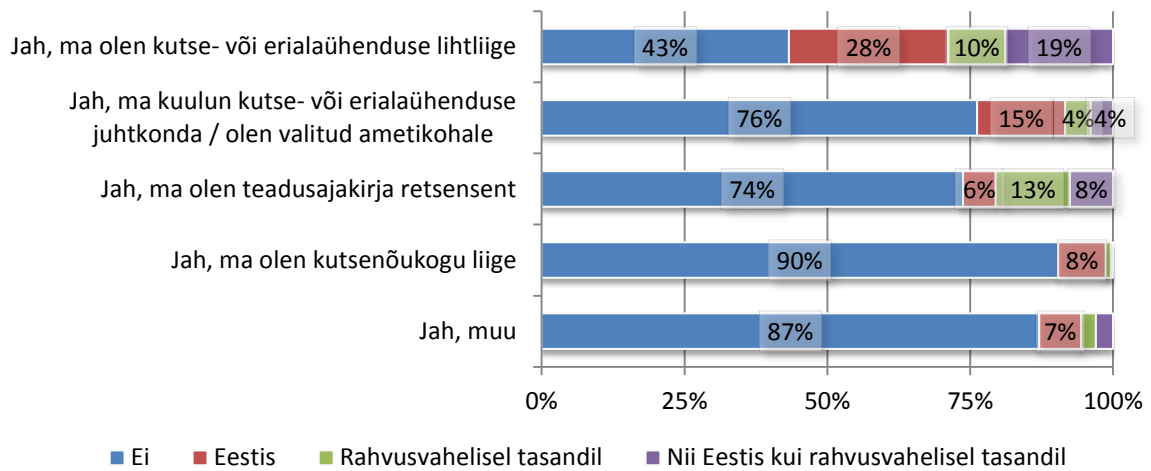
Üliõpilaste aktiivsem kaasamine, auditooriumis arutelu tekitamine, üliõpilaste parem motiveerimine

Õppejõu pädevustest leidis teiste teemadega võrreldes küll vähem, kuid siiski suhteliselt palju märkimist juhendamise ja hindamise pädevuste arendamise vajadus.

Õppejõu üldpädevuste puhul mainiti kõige sagedamini võõrkeel(t)e oskuse täiendamise vajadust, aga ka IKT-pädevuse ja kommunikatsioonioskuste, sh esinemis- ja eneseväljendusoskuste ajakohastamise tarvidust. Veel sooviti uuendada oma enesekehtestamise ja üldisi psühholoogiateadmisi ning aja planeerimise oskusi, kuid siiski vähemal määral.

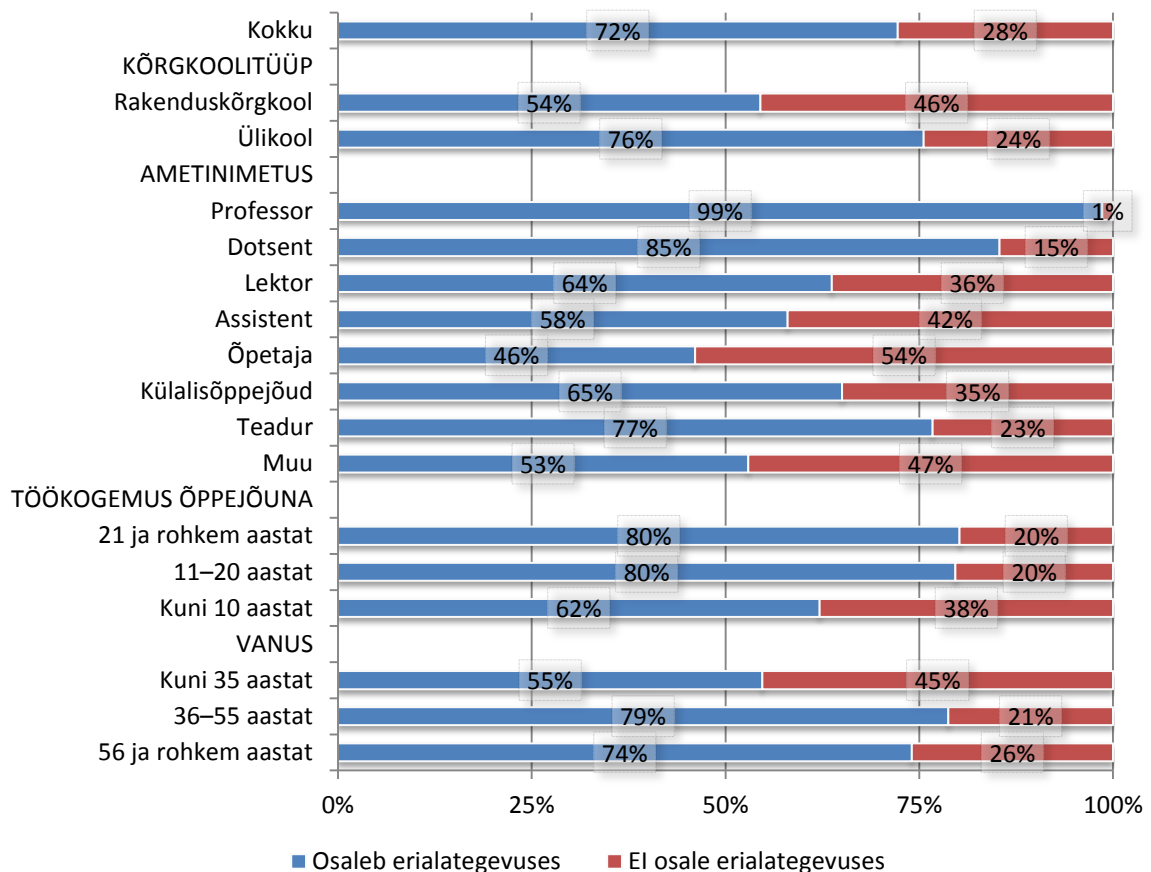
Kokkuvõttes võib öelda, et oma koolitusvajadusi analüüsid rõhutavad Eesti õppejõud erialase enesetäiendamise vajalikkust ja koolitushuvi, loetledes oma täiendamist vajavaid oskusi. Samuti on õppejõud hinnanud, kuidas ja milliste võimaluste abil saaksid nad oma õpetamiskvaliteeti parandada. Üsna sageli nähakse teadmiste-oskuste arendamise võimalusena iseseisvat õppimist, ent selleks ei jätku neil oma töötempo juures aega.

Ligikaudu kolm neljandikku (72%) Eesti õppejõududest osaleb teatud moel oma valdkonna erialategevuses. Kõige sagedamini kuuluvad nad kutse- või erialaühenduste liikmeskonda (57% märkis oma kuuluvust) (vt Joonis 3.5.20), seejuures on kõige sagedasem liikmesus vastavas Eesti organisatsioonis. Ühenduse juhtkonda kuulumine on võrreldes lihtliikmeks olemisega ootuspäraselt harvem (24%) ning kui seda ette tuleb, on enamasti tegu Eesti organisatsiooniga. Veerand Eesti õppejõududest on oma sõnul teadusajakirja retsensendiks, üldjuhul rahvusvahelise ajakirja juures.



JOONIS 3.5.20. ÕPPEJÕUDUDE OSALEMINE VALDKONNA ERIALATEGEVUSES TEGEVUSE LIIGI ALUSEL

Ülekaalukalt on erialategevuse puhul aktiivsemad ülikooliõppejõud võrreldes: nendest osaleb selles ligikaudu kolm neljandikku (76%), samal ajal kui rakenduskõrgkoolide õppejõududest vaid veidi üle poole (54%) (vt Joonis 3.5.21).



JOONIS 3.5.21. OSALEMINE VALDKONNA ERIALATEGEVUSES AMETINIMETUSE, KÕRGGKOOLITÜÜBI, TÖÖKOGEVUSE JA VANUSE ALUSEL

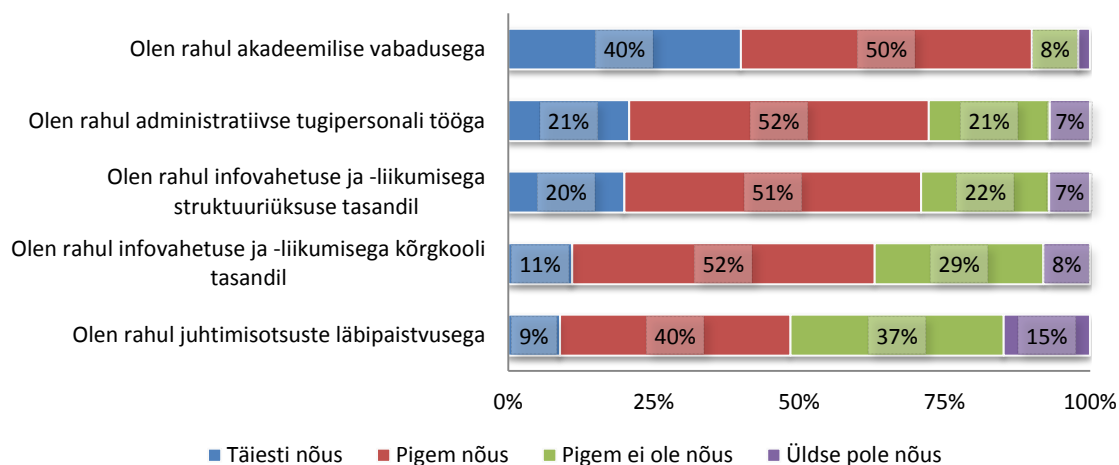
3.6. Organisatsioonikultuuri arendamine ja akadeemilise järjepidevuse tagamine

Selles alapeatükis käsitletakse lähemalt organisatsioonikultuuri arendamise ja akadeemilise järjepidevuse teemat. Püütakse leida vastus küsimusele, kuidas õppejõud ennast organisatsioonis tajub, kuidas ta osaleb eestvedamis-, juhtimis- ja otsustusprotsessides ning kas ja mil määral tegeleb ta akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega.

3.6.1. Õppejõudude rahulolu erinevate organisatsioonikultuuriliste aspektidega oma töös

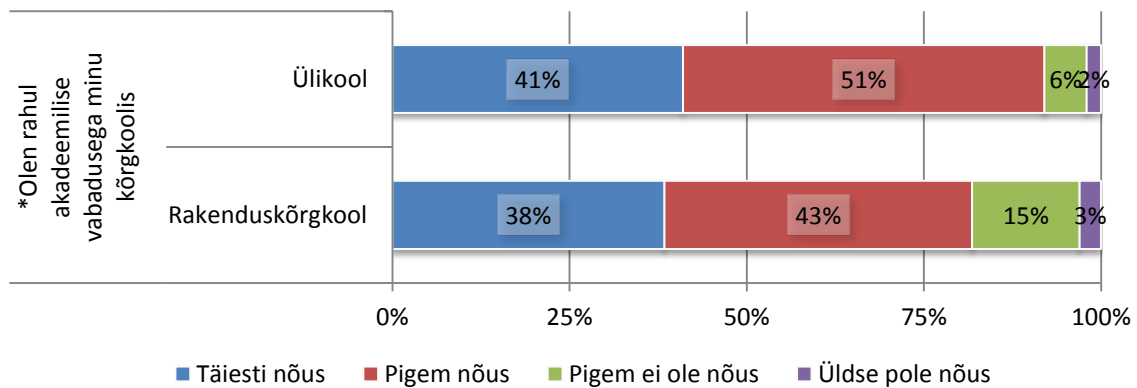
Järgnevalt on analüüsitud õppejõudude rahulolu erinevate organisatsioonikultuuriliste aspektidega oma töös kõrgkoolitüübi, vanuse, ametikohavahetuse kaalumise, teadus-, arendus- ja/või muu loometööga tegelemise ning huvi alusel ja välisriigi kõrgkoolis õpetamas ja/või enesetäiendusel käimise alusel.

Õppejõud on enamiku organisatsioonikultuuriliste aspektidega oma töös pigem rahul (vt Joonis 3.6.1). Kui kõige suurema rahulolu pälvis akadeemiline vabadus oma kõrgkoolis (90% täiesti või pigem nõus), siis kõige vähem väljendati rahulolu juhtimisotsuste läbipaistvusega oma kõrgkoolis (ainult 49% täiesti või pigem rahul). Infovahetuse ja -liikumisega on õppejõud rahul rohkem oma struktuuriüksuse (71% täiesti või pigem nõus) kui kõrgkooli tasandil (63% täiesti või pigem nõus). Ka LÜKKA-uuringus (2006) paluti õppejõududel hinnata oma ülikooli juhtimisotsuste läbipaistvust ning selgus, et teaduskonniti info levib, kuid ülikooli kui terviku tasandil on sellega probleeme.



JOONIS 3.6.1. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU ORGANISATSIOONIKULTUURILISTE ASPEKTIDEGA OMA TÖÖS

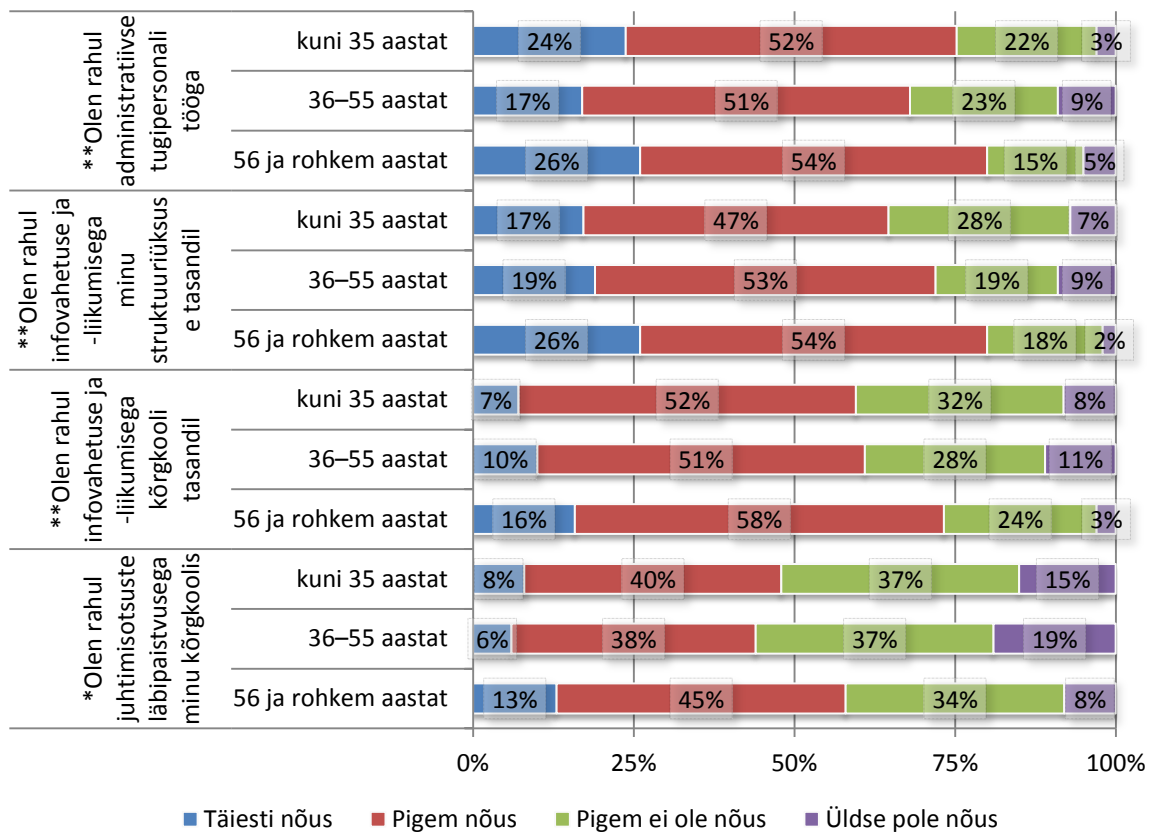
Vaadeldes õppejõudude rahulolu kõrgkoolitüübi alusel (vt Joonis 3.6.2), ilmnevad suuremad erinevused akadeemilise vabaduse puhul. Kui ülikoolides töötavatest õppejõududest vaid 8% hindas, et nad ei ole üldse või pigem ei ole rahul akadeemilise vabadusega kõrgkoolis, siis rakenduskõrgkoolide õppejõudude puhul oli sama laadi hinnangute osakaal 18%.



JOONIS 3.6.2. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU ORGANISATSIOONIKULTUURILISTE ASPEKTIDEGA OMA TÖÖS KÕRGKOOLITÜÜBI ALUSEL

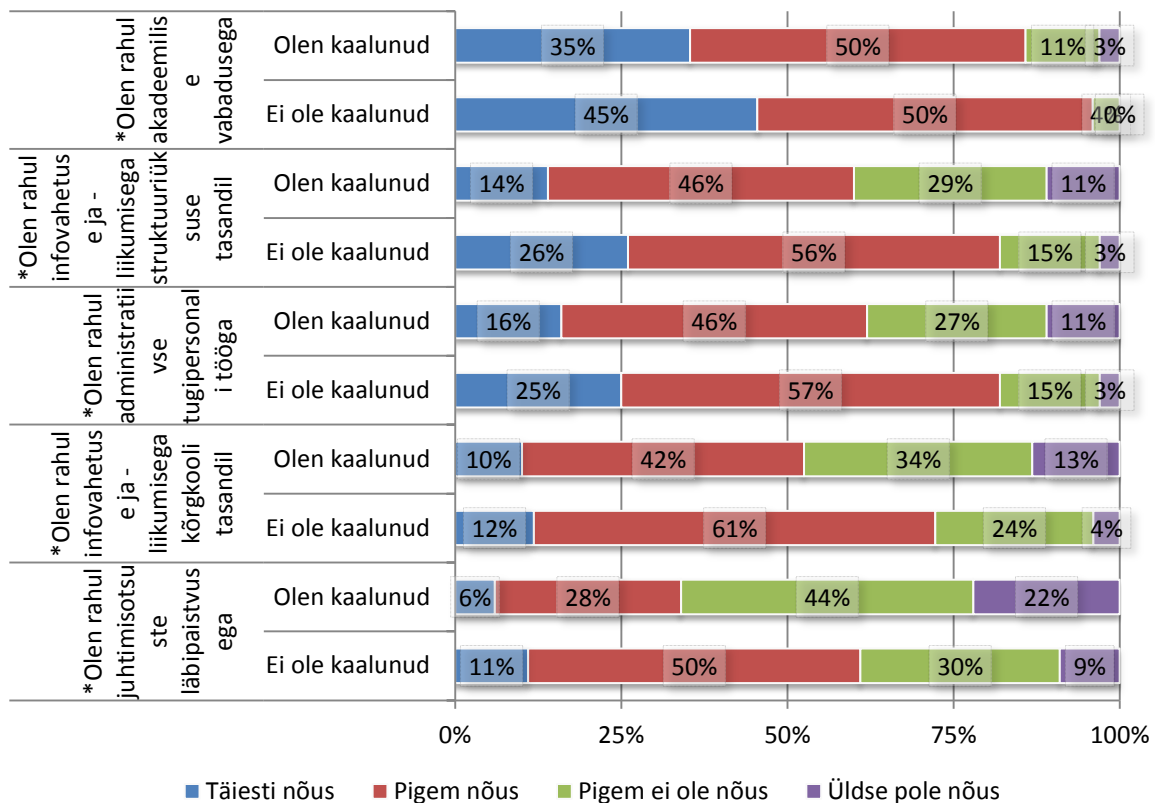
Joonis 3.6.3 kujutab erinevusi rahulolus vastaja vanuse alusel. Nimelt on üle 56-aastased õppejõud tunduvalt rohkem rahul erinevate aspektidega oma töös kui nende nooremad ametikaaslased. Vanemad õppejõud on oma kolleegidega võrreldes administratiivse personali tugitööga ning infovahetuse ja -liikumisega struktuuriüksuse tasandil kõige rahulolevamad, kõige vähem rahul on nende aspektidega seevastu 36–55-aastased õppejõud.

Organisatsioonikultuuriliste aspektide puhul ilmneb vanuse alusel võrrelduna kõige suurem erinevus rahulolus juhtimisotsuste läbipaistvuse küsimuses. Kui 58% vanimatest õppejõududest on läbipaistvusega rahul (13% täiesti rahul ja 45% pigem rahul), siis 36–55-aastaste õppejõudude jaoks on see teema, mille puhul ilmnes kõige suurem rahulolematuse (56%) ja ligikaudu viiendik neist (19%) ei ole juhtimisotsuste läbipaistvusega oma kõrgkoolis üldse rahul. 36–55-aastased õppejõud on kolleegidega võrreldes rahulolematumad ka administratiivse tugipersonali tööga. Noored õppejõud on kõige rahulolematud infovahetuse ja -liikumisega oma struktuuriüksuse tasandil.



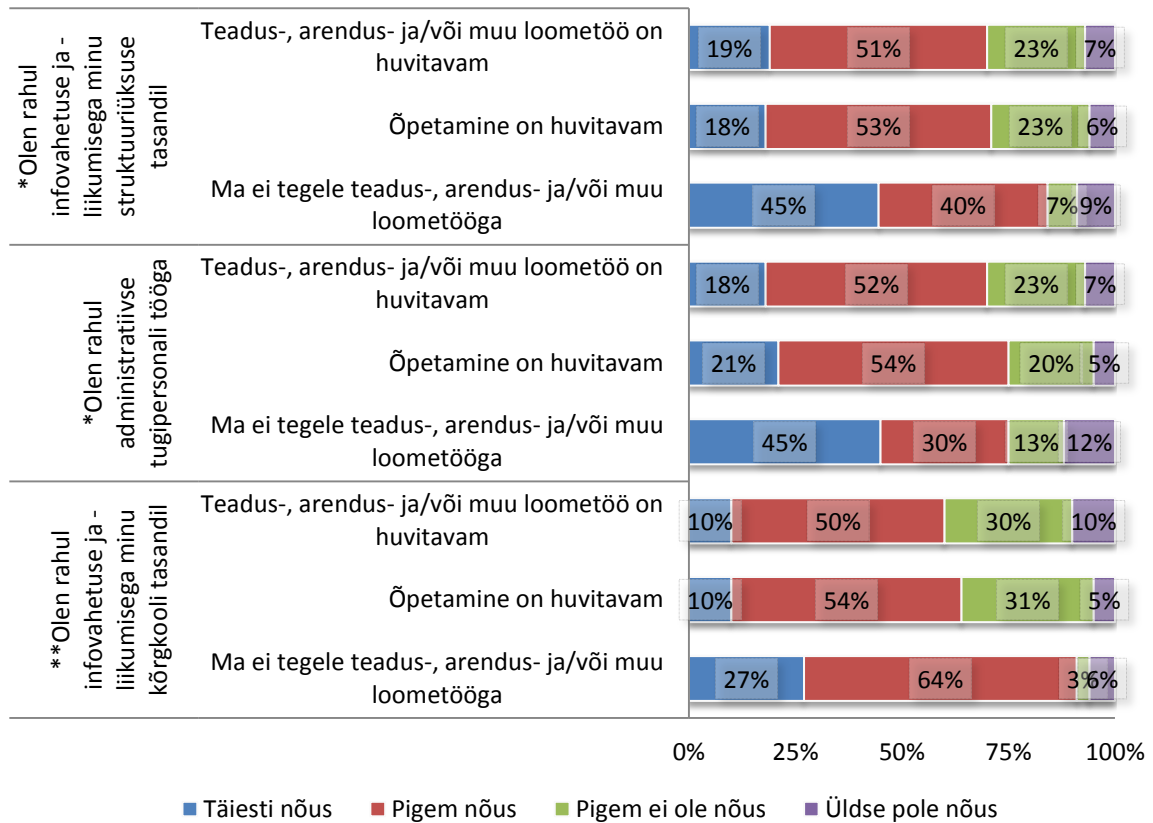
JOONIS 3.6.3. ÕPPEJÕUDUDE ÜLDINE RAHULOLU ORGANISATSIOONIKULTUURILISTE ASPEKTIDEGA OMA TÖÖS VANUSE ALUSEL

Samuti paistab organisatsioonikultuuriliste aspektidega rahulolu olevat tugevalt seotud asjaoluga, kas õppejõud on viimase viie aasta jooksul kaalunud suuremat muutust oma ametipositsioonil (vt joonis 3.6.4). Vastajad, kes on seda kaalunud, on kõikide vaadeldavate aspektidega rahulolematumad. Kui näiteks õppejõudude seas, kes ei ole ametimuutust kaalunud, on oma kõrgkoolis juhtimisotsuste läbipaistvusega rahul 61%, siis suuremat ametimuutust plaaninud õppejõududest ainult 34%. Kõige rohkem on suuremat ametikohamuutust kaalunud õppejõud rahul akadeemilise vabadusega oma kõrgkoolis; erinevus nende õppejõududega, kes ametikohamuutusele mõelnud ei ole, on selles aspektis väikseim, kuid siiski olemas (vastavalt 85 ja 95%).



JOONIS 3.6.4. RAHULOLU ORGANISATSIOONIKULTUURILISTE ASPEKTIDEGA VIIMASE VIIIE AASTA JOOKSUL AMETIKOHAVAHEHETUSE KAALUMISE ALUSEL

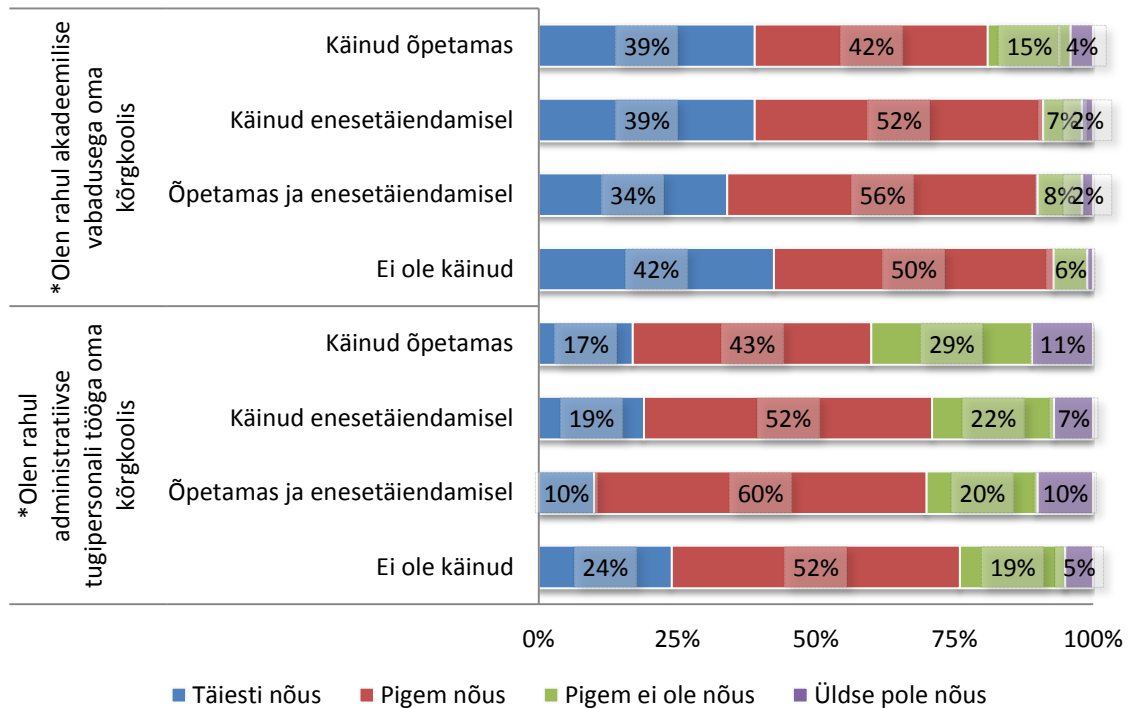
Huvitavaid erinevusi rahulolus organisatsioonikultuuriliste aspektidega ilmneb selle alusel, kas õppejõud tegeleb peale õpetamise ka teadus-, arendus- ja/või muu loometööga (TAL) (vt Joonis 3.6.5). Selgub, et TALiga mittetegelevad õppejõud on kõige enam rahulolevad erinevate organisatsioonikultuuriliste aspektidega, eriti infovahetuse ja -liikumisega oma struktuuriüksuse tasandil ning administratiivse tugipersonali tööga.



JOONIS 3.6.5. RAHULOLU ORGANISATSIONIKULTUURILISTE ASPEKTIDEGA TEADUS-, ARENDUS- JA/VÕI MUU LOOMETÖÖGA TEGELEMISE NING HUVI ALUSEL

Õppejõudude rahulolus erinevate organisatsioonikultuuriliste aspektidega võib teatud rolli mängida ka välisriigis õpetamise ja enesetäiendamise kogemus (vt Joonis 3.6.6). Nii on näiteks õppejõud, kes on viimase kolme aasta jooksul käinud mõnes välisriigi kõrgkoolis õpetamas või end täiendamas, administratiivse tugipersonali tööga oma kõrgkoolis tunduvalt vähem rahul. Õppejõudude seas, kes ei ole viimase kolme aasta jooksul sellist väliskogemust saanud, on rahulolematuid kõigest 24%.

Sarnaselt on hiljutise väliskogemusega õppejõud vähem rahul akadeemilise vabadusega oma kõrgkoolis. Viimase kolme aasta jooksul välismaal õpetanud ja end täiendamas käinud õppejõududest pole selle aspektiga rahul ligikaudu viiendik (13% pigem või üldse pole nõus), ent ilma hiljutise väliskogemusega õppejõududest vastas sarnaselt ainult 7%.

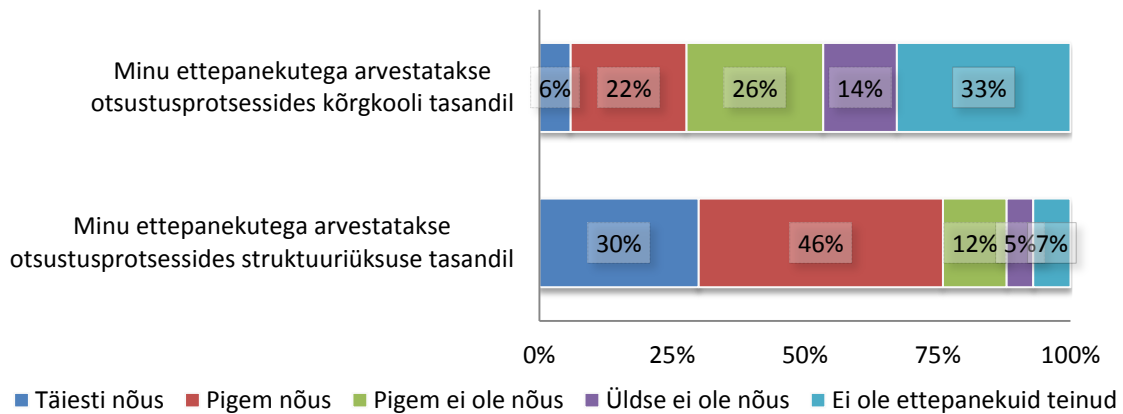


JOONIS 3.6.6. RAHULOLU ORGANISATSIOONIKULTUURILISTE ASPEKTIDEGA VIIMASE KOLME AASTA JOOKSUL VÄLISRIIGI KÕRGKOO LIS ÕPETAMAS JA/VÕI ENESETÄIENDUSEL KÄIMISE ALUSEL

3.6.2. Õppejõudude hinnang otsustusprotsessidesse kaasatusele

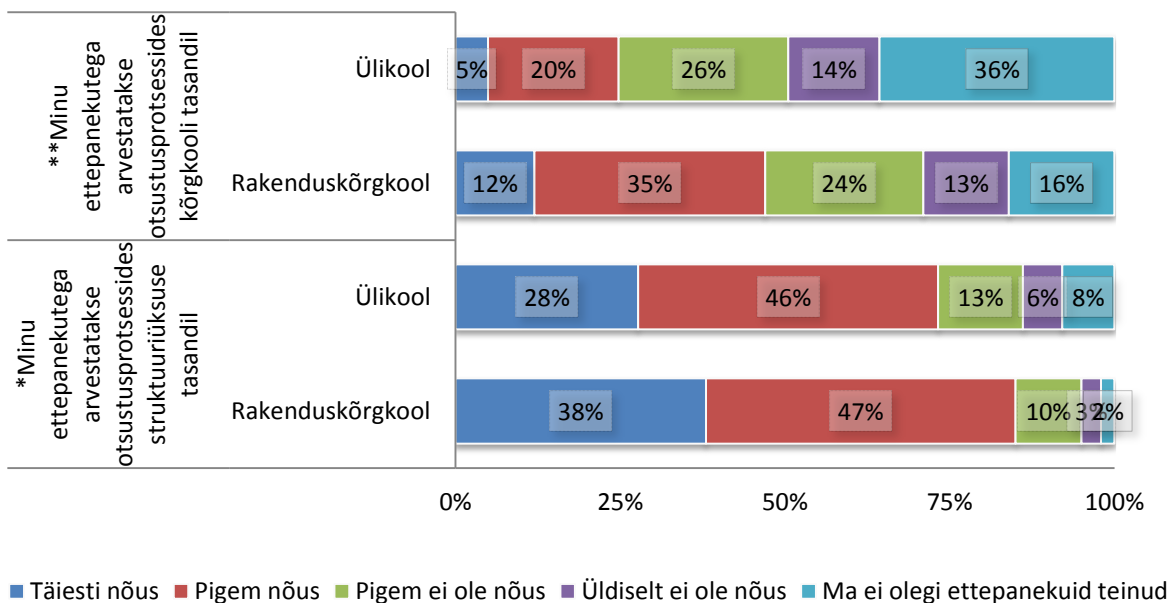
Õppejõudude hinnangut kaasatusele otsustusprotsessidesse analüüsitakse järgnevalt kõrgkoolitüübi, ametinimetuse, ametikohavahetuse kaalumise, töökogemuse alusel praeguses kõrgkoolis ning välisriigi kõrgkoolis õpetamas ja/või enesetäiendusel käimise alusel.

Õppejõudude hinnangul on nende kaasatus otsustusprotsessidesse (vt Joonis 3.6.7) struktuuriüksuse tasandil märksa suurem (76% sellise väitega täiesti või pigem nõus) kui kõrgkooli tasandil (28% täiesti või pigem nõus). Peale selle leidis kolmandik õppejõududest, et nad pole kõrgkooli tasandil ettepanekuid otsustusprotsessidesse teinudki. Ka LÜKKA-uuring (2006) näitas, et õppejõudude hinnang sellele, kuivõrd nende ettepanekuid kõrgkoolis arvestatakse, on suhteliselt negatiivne: 17% ei osanud sellele küsimusele vastata, mis viitab, et neil puudub info ja tagasiside selle kohta, kas nende ettepanekuid võetakse arvesse (Solmann & Ilves, 2008).



JOONIS 3.6.7. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA ETTEPANEKUTEGA ARVESTAMISELE OTSUSTUSPROTSESSIDES

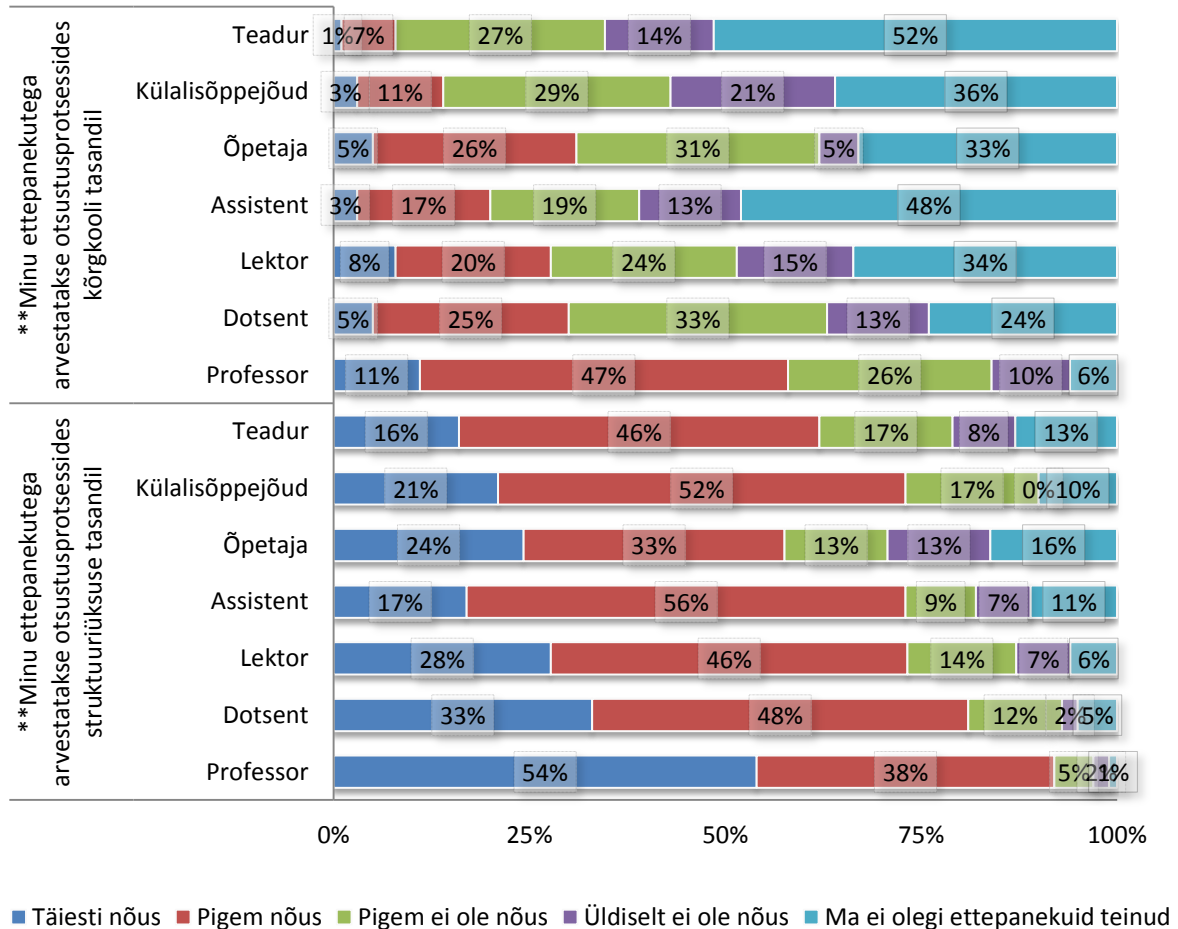
Kõrgkoolitüübi alusel õppejõudude hinnanguid kõrvutades (vt Joonis 3.6.8) selgus, et rakenduskõrgkoolide õppejõud tunnevad end mõlemal tasandil rohkem otsustusprotsessidesse kaasatud kui ülikooliõppejõud. Seejuures on erinevus suurem just kõrgkooli tasandil: kui rakenduskõrgkoolide õppejõududest oli 47% (st peaaegu pooled) täiesti või pigem nõus väitega, et nende ettepanekuid võetakse arvesse, siis ülikooliõppejõududest arvas samamoodi ainult veerand. Peale selle ütles 36% ülikooliõppejõude, et nad polegi kõrgkooli tasandi otsustusprotsesside kohta ettepanekuid teinud, samal ajal kui rakenduskõrgkoolides väitis sama kõigest 16% õppejõude.



JOONIS 3.6.8. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA ETTEPANEKUTEGA ARVESTAMISELE OTSUSTUSPROTSESSIDES KÕRGGKOOlitüüBI ALUSEL

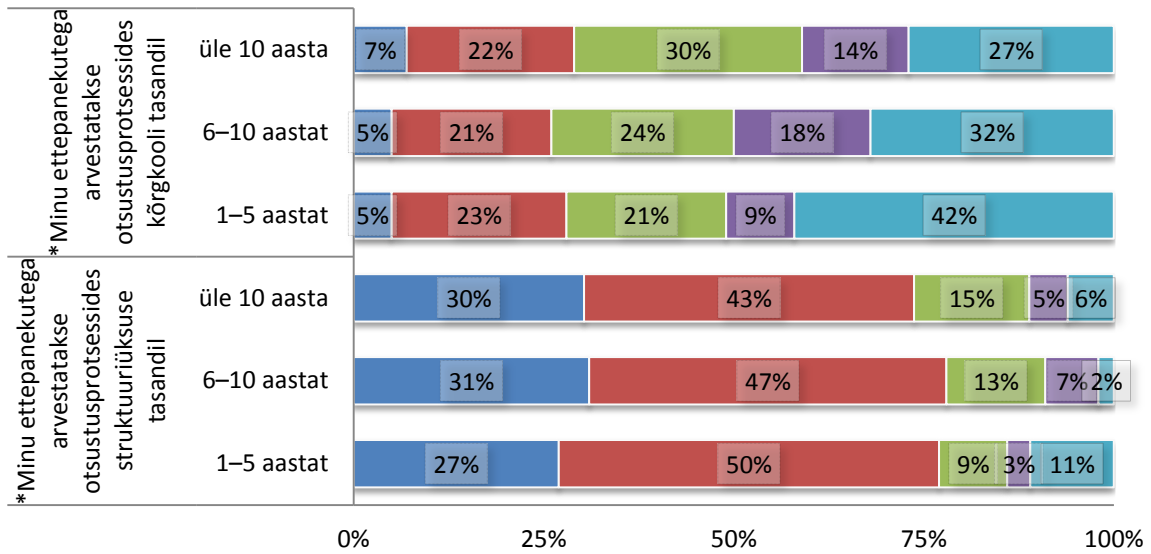
Vaadeldes õppejõudude hinnanguid kaasatusele vastaja ametikoha alusel (vt joonis 3.6.9), ilmneb, et kõige rohkem nõustuvad väitega, et tema ettepanekuid arvestatakse otsustusprotsessides nii struktuuriüksuse kui ka kõrgkooli tasandil, professorid (vastavalt 92 ja 58% täiesti ja pigem nõus). Struktuuriüksuse tasandil hindavad oma kaasatust suuremaks rohkem kui pooled eri ametinimetusega

vastajad, keskmisest vähem kehtib see väide aga teadurite (62%) ja õpetajate (57%) puhul. Nende ametikohtade esindajate hulgas on ühtlasi teistega võrreldes rohkem selliseid õppejõude, kes ei olegi otsustusprotsesside kohta ettepanekuid teinud (13% teadurite ja 16% õpetajate hulgas). Kõrgkooli tasandil tunneb end otsustusprotsessides kaasatuna ainult valdav osa professoritest; kõikide teiste ametikohtade esindajad on vähem täiesti või pigem nõus väitega, et nende ettepanekuid arvestatakse: teadurite puhul on osakaal vaid 8%, külalisõppejõudude puhul 14% ja assistentide puhul 20%. Nagu struktuuriüksuse, nii on ka kõrgkooli tasandil just teadurite ja assistentide hulgas enim neid, kes ei ole kunagi otsustusprotsessides omapoolseid ettepanekuid teinud.



JOONIS 3.6.9. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA ETTEPANEKUTE ARVESTAMISELE OTSUSTUSPROTSESSIDES AMETINIMETUSE ALUSEL

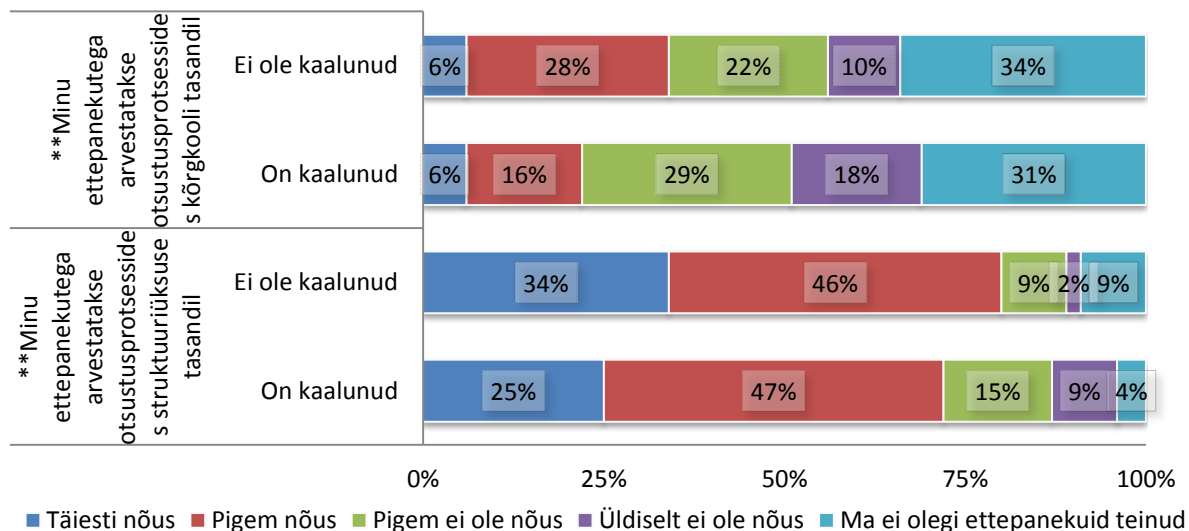
Ka tööstaaž õppejõuna praeguses kõrgkoolis (vt joonis 3.6.10) paistab mängivat suuremat osa selles, kas õppejõud teeb otsustusprotsesside kohta ettepanekuid ja kuidas ta nendega arvestamist hindab. Mida kauem oli vastaja õppejõuna oma kõrgkoolis töötanud, seda väiksem on üldjuhul nende osakaal, kes ei ole ühtki ettepanekut teinud. Eriti ilmne on see kõrgkoolitasandi otsustusprotsesside puhul, kus kuni viieaastase töökogemusega õppejõududest on ettepanekuid teinud 58%, kuid üle kümneaastase töökogemusega juba 73% vastajatest. Samal ajal ei tähenda pikem tööstaaž praeguses kõrgkoolis seda, et õppejõud oma ettepanekutega arvestamist märganud on. Üle kümneaastase töökogemusega õppejõudude hulgas on rohkem neid, kes pigem või üldse ei nõustu väitega, et nende ettepanekuid arvestatakse, erinevalt näiteks kuni viieaastase tööstaažiga vastajatest.



■ Täiesti nõus ■ Pigem nõus ■ Pigem ei ole nõus ■ Üldiselt ei ole nõus ■ Ma ei olegi ettepanekuid teinud

JOONIS 3.6.10. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA ETTEPANEKUTE ARVESTAMISELE OTSUSTUSPROTSESSIDES TÖÖKOGEMUSE ALUSEL PRAEGUSES KÕRGGKOO LIS

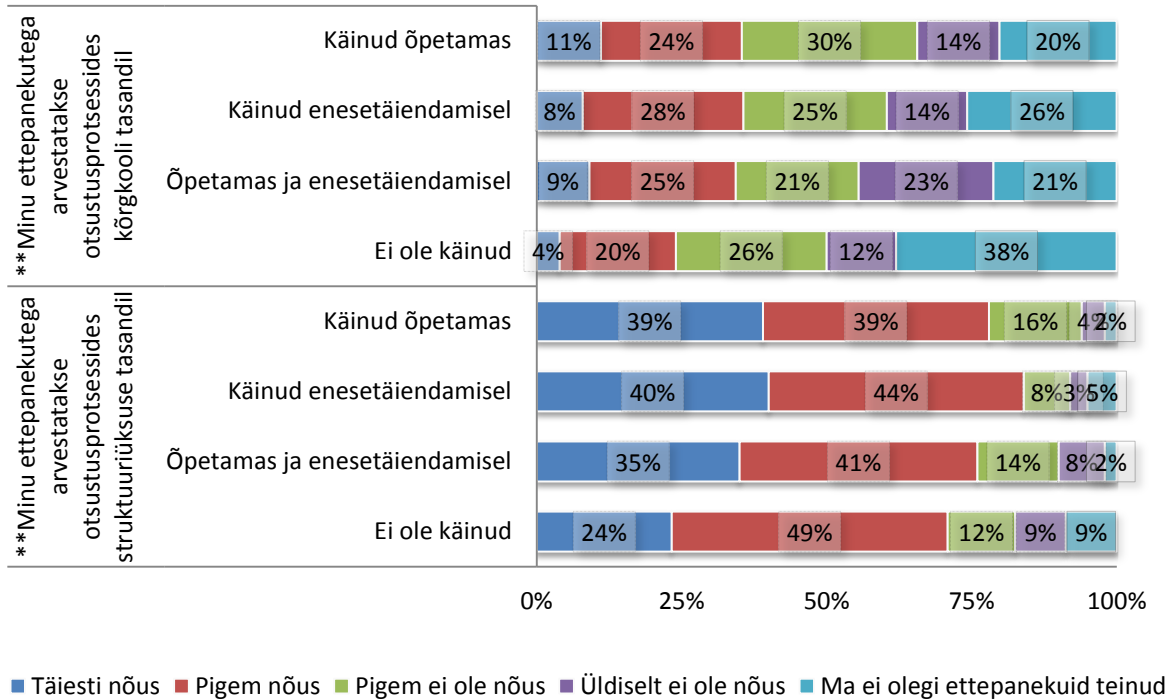
Õppejõu hinnang oma kaasatusele otsustusprotsessidesse näib olevat seotud ka sellega, kas ta on viimase viie aasta jooksul kaalunud suuremat ametimuutust (vt Joonis 3.6.11). Sellise plaaniga vastajad olid keskmisest vähem nõus väitega, et nende ettepanekuid erinevate tasandite otsustusprotsessides arvestatakse: struktuuriüksuse tasandi puhul ei ole selle väitega pigem või üldse nõus 24% ja kõrgkooli tasandi puhul 47%. Õppejõududest, kes ei olnud ametimuutust kaalunud, andis samasuguse hinnangu vastavalt 11 ja 32% vastajatest.



■ Täiesti nõus ■ Pigem nõus ■ Pigem ei ole nõus ■ Üldiselt ei ole nõus ■ Ma ei olegi ettepanekuid teinud

JOONIS 3.6.11. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA ETTEPANEKUTE ARVESTAMISELE OTSUSTUSPROTSESSIDES AMETIMUUTUSE KAALUMISE ALUSEL

Väliskõrgkoolis õpetamise või enesetäiendamise hiljutine kogemus (vt joonis 3.6.12) näib olevat üks tegureid, mis mõjutab seda, kas õppejõud teeb otsustusprotsesside kohta ettepanekuid ning millise hinnangu annab ta oma ettepanekute arvestamisele. Rahvusvaheliselt mobiilsemate õppejõudude seas on vähem neid, kes pole kunagi ettepanekuid teinud, ning üldiselt on nad teiste õppejõududega kõrvutades sagedamini märganud, et nende ettepanekuid arvestatakse struktuurüksuse tasandil.



JOONIS 3.6.12. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA ETTEPANEKUTE ARVESTAMISELE VIIMASE KOLME AASTA JOOKSUL VÄLISRIIGI KÕRGKOOLOS ÕPETAMAS JA/VÕI ENESETÄIENDAMISEL KÄIMISE ALUSEL

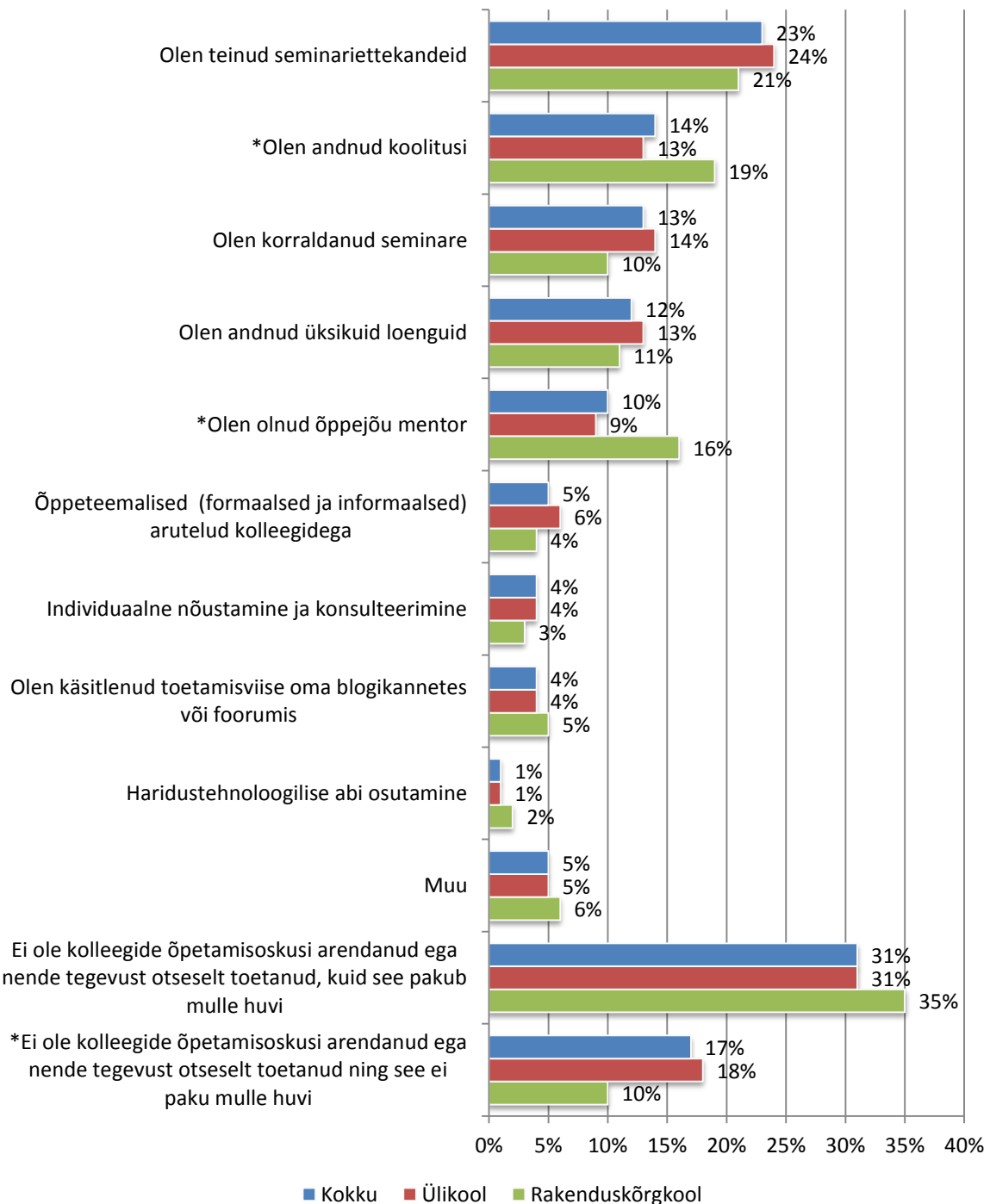
3.6.3. Eesti õppejõudude tegevused, mis on seotud kolleegide toetamise ning akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega

Järgnevalt antakse ülevaade Eesti õppejõudude tegevustest seoses kolleegide toetamisega viimase õppeaasta jooksul, võrreldes tulemusi kõrgkoolitüübi alusel. Samuti käsitletakse õppejõudude neid tegevusi, mis on seotud akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimisega.

Viimase õppeaasta jooksul on erineval moel oma kõrgkoolikolleegide õpetamisoskusi arendanud või nende tegevust otseselt toetanud 52% õppejõududest (vt Joonis 3.6.13). Peamiselt on selleks olnud seminarittekande pidamine (23%) või koolituse tegemine (14%), seminari korraldamine (13%), üksikloengu andmine (12%) või mentoriks olemine (10%)¹³. Peale selle on nende õppejõudude hulgas, kes

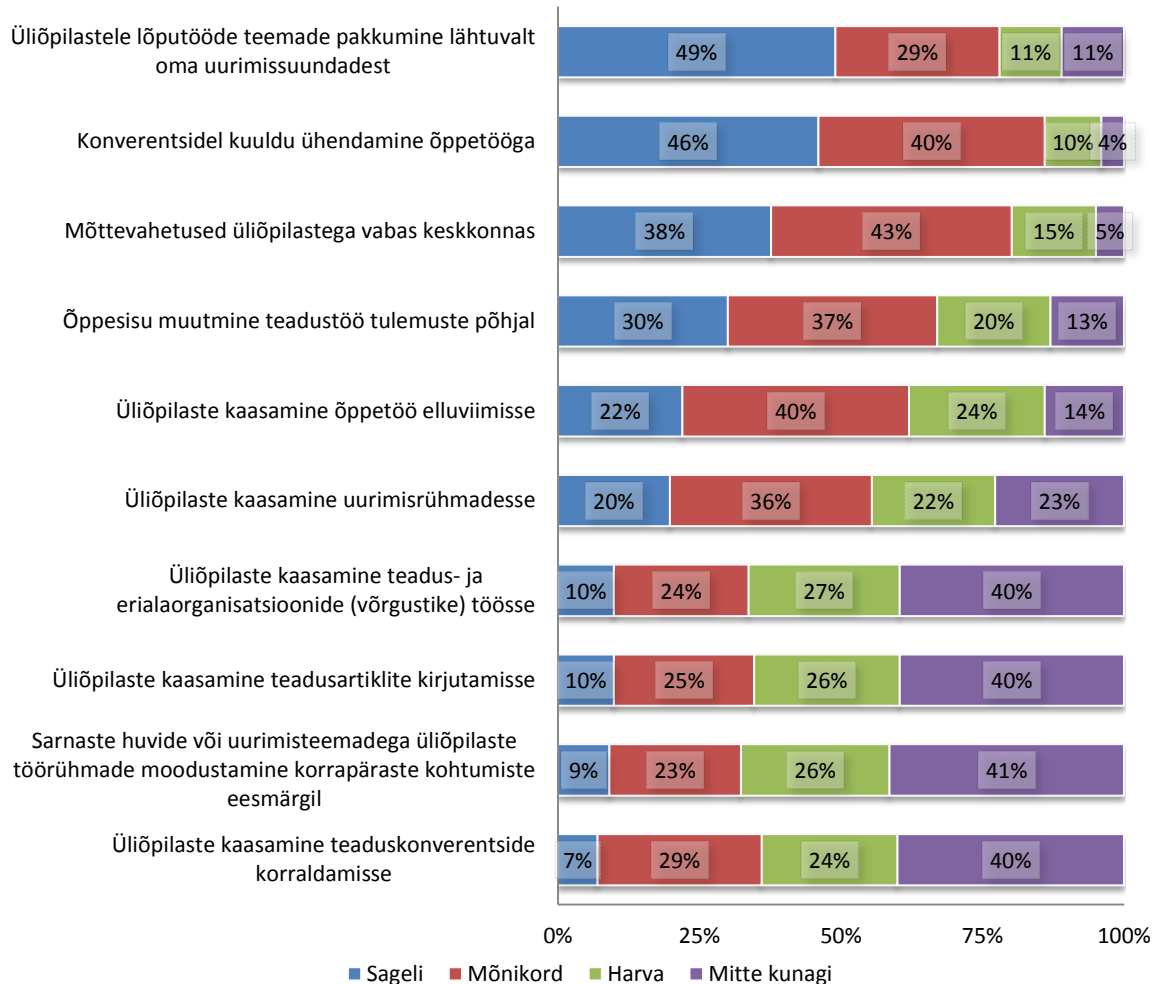
¹³ Valida sai mitu vastusevarianti.

pole otseselt ühelgi moel oma kolleegide õpetamisioskusi arendanud või kolleege toetanud, peaaegu kaks kolmandikku neid, kellele see pakuks siiski huvi. Kõikide vastajate seas oli 17% neidki, kellele selline tegevus enda sõnul huvi ei pakuks. Ülikooliõppejõud on võrreldes rakenduskõrgkoolide õppejõududega sagedamini märkinud, et nad ei ole kolleegide õpetamisioskusi arendanud ega nende tegevust otseselt toetanud ning see ei paku neile ka huvi (18% vs. 10%). Rakenduskõrgkoolide õppejõude eristab ülikooliõppejõududest see, et nad on rohkem olnud õppejõu mentoriks (16% vs. 9%) ja rohkem andnud koolitusi (19% vs. 14%).



Joonis 3.6.13. Õppejõudude tegevused, mis on seotud kolleegide toetamisega, kõrgkoolitüübi alusel

Peamised tegevused, mille kaudu õppejõud akadeemilise järelkasvu kasvatamisse ja lõimimisse sageli panustavad (vt Joonis 3.6.14), on üliõpilastele lõputööteema pakkumine lähtuvalt oma uurimissuundadest (49% teeb seda sageli), konverentsidel kuuldu ühitamine õppetöoga (46%), mõttevahetused üliõpilastega vabas keskkonnas (38%) ja õppesisu muutmine teadustöö tulemuste põhjal (30%).



JOONIS 3.6.14. AKADEEMILISE JÄRELKASVU KASVATAMISE JA LÕIMISEGA SEOTUD ÕPPEJÕUDUDE TEGEVUSTE SAGEDUS

Teisalt ei kuulu suure osa õppejõudude ellu üldse sarnaste huvide või uurimisteemadega üliõpilaste töörühmade moodustamine korrapäraste kohtumiste eesmärgil (41% vastajaid pole seda mitte kunagi teinud), üliõpilaste kaasamine teadusartiklite kirjutamisse (40%), üliõpilaste kaasamine teaduskonverentside korraldamisse (40%) ega ka teadus- ja erialaorganisatsioonide (võrgustike) töösse (39%). Ka LÜKKA-uuringus (2006) olid õppejõudude hinnangud sellele, kuivõrd ülikool soodustab teadustööks järelkasvu teket, küllaltki viletsad; põhjusena nimetati peamiselt Eesti teadustöö rahastamismudelit, mis ei anna ülikoolidele häid võimalusi soodustada akadeemilise järelkasvu teket.

Akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimisega tegelevad õppejõud kõrgkoolide võrdluses (vt Joonis 3.6.15) pigem ülikoolides, kus nad teevad peaaegu kõiki selle valdkonna tegevusi sagedamini kui rakenduskõrgkoolide õppejõud. Ainult üliõpilaste kaasamine õppetöö elluviimisse on meetod, mida viimati nimetatud kasutavad sagedamini (79% sageli või mõnikord) kui ülikooliõppejõud (59% sageli või mõnikord).



JOONIS 3.6.15. AKADEEMILISE JÄRELKASVU KASVATAMISE JA LÕIMIMISEGA SEOTUD TEGEVUSED KÕRGGKOOLITÜÜBI ALUSEL

Kui tihti õppejõud akadeemilise järelkasvu arendamisega kokku puutub, sõltub suuresti sellest, mis-sugusel õppeastmel ta peamiselt õpetab (vt Tabel 3.6.1). Peaaegu iga vaadeldava tegevuse puhul on aktiivsemad need õppejõud, kes õpetavad doktorante. Eelkõige tegeldakse sel õppeastmel üliõpilastele lõputööteema pakkumisega lähtuvalt oma uurimissuundadest (63%), õppesisu muutmisega teadustöö tulemuste põhjal (58%), üliõpilaste kaasamisega uurimisrühmadesse (57%) ja üliõpilastega vabas keskkonnas mõtete vahetamisega (56%). Võrdluseks: pigem bakalaureuse tasemel õpetavad õppejõud kasutavad neid tegevusi sageli märksa vähem (vastavalt 44, 28, 17 ja 33%).

TABEL 3.6.1. JÄRELKASVU KASVATAMISE JA LÕIMIMISEGA SEOTUD TEGEVUSED ÕPETAMISASTME ALUSEL

Tegevus	Sagedus	BA	Rakendus- kõrgharidus	MA	BA + MA	PhD	Kutse- õpe
Üliõpilastele lõpu- tööteema pakkumine lähtuvalt oma uurimissuundadest	Sageli	44%	40%	63%	51%	63%	12%
	Mõnikord	32%	29%	22%	33%	24%	65%
	Harva	13%	14%	10%	4%	7%	12%
	Mitte kunagi	11%	17%	5%	12%	7%	12%
Üliõpilaste kaasamine uurimisrühmadesse	Sageli	17%	11%	22%	17%	57%	0%
	Mõnikord	31%	33%	42%	50%	23%	45%
	Harva	30%	21%	17%	20%	13%	31%
	Mitte kunagi	22%	36%	19%	14%	7%	24%
Üliõpilaste kaasamine teadusartiklite kirjutamisse	Sageli	8%	2%	11%	10%	40%	0%
	Mõnikord	24%	13%	30%	24%	41%	20%
	Harva	26%	25%	30%	30%	0%	26%
	Mitte kunagi	42%	59%	28%	35%	19%	55%
Üliõpilaste kaasamine teaduskonverentside korraldamisse	Sageli	6%	7%	5%	9%	33%	0%
	Mõnikord	27%	22%	33%	35%	35%	0%
	Harva	21%	21%	32%	31%	13%	26%
	Mitte kunagi	46%	50%	30%	25%	19%	74%
Üliõpilaste kaasamine teadus- ja eriala- organisatsioonide (võrgustike) töösse	Sageli	8%	11%	9%	14%	29%	0%
	Mõnikord	23%	19%	28%	29%	22%	0%
	Harva	22%	27%	36%	34%	21%	32%
	Mitte kunagi	48%	43%	28%	22%	28%	68%
Õppesisu muutmine teadustöö tulemuste põhjal	Sageli	28%	23%	36%	37%	58%	14%
	Mõnikord	36%	37%	42%	26%	28%	12%
	Harva	22%	21%	15%	18%	7%	63%
	Mitte kunagi	14%	19%	6%	18%	7%	12%
Üliõpilaste kaasamine õppetöö elluviimisse	Sageli	20%	31%	17%	24%	14%	32%
	Mõnikord	38%	45%	40%	34%	55%	51%
	Harva	24%	17%	30%	23%	17%	17%
	Mitte kunagi	18%	7%	13%	19%	13%	0%

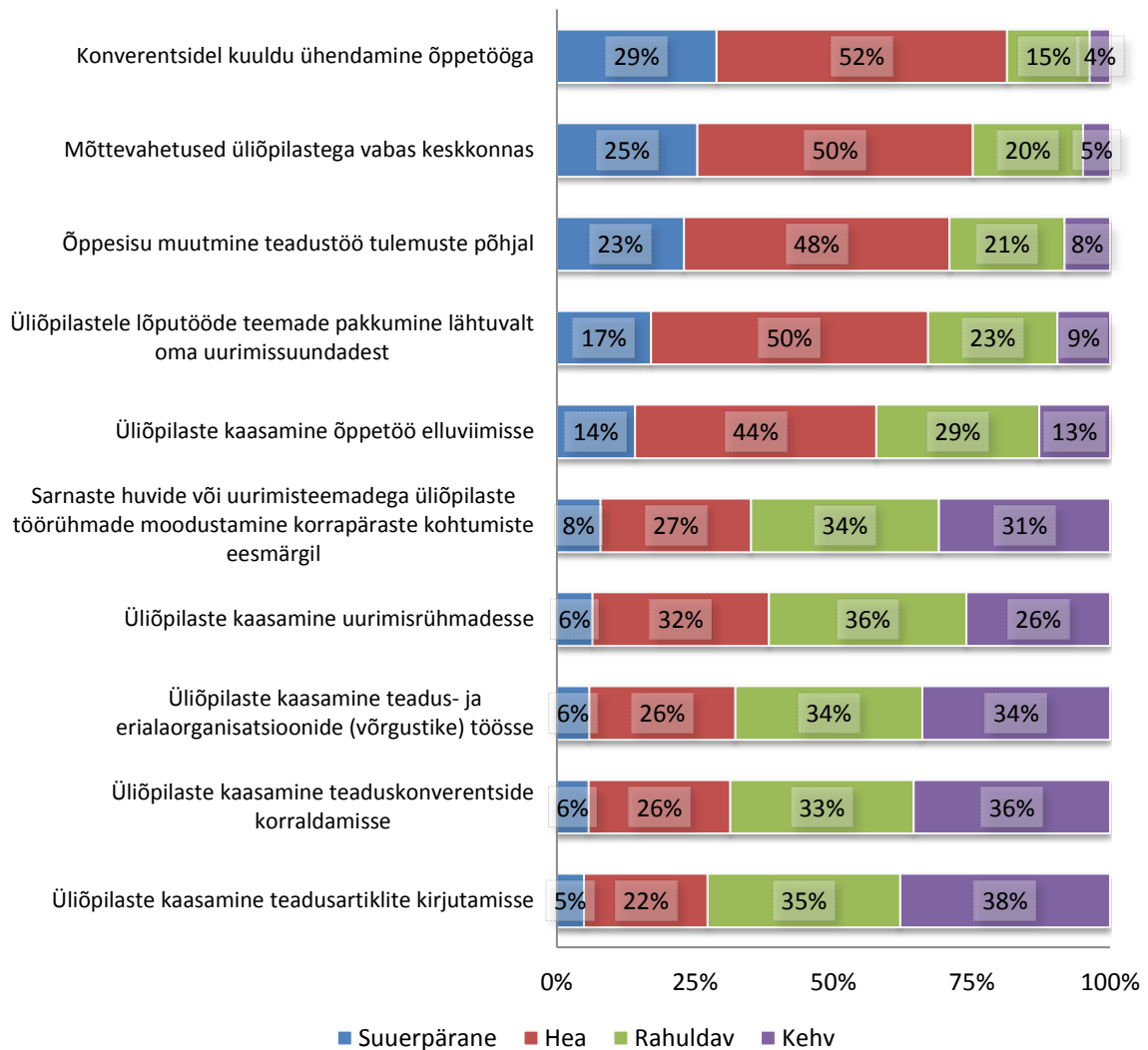
Õppejõud, kes on käinud viimase kolme aasta jooksul väliskõrgkoolis õpetamas või end täiendamas, arendavad ja lõimivad samuti akadeemilist järelkasvu sagedamini (vt Joonis 3.6.16). Esmajoones kehtib see nende puhul, kes on käinud välisriigis õpetamas. Nemad kaasavad tihedamini kui teised õppejõud üliõpilasi uurimisrühmadesse, pakuvad üliõpilastele oma uurimissuundadest lähtuvalt lõpu-

töoteemasid, kaasavad üliõpilasi õppetöö ja teaduskonverentside korraldamisse ning teadus- ja erialaorganisatsioonide töösse.



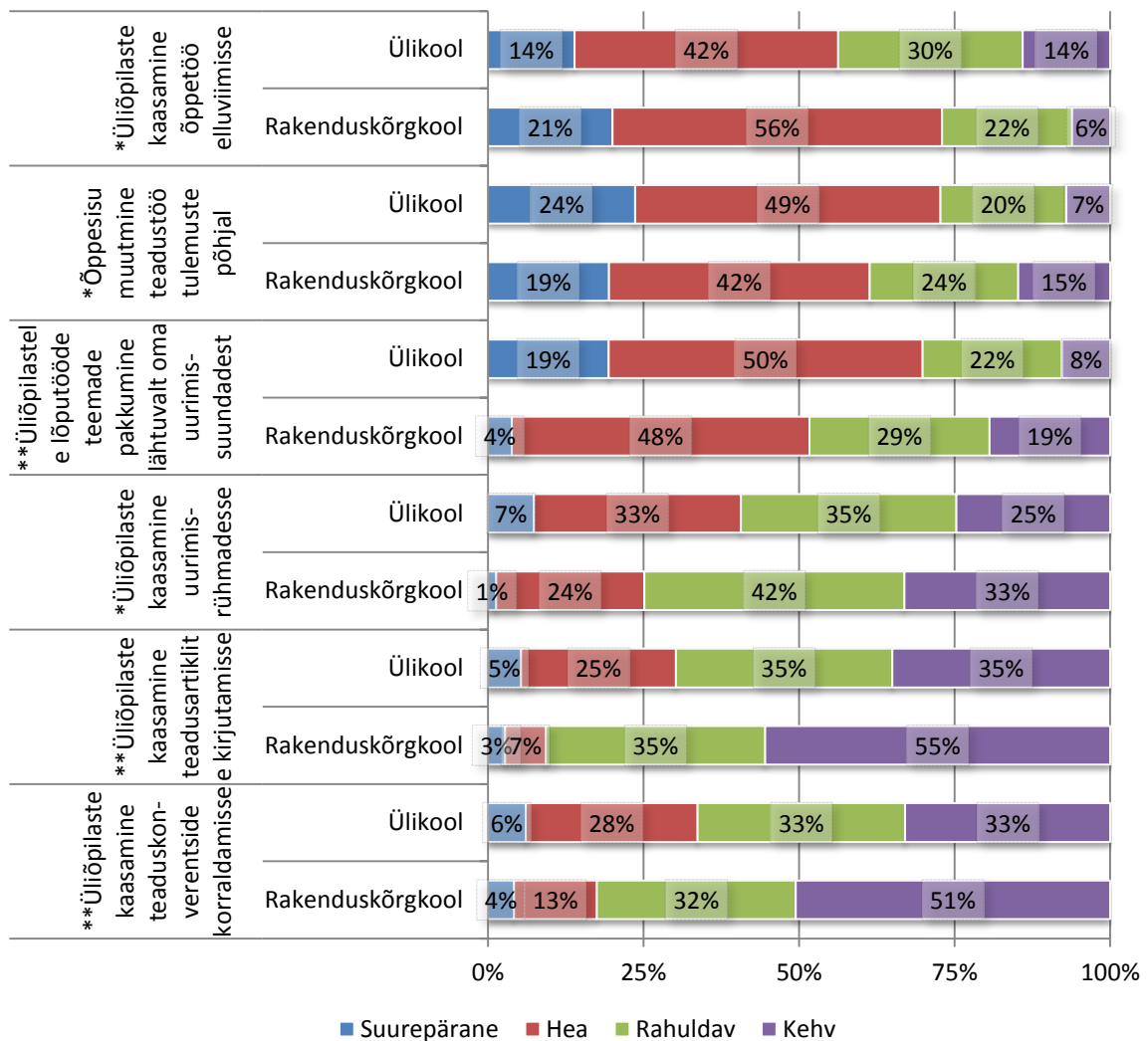
JOOINIS 3.6.16. AKADEEMILISE JÄRELKASVU KASVATAMISE JA LÕIMIMISEGA SEOTUD TEGEVUSED VÄLISKÕRGKOOISLISES ÕPETAMISE JA/VÕI ENESETÄIENDAMISE KOGEMUSE ALUSEL

Hinnates oma oskuste taset akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimise erinevate tegevuste puhul (vt Joonis 3.6.17), peavad õppejõud end tugevaimaks ennekõike konverentsidel kuulu ühendamisel õppetööga (29% hindas oma oskusi suurepäraseks ja 52% heaks), samuti mõttevahetustes üliõpilastega vabas keskkonnas (vastavalt 25 ja 50%) ning õppesisu muutmisel teadustöö tulemuste põhjal (vastavalt 23 ja 48%). Kõige kehvemaks hindavad õppejõud oma oskusi üliõpilaste kaasamises teadusartiklite kirjutamisse (38%), teaduskonverentside korraldamisse (36%) ning teadus- ja erialaorganisatsioonide (võrgustike) töösse (34% andis hinnangu „kehv“).



JOONIS 3.6.17. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA OSKUSTE TASEMELE AKADEEMILISE JÄRELKASVU KASVATAMISE JA LÕIMISEGA SEOTUD TEGEVUSTE PUHUL

Kui kõrvutada vastanud õppejõude kõrgkoolitüübi alusel, ilmnevad viie tegevuse puhul statistiliselt olulised erinevused hinnangutes oma oskustele (vt Joonis 3.6.18). Rakenduskõrgkoolide õppejõud peavad oma oskusi akadeemilise järelkasvu kasvatamise ja lõimimise puhul tunduvalt kehvemaks kui nende kolleegid ülikoolides.

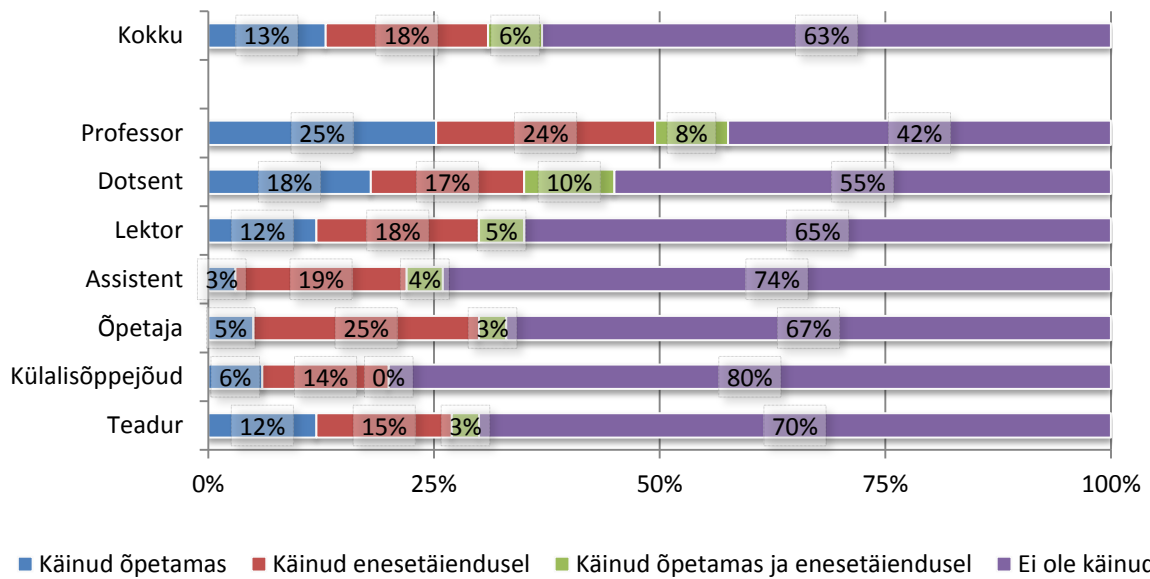


JOONIS 3.6.18. ÕPPEJÕUDUDE HINNANG OMA OSKUSTE TASEMELE AKADEEMILISE JÄRELKASVU KASVATAMISE JA LÕIMIMISEGA SEOTUD TEGEVUSTE PUHUL KÕRGKOOI TÜÜBI ALUSEL

3.7. Rahvusvaheline mobiilsus ja koostöö

Selles alapeatükis käsitletakse põhjalikumalt õppejõudude rahvusvahelise mobiilsuste teemat. Otsitakse vastust küsimusele, missugune on õppejõudude roll rahvusvahelises mobiilsuses ning nende välismaal õpetamise, töötamise ja enesetäiendamise kogemus. Veel analüüsitakse seda, kuidas täpsemalt teevad õppejõud omavahel rahvusvaheliselt koostööd.

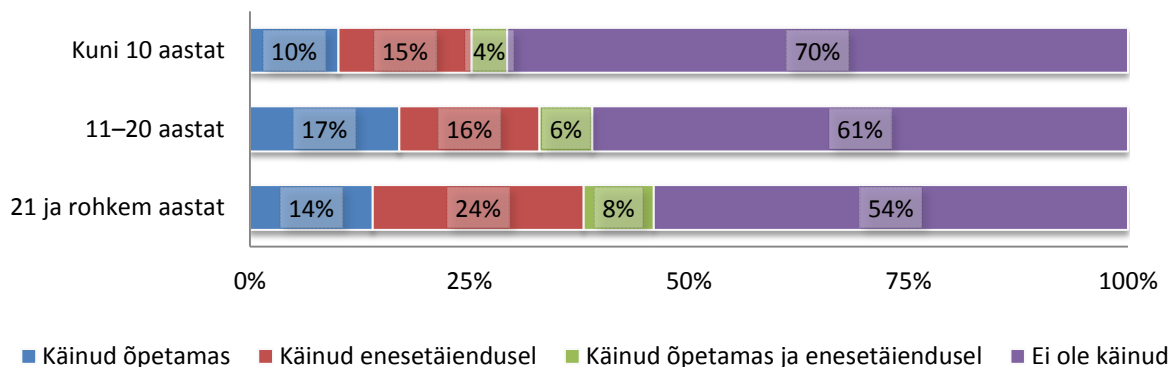
Õppejõududelt uuriti küsitluse käigus, kas nad on käinud end viimase kolme aasta jooksul täiendamas välismaal, kusjuures enesetäiendusena käsitati nii õppejõu enda õpetamist kui ka osalust muudes enesetäiendusvormides (nt koolitused, kursused). Viimase kolme aasta jooksul on mõnes välisriigi kõrgkoolis õpetanud või ennast õpetamiskvaliteedi parandamise eesmärgil täiendanud 37% küsitluses osalenud õppejõududest (vt joonis 3.7.1). Nende hulgas on käinud ainult õpetamas 13%, ainult enesetäiendusel 18% ning nii õpetamas kui ka enesetäiendusel 6% õppejõududest.



JOONIS 3.7.1. ÕPPEJÕUDUDE VIIMASE KOLME AASTA JOOKSUL VÄLISMAAL ÕPETAMISE JA/VÕI ENESETÄIENDAMISE KOGEVUS AMETINIMETUSE ALUSEL

Ametinimetuse alusel võrreldes (vt joonis 3.7.1) on kõige rohkem väliskogemust professoritel – viimase kolme aasta jooksul on neist käinud väliskõrgkoolis õpetamas ja/või ennast täiendamas 58%, samal ajal kui teiste ametikohtade esindajatest on väliskogemus vähem kui pooltel vastajatest. Kõige napimalt on samast ajavahemikust väliskogemusi assistentidel (26%) ja eri taseme teaduritel (30%). Välismaa kõrgkoolides on õpetamas käinud esmajoones professorid ja dotsendid.

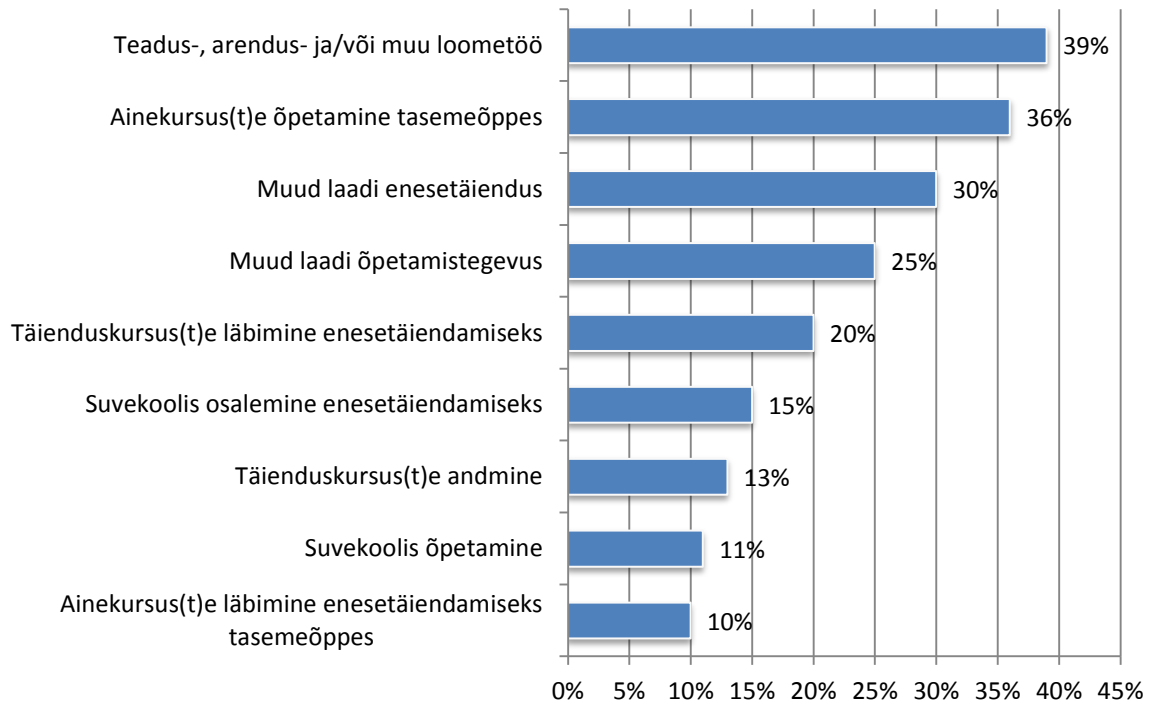
Väliskogemuse puhul ilmnevad märkimisväärsed erinevused õppejõudude tööstaaži võrdluses (vt Joonis 3.7.2) – mida kauem on vastaja õppejõuna töötanud, seda suurema tõenäosusega on ta viimase kolme aasta jooksul käinud väliskõrgkoolis õpetamas või ennast täiendamas. Vähemalt 21-aastase tööstaažiga õppejõududest on samast ajavahemikust väliskogemusi peaaegu pooltel (46%), samal ajal kui neist, kes on töötanud õppejõuna alla kümne aasta, on välismaal õpetamas või enesetäiendusel käinud kõigest kolmandik.



JOONIS 3.7.2. VIIMASE KOLME AASTA JOOKSUL VÄLISMAAL SAADUD ÕPETAMISE JA/VÕI ENESETÄIENDAMISE KOGEVUS TÖÖSKOGEVUSE ALUSEL

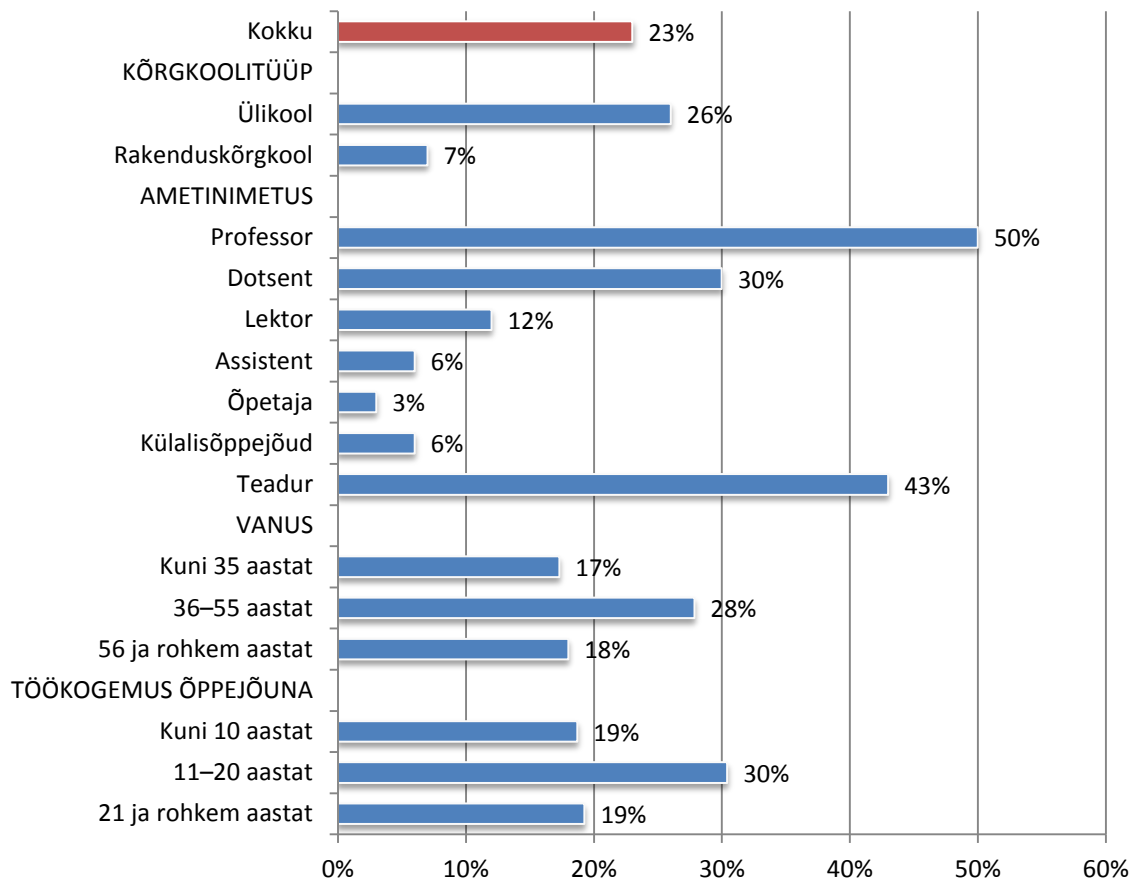
Need õppejõud, kes olid viimase kolme aasta jooksul käinud väliskõrgkoolis õpetamas või ennast täiendamas, nimetasid oma sealsete peamiste tegevustena (vt Joonis 3.7.3) teadus-, arendus- ja/või

muud loometööd (39%), ainekursus(t)e andmist tasemeõppes (36%), täiendkursus(t)e läbimist enesetäiendamiseks (20%), suvekoolis osalemist enesetäiendamiseks (15%), täiendkursus(t)e andmist (13%), suvekoolis õpetamist (11%) ning ainekursus(t)e läbimist enesetäiendamiseks tasemeõppes. Seejuures oli suur osakaal neil, kes tegelesid muud laadi enesetäienduse (30%) või õpetamisega (25%), kui eespool nimetatud; oma tegevusena mainisid need vastajad näiteks konverentsidel osalemist, välisülikooli küllastamist, õppevisiite ja kogemuste vahetamist. Muud laadi õpetamistegevusena mainiti harilikult üksikloengute ja -seminaride andmist.



JOONIS 3.7.3. VIIMASE KOLME AASTA JOOKSUL VÄLISMAAL ÕPETAMISE JA/VÕI ENESETÄIENDAMISE KOGEMUS PEAMISTE TEGEVUSTE ALUSEL

Viimasel õppeaastal oli väliskolleegidega mõne teadusprojekti raames koostööd teinud 23% kõikidest vastanud õppejõududest (vt Joonis 3.7.4). Sellist koostööd oli kõrgkoolitüübi alusel rohkem ülikooli-õppejõudude seas, ametinimetuse poolest aga professorite, teadurite ja dotsentide hulgas.



JOONIS 3.7.4. KOOSTÖÖ VÄLISKOLLEEGIDEGA TEADUSTÖÖ RAAMES KÕRGGKOLITÜÜBI, AMETINIMETUSE, VANUSE JA TÖÖKOGEMUSE ALUSEL

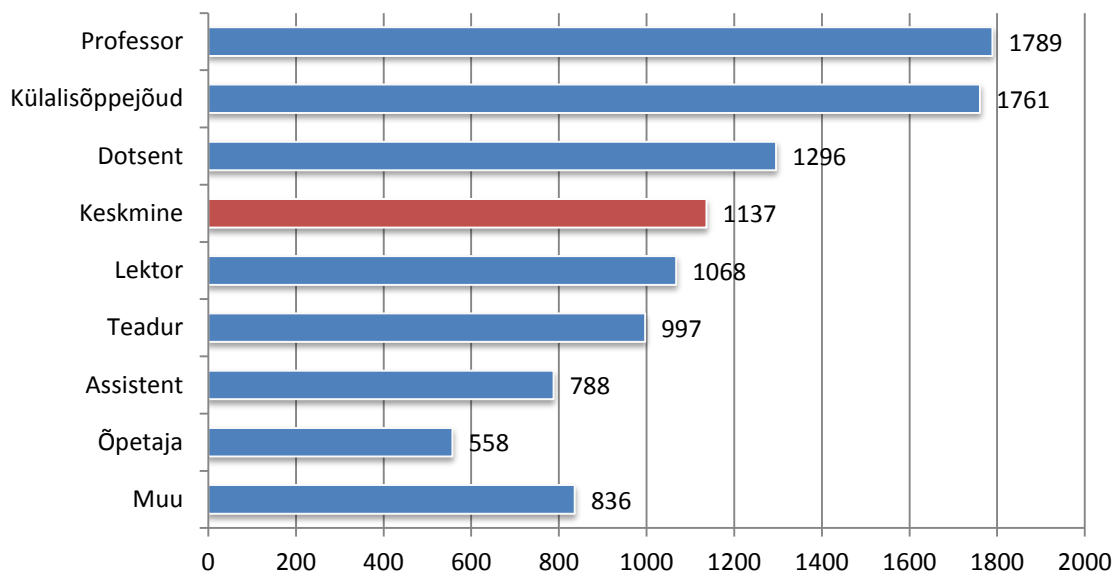
3.8. Õppejõudude sissetulek

Õppejõudude sissetulek on teema, mille kohta levib palju legende. Ühelt poolt räägitakse, et kõrgkoolide võimalused pakkuda korralikku palka on väga kasinad, ja neid väiteid illustreeritakse tavaliselt avalikest allikatest kättesaadavate palgaastmestikega. Teiselt poolt ringleb lugusid, mis kirjeldavad õppejõu sissetulekut vägagi kopsakana tänu lisaprojektidele, mille ta on põhitöö kõrvalt käsile võtnud. Et õppejõudude töömustrid on väga keerulised, ei ole võimalik selgitada siinse uuringu andmete põhjal täpselt välja nende õpetamistegevuse eest saadavat sissetulekut, kuid kuu kogusissetulek on selle jaoks siiski heaks lähend. Selles alapeatükis analüüsitakse õppejõudude kogunetosissetulekut ühes kuus erinevate tausttunnuste alusel, võtmata arvesse teenitava tulu täpseid allikaid ja töökoormust.

Küsitluse tulemused näitavad, et õppejõudude keskmine netosissetulek ulatus 1137 euroni, mis teeb brutotasuks ümberarvutatuna 1468 eurot (vt Joonis 3.8.1). Arvestades asjaolu, et Statistikaameti

andmetel oli keskmine brutopalk haridussektoris 2011. aastal 713 eurot¹⁴, teenivad õppejõud sektori keskmisest kaks korda rohkem.

Õppejõu sissetulek on üldiselt seotud tema ametikohale esitatavate nõuetega. Professori keskmine netosissetulek küündib 1789 euroni ning ainult 28 euro võrra jääb sellele alla külalisõppejõu teenistus. Dotsendi kogusissetulek ulatus küsitluse andmetel 1296 euroni, keskmisele jääb juba mõnevõrra alla lektori teenistus (1068 eurot). Ametinimetuse alusel võrreldes nähtub, et kõige madalama sissetulekuga peavad läbi ajama valdavalt õpetajad, kes teenisid kuus keskmiselt 558 eurot kätte.



JOONIS 3.8.1. ÕPPEJÕUDUDE KOGUNETOSISSETULEK KUUS AMETINIMETUSE ALUSEL EURODES¹⁵

Sarnaselt enamiku Eesti elualadega on naisõppejõudude töötasu tunduvalt väiksem kui nende meeskolleegide oma. Võrdluses ei ole arvesse võetud selliseid tausttunnuseid nagu õppejõu ametikoht, vanus jms, kuid sissetuleku vahe on pooleteisekordne: keskmise meesõppejõu netosissetulek kuus on 1376 eurot ja keskmise naisõppejõu oma 901 eurot (vt Joonis 3.8.2).

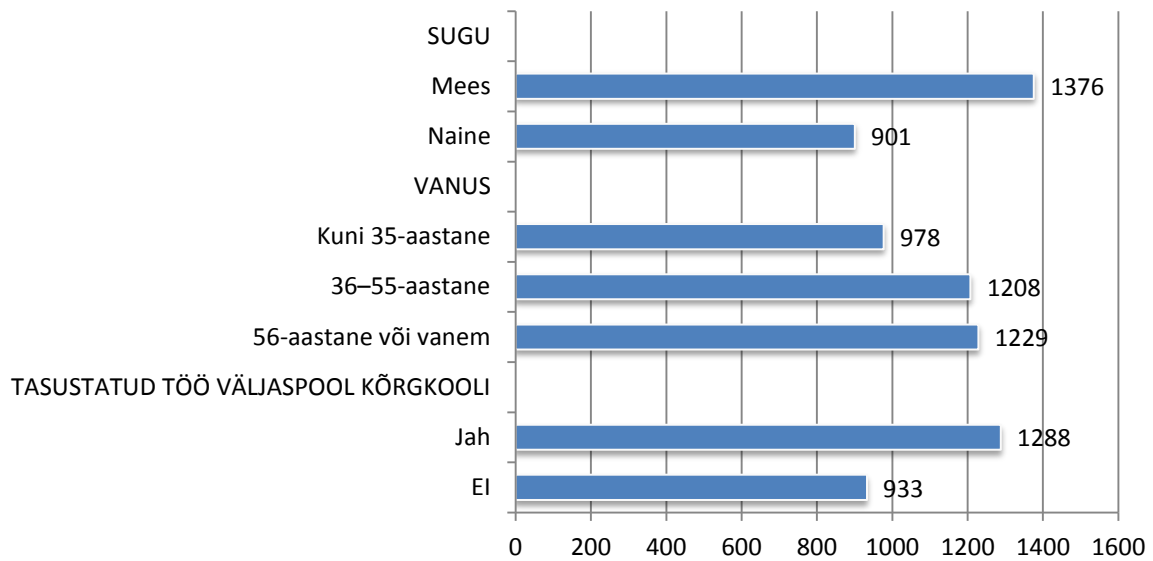
Et täistööajaga töötab oma põhitöökohal kõrgkoolis ainult kaks kolmandikku õppejõududest, siis teevad paljud neist tasustatud tööd ka väljaspool kõrgkooli. Töölane konkurentsivõime teises sektoris viitab kõrgemale sissetulekule: kui ka väljaspool kõrgkooli tasustatud tööd tegevad õppejõud teenivad kuus keskmiselt 1288 eurot, siis teised 933 eurot (vt Joonis 3.8.2).

Tuleb siiski veel kord rõhutada, et eespool esitatud sissetulekuarvutustes ei ole võetud arvesse õppejõu töökoormust. Loomulikult esineb nende tegurite vahel statistiliselt oluline korrelatsioon¹⁶, st suurema koormusega töötavad õppejõud teenivad rohkem. Tööajaga kohandamine õppejõudude keskmist töötasu siiski ei muuda, sest nende keskmine töökoormus vastab 160 tunnile kuus.

¹⁴ pub.stat.ee.

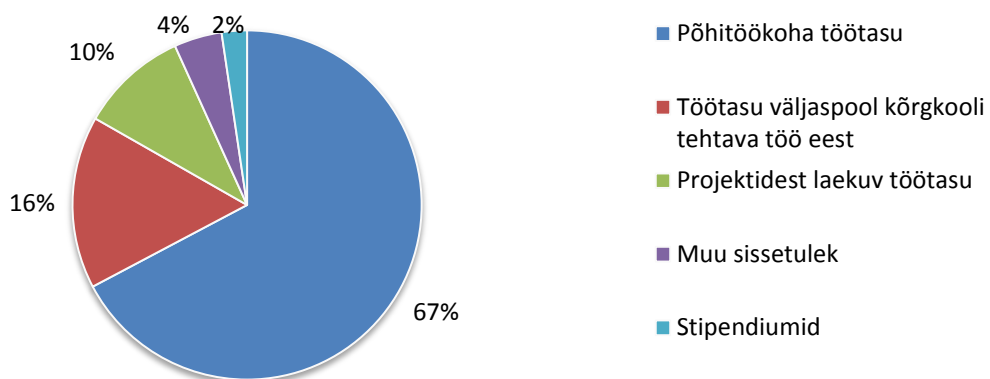
¹⁵ Joonisel esitatud kategooria „muu” alla kuulus 3,7% küsimusele vastajatest, kelle ametinimetus erines ülejäänud vastusevariantidest (selleks oli nt haridustehnoloog, osakonnajuhataja, projektijuht).

¹⁶ Korrelatsioonikordaja 0,1721 (olulisuse nivool 0,01).



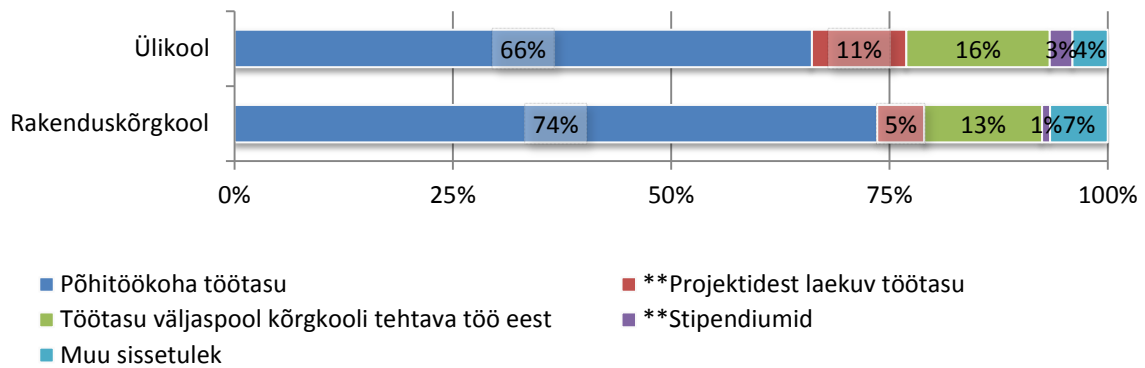
JOONIS 3.8.2. ÕPPEJÕUDUDE KOGUNETOSISSETULEK KUUS SOO, VANUSE JA VÄLJASPOOL KÕRGGKOOLI TÖÖKOHA OLEMASOLU ALUSEL EURODES

Väärrib märkimist, et sissetulek põhitöökohast kõrgkoolis moodustab ainult 67% õppejõudude keskmisest sissetulekust (vt Joonis 3.8.3) ja suure panuse (16%) koguteenistusse annab töötamine väljaspool kõrgkooli. Mainida tuleb ka mitmesugustest kõrgkooliga seotud projektidest saadavat tasu, mis moodustas kogusissetulekust 10%.



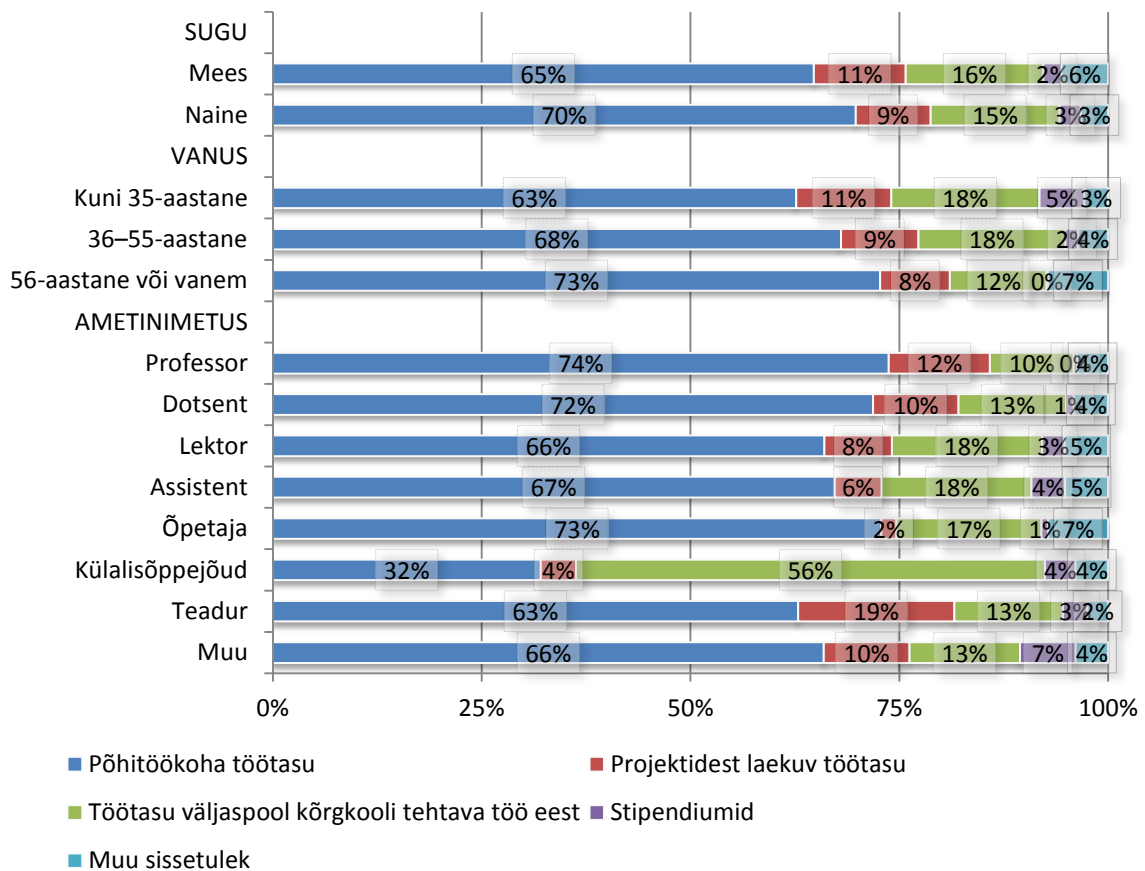
JOONIS 3.8.3. ÕPPEJÕUDUDE SISSETULEKUALLIKATE OSATÄHTSUS

Ülikooliõppejõududel on muude allikate (sh nt projektist laekuv töötasu, stipendiumid) osatähtsus kogusissetulekus suurem, moodustades kokku lausa 34% (vt Joonis 3.8.4), ent rakenduskõrgkoolide õppejõudude puhul on sama näitaja 26%.



JOONIS 3.8.4. ÕPPEJÕUDUDE SISSETULEKUALLIKATE OSATÄHTSUS KÕRGKOOLITÜÜBI ALUSEL

Naisõppejõududel on põhitöökoha tasu osatähtsus kogusissetulekus suurem kui meesõppejõududel (70% vs. 65%). Vanuse põhjal võrreldes on näha, et noorte kuni 35-aastaste õppejõudude hulgas moodustab põhitöökoha töötasu 63% samal ajal kui üle 56-aastaste õppejõudude seas ligi kolm neljandikku (73%); 35-55-aastaste õppejõudude puhul on sama näitaja 68%. Ametinimetuse põhjal võrreldes on näha, et muude allikate osatähtsus kogusissetulekus on suurim külalisõppejõududel (68%). Samuti on see suurem teaduritel, kelle muude allikate osatähtsusest ligi viiendikku (19%) moodustab projektidest laekuv töötasu. (Vt Joonis 3.8.5)



JOONIS 3.8.5. ÕPPEJÕUDUDE SISSETULEKUALLIKATE OSATÄHTSUS SOO, VANUSE JA AMETINIMETUSTE ALUSEL

3.9. Tulemuste üldistus

Selles peatükis on küsitluse tulemused valikuliselt seotud üldisemate arengusuundade, rahvusvaheliste võrdlusandmete ja võimalike tähelepanu vajavate teemadega.

3.9.1. Õppejõu profiil

Paljud riigid on oma õppejõudkonna vananemise pärast mures ja tegelevad selle probleemiga teadlikult, näiteks on see nii Austraalias (Hugo, 2008). Ka Eestis on vanemate, st üle 55-aastaste õppejõudude osakaal suhteliselt suur (27%), mis on samas suurusjärgus probleemi teadvustava Austraaliaga (25%) ja tunduvalt suurem kui näiteks Suurbritannias (17%) (Universities UK, 2007).

Vananeva personali probleem ise ei ole vahest Eestis siiski nii põletav, sest eri vanuserühmad on käesoleva valimi põhjal otsustades kõrgkooliõppejõudude seas küllalt võrdväärselt esindatud. Kuni 35-aastaseid õppejõude on praegu 23% õppejõudkonnast. Eeldusel, et need õppejõud on akadeemilisele karjäärile truud ja jäävad seda suuresti arendama Eestisse, ei ole noorte pealekasvuga otsest probleemi. Kui aga arvestada, et traditsiooniliselt on akadeemilisest karjäärist lihtsam kõrvale astuda, kui hiljem uuesti siseneda (nt Rosenfeldt ja Jones, 1988), on vanema ja noorema põlvkonna laias laastus võrdne osakaal võimalik probleemiallikas. Teisalt võib just õppejõudude nappus mõnes valdkonnas avaldada soodsat mõju sektoritevahelisele mobiilsusele ja koostööle. Eestis pehmendab õppejõudkonna vananemise probleemi osaliselt asjaolu, et pikemas plaanis on näha ette üliõpilaste arvu kahanemist (Riigikontroll, 2012). Selle poolest erineb Eesti mitmest muust riigist, kus trend on hoopis vastupidine ja ennustab kasvavat vajadust õppejõudude järele. Kuigi õppejõudude vananemise probleem ei ilmne siinse uuringu andmetel kogu kõrgharidussektori kontekstis väga teravalt, vajaks see teema eraldi tähelepanu õppevaldkondade alusel.

Siiski on Eestis suhteliselt vähe välisõppejõude (käesolevale küsitlusele vastajate seas oli vaid paarkümmend võõrkeelt kõnelevat õppejõudu¹⁷), mis viitab teisele suundumusele mõne muu riigiga võrreldes. Eriti ingliskeelsetes riikides moodustab suure osa õppejõududest välismaalastest personal ning see on teadlik strateegia üleilmises konkurentsivõime ellujäämiseks. Suurbritannias näiteks oli kõigest 2006/2007. õppeaastal ametisse nimetatud õppejõududest 27% pärit mujalt kui Suurbritanniast (Universities UK, 2007). Eesti on siiski seadnud sarnaselt teiste riikidega eesmärgiks kõrghariduse rahvusvahelistumise, sh välisõppejõudude Eestisse meelitamise, mida peegeldab ka välisõppejõudude kasvanud osakaal Eesti kõrgkoolides. Kui 2006. aastal oli välisõppejõude Eestis 3,7%, siis 2010. aastaks oli see näitaja suurenenud 5,1%le (Tamtik, Kirss, Beerens & Kaarna, 2011). Ehkki Eestis on välisõppejõude suhteliselt vähe, on Eesti päritolu õppejõud küllaltki rahvusvahelise taustaga. Peaaegu iga kuues Eesti õppejõud (16%) on kraadi omandanud mõnes välismaa ülikoolis, pooled neist (8%) on doktorikraadi ja pooled (8%) magistrakraadiga.

Õppejõudude kvalifikatsioon on teine aspekt, mis pälvib rahvusvaheliselt suurt tähelepanu. Eestis on doktorikraadiga õppejõudude osakaal suhteliselt väike – ainult alla poole (47%) õppejõududest on doktorikraadi või sellele vastava kvalifikatsiooniga. Iseenesest ei ole see määr Euroopa võrdluses erakordne, mis aga ei tähenda, et ei oleks põhjust paremat soovida. Suurbritannias, kus on väga hinnatud kõrgharidussüsteem, tekitas suurt vastukaja uuringuaruanne, kust selgus, et doktorikraadiga õppejõudude osakaal süsteemis on ainult 45,7% (Grove, 2012, ka Metcalfe jt, 2005). Siinkohal tuleb täpsustada, et Suurbritannias varieerub see näitaja ülikooliti suurel määral ning 12 ülikoolis on doktorikraa-

¹⁷ Siinkohal tuleb silmas pidada, et küsitlusest teavitati põhiliselt ainult eesti keeles.

diga personali üle 80%. Eestis on ülikoolides doktorikraad 53% õppejõududel ja rakenduskõrgkoolides 16% õppejõududel. Rakenduskõrgharidusest rääkides tuleb esmalt mainida, et see tulemus on isegi üle ootuste hea, kuivõrd Eesti ekspertide (subjektiivne) hinnang rahvusvahelise uuringu tarvis oli ligikaudu 1–2% (de Weert ja Soo, 2009). Rakenduslik uurimistöövõimekus ja personali teaduskvalifikatsioon rakenduskõrghariduses on praegu päevakajaline teema (de Weert, 2011). Rakenduskõrgharidussektor on riigiti väga erinev ning võrreldavad andmed puudulikud, kuid ühe uuringu kohaselt varieerub doktorikraadiga akadeemiline personal Euroopa selles sektoris näiteks rohkem kui 30%st Austrias ja Šveitsis kuni paari protsendini Hollandis ja Taanis (de Weert ja Soo, 2009). Niisiis jääb rakenduskõrghariduse (rakendus)teaduslik potentsiaal ilmselt päevakorda, mis tingib ühtlasi vajaduse suurema hulga ja võib-olla ka rakendusliku suunitlusega personali järele, kellel on doktorikraad (nagu nt *professional doctorates* Suurbritannias ja Austraalias) (vt Neumann, 2005).

Eesti õppejõududel on tavaks kombineerida õpetamis- ja teadustöö, pidades küll enamasti üht neist mõnevõrra huvitavamaks. Siiski võib näha märke õppejõudude profiilide eristumisest. Ühel pool on sügava uurimistööhuviga õppejõud, kes on juba dotsendid või professorid. Teisel pool on õppejõud, kes peavad õpetamist enda jaoks huvitavamaks ja kelle teadustegevus on väiksema mahuga.

3.9.2. Rahulolu ja motivatsioon

Küsitlusest ilmneb Eesti õppejõudude valdav tööga rahulolu. Tervelt 90% õppejõude on kas täiesti (37%) või pigem nõus (53%) väitega, et nad on oma tööga üldiselt rahul. See on rahvusvahelises võrdluses hea tulemus, isegi kui arvestada, et siinses uuringus kasutatud mõneti erinev skaala eristab rahulolevaid ja rahulolematuid õppejõude selgemini kui sarnaste rahvusvaheliste uuringute skaalad¹⁸. Samale küsimusele vastates on sarnastes uuringutes suurimat rahulolu väljendanud Kanada (74%), Jaapani (69%) ja Soome (67%) õppejõud, ent nende hinnang jääb Eestile selgelt alla. Eesti õppejõudude rahulolumuster sarnaneb Austraalia ja Suurbritannia omaga selle poolest, et madalamal ametikohal töötavad õppejõud (nt lektor, assistent) on oma tööga mõnevõrra vähem rahul kui kõrgemal ametikohal töötavad õppejõud (nt professor) (vt nt Coates, Edwards, Friedman, Goedegebuure & Meek, 2009; Locke & Bennion, 2010). Nii on ka Eestis üle poole professoritest oma tööga (52%) täiesti rahul, seevastu ainult napilt üle veerandi (28%) teaduritest on samavõrra rahul. 16% teaduritest ei ole oma tööga pigem või üldse mitte rahul.

Suurest rahulolust hoolimata on hulk Eesti õppejõude siiski kaalunud ametikoha muutust (48%) ja samme on selles suunas astunud koguni 24%. Kõige enam on mõeldud kõrgharidussektorist lahkumisele, aga ka mõnda välisriigi ülikooli töölesuundumisele. Need osakaalud on suuremad kui mitmes teises riigis (Coates *et al.*, 2009). Üle 30% õppejõududest on töökohavahetust kaalunud vaid Suurbritannias ja Austraalias ning need on ühtlasi riigid, kus rahulolu oma tööga on kesine. Eesti on erandlikus seisus: rahulolu tööga on suur, kuid siiski kaaluvad õppejõud ka teisi võimalusi. Käesolev küsitlus ei süüvinud sellesse teemasse, mistõttu ei ole võimalik tuvastada, kas tegu on atraktiivsete võimalustega väljaspool kõrgharidussektorit, enese proovilepaneku vajadusega, töötasutingimustega või millegi muuga.

Eesti ülikoolide õppejõud hindavad oma töökoormust keskmiselt normilähedaseks. Täiskoormusega ülikooli õppejõudude keskmine töökoormus õppetöö perioodil on 171,2 tundi kuus, mis teeb 42,8 tundi nädalas. See on pisut vähem kui rahvusvahelise õppejõudude uuringu CAP (2008. aastal

¹⁸ Selles uuringus kasutatud neljapalliskaala sundis õppejõude valima, kas nad on oma tööga pigem rahul või mitte rahul, erinevalt mujal kasutatud viiepalliskaalast, mis jätab ka võimaluse valida vahepealne neutraalne variant.

kogutud) 13 riigi keskmine tulemus 48,4 tundi nädalas, mille kohaselt keskmine tööaeg nädalas kõigub 50 tunnist ingliskeelsetes riikides (Austraalia, Kanada, USA ja Suurbritannia) 48 tunnini Lääne-Euroopas (Soome, Saksamaa, Itaalia ja Norra) ning 45 tunnini Ladina-Ameerikas (Argentiina ja Brasiilia) (Bentley ja Kyvik, 2012). Väiksem töökoormus võib olla ka põhjuseks, miks Eesti õppejõud on oma tööga suhteliselt rohkem rahul kui nende väliskolleegid, kuivõrd rahvusvahelised uuringud on nimetanud rahulolematuse peamise tegurina just töötunde (töökoormust) (nt Edwards & Smith, 2008). Nagu välisriikides, erineb ka Eestis töötundide arv siiski suurel määral sõltuvalt ametikohast, näiteks professorite töökoormus küünib keskmiselt 178 tunnini kuus, mis ületab selgelt teiste õppejõudude koormuse.

Eesti ülikoolide õppejõudude tüüpilise semestri ajajaotus on suhteliselt sarnane nende kolleegide omaga mujal maailmas. Selgub, et Eesti ülikoolide õppejõud kulutavad rohkem aega õpetamisele (48%), vähem teadus-, arendus- ja/või muu loometööga seotud tegevusele (23%) ning veel vähem aega juhtimis- ja administratiivülesannetele (10%). Rahvusvaheliselt on need näitajad vastavalt 40, 32 ja 14% (Bentley ja Kyvik, 2012). Rakenduskõrgkoolide õppejõud pühendavad õpetamisele suurema osa oma ajast (59%), aga sellekohased rahvusvahelised võrdlusandmed puuduvad.

Õppejõudude eelistustel on tähtis roll tööülesannete ja ajajaotuse kujunemises. Sarnaselt rahvusvahelise trendiga (Bentley ja Kyvik, 2012) tegelevad teadustööga Eestis selgelt kõige rohkem need õppejõud, kellele pakub teadus-, arendus- ja/või muu loometöö rohkem huvi kui õpetamine. Teisalt peegeldab õppejõudude ajajaotus hästi ametikohaga seotud muutust tööülesannete laadis. Suurim õpetamiskoormus lasub õpetajatel (63%), külalisõppejõududel (61%), assistentidel (60%) ja lektoritel (58%). Väikseim on see teaduritel (30%), professoritel (37%) ja dotsentidel (49%), seevastu on neil suurem teadustöö (vastavalt 44, 26 ja 24%) ning juhtimis- ja administratiivülesannete koormus (vastavalt 8, 18 ja 10%, lektoritel 9%).

3.9.3. Õpetamistegevus

Õppejõudude õpetamistegevus oli siinses uuringus erilise tähelepanu all. Vastused mitmesugustele õpetamist ja enesetäiendamist puudutavatele küsimustele viitavad sellele, et õppejõud seostavad õpetamispädevust eelkõige oma erialase teadmise, mitte õpetamisoskuste ja -meetoditega. Enesetäiendamise võimalustena hinnatakse esmajoones (ilmselt erialaseid) konverentse ja kirjanduse (raamatud, artiklid) lugemist. Peamiseks õpetamist piiravaks teguriks peetakse üliõpilaste puudulikku motivatsiooni ja ettevalmistust, mitte aga võimalikke puudusi õpetamisprotsessis.

See tulemus tundub viitavat suhteliselt traditsioonilisele arusaamale õpetamisest, mille tõhusust tänapäeva erialakirjanduses kritiseeritakse (nt Biggs ja Tang, 2007). Eesti õppejõud näevad nii õpetamist toetavaid kui ka takistavaid tegureid (eelkõige) endast väljaspool. Vastutuse õpetamise kvaliteedi eest panevad nad suuresti üliõpilastele, nimetades õppe kvaliteeti mõjutavate teguritena üliõpilaste motivatsiooni, eelteadmisi ja õpioskusi. Siinjuures on huvitav, et üliõpilasi tuuakse esile nii positiivsete kui ka negatiivsete mõjuteguritena. Selline vaatenurk viitab Biggsi ja Tangi (2007) põhjal õpetamise esimesele tasandile, kus õppejõu suhtumises õpetamisse on tema enda tegevuse asemel tähelepanu all ainult üliõpilased ja aine sisu edasiandmine. Selline õppejõud kipub tegutsema oma tegevust reflekteerimata, mistõttu ei ole ka muutused õpetamises tõenäolised aset leidma (vt täpsemalt alapeatükk 1.2.1).

Teisalt viitavad uuringutulemused ka positiivsematele joontele. Eelkõige noored õppejõud peavad tähtsaks üliõpilaste tagasisidet, mis viitab valmisolekule oma õpetamist reflekteerida ja täiustada. Just lühikese (kuni kümneaastase) töökogemusega õppejõud mainivad enda väheseid teadmisi kui kvaliteetse õpetamise takistust. Samal ajal annavad õppejõud oma õpetamispädevustele hea

hinnangu; mõne vastupidise erandina saab nimetada rühmaprojektide kasutamist aine õpetamisel ja e-õppe tulemuslikkust. Väärrib rõhutamist, et ligikaudu neljandik õppejõude ei ole rahul enda juhendatud üliõpilastööde tasemega, kusjuures tunduvalt vähem rahul on just rakenduskõrgkoolide õppejõud nende ülikooli kolleegidega võrreldes.

Õppejõud peavad enesearendamist oluliseks, ent ei ole võimalik eristada, kuivõrd pööratakse tähelepanu erialasele enesetäiendamisele ja kuivõrd õpetamisoskuste arendamisele. Õppejõudude hinnang koolituste kasulikkusele on üldiselt väga positiivne ja enamjaolt nimetavad nad mitmesuguseid koolitusvõimalusi kasulikeks. Et kasulikmaks peetakse pikemaid koolitusi, on kooskõlas varasemate uurimustega (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008). Kõige selgemalt eristub teistest võimalustest mentorõppejõu toetus, mille puhul lahknevad arvamused märksa rohkem. Ligikaudu veerand õppejõududest on seda enesetäiendusvõimalust kasutanud ning nendest omakorda kaks kolmandikku arvab, et tegemist oli kasuliku kogemusega ja üks kolmandik pigem ei ole selle väitega nõus.

Koolitusvajadust analüüsid selgub, et õppejõudude esmane eelistus on enese pidev erialane täiendamine, valdkonnas toimuvaga kursis hoidmine ja selle teadmise rakendamine õppetöös. Õppejõud on nimetanud ka konkreetseid valdkondi, milles nad end täiendada sooviksid. Peamine neist on informatsiooni- ja kommunikatsioonitehnoloogia (IKT) võimaluste kasutamine õppetöös, lisaks mainiti korduvalt interaktiivsete õppevormide tõhusat kasutamist ja üldisemaid teadmisi ajakohastest õppemeetoditest.

Küsitlusest ilmnes, et suhteliselt väike osa õppejõududest (32%) on saanud doktorantuuri jooksul õpetamisoskustega seonduvat koolitust, kuid enamik neist (82%) peab sellist koolitust kasulikuks. Õpetamisoskuste teadlik arendamine doktorantuuris (lisaks teistele praktilistele oskustele) on mitmes riigis tähelepanu all eesmärgiga valmistada värskeid doktoreid paremini ette tulevaseks tööks (UK Grad Programme, 2011). Doktorantuur võib olla parim aeg sellelaadseks koolituseks ka pragmaatilisel kaalutlusel, sest koolitusnõuet on doktoriprogrammi suhteliselt lihtne juurutada (võrreldes sama nõudega juba ametis olevate õppejõudude puhul). Nagu selgub ka siinsest uuringust, takistab koolitustel osalemist kõige rohkem õpetamiskoormus, samuti teadus- ja administratiivtöökoormus. Teisalt ilmneb, et suure osa õppejõudude puhul jääb enesetäiendamine sobilike koolituste puudumise (36%) ja kõrgkooli rahapuuduse taha (38%). Seega on probleemiks siiski ka koolituste kättesaadavus. Ainult 9% vastajatest leidis, et neil puudub oma õpetamisoskuste täiendamise vastu huvi.

Siinse uuringus ei süüvitud teemasse, kuivõrd on ülikoolid arendanud koolitusvõrgustikku ning mil määral tegutsevad ka Eestis ülikoolisisesed õpetamist ja õppimist toetavad tugiüksused (ingl *centers for teaching and learning*), mis on lääneriikides üha levinumad. Selge on aga välisriikide praktikast see, et õpetamiskvaliteedi arendamine eeldab kõrgkoolilt pühendumist. Enesetäiendamist ei takista peamiselt sugugi ainult õppejõudude ajapuudus ja teadustöö esikohale seadmine – mitu rahvusvahelist uuringut viitab ka probleemidele organisatsioonikultuuris, mis ei innusta koolituselt saadud uusi oskusi ja ideid õpetamisel kasutama (vt Luzecky ja Badger, 2008).

4. Kokkuvõte

Eesti õppejõudude üldine rahulolu oma tööga on suur. Peaaegu kõik (90%) õppejõud ütlesid, et nad on oma tööga täiesti või pigem rahul ning ainult kümnendik õppejõude olid rahulolematud. Pigem või täiesti on oma tööga rahul kõige suurem hulk dotsente, õpetajaid ja professoreid ning kõige sagedamini väljendasid rahulolematust teadurid ja assistendid. Oma tööga on kõige rohkem rahul staažikaimad (vähemalt 21-aastase õppejõustaažiga) ja vanimasse (üle 56 eluaasta) vanuserühma kuuluvad õppejõud. Üldise suure rahulolu taustal on ligikaudu pooled (48%) õppejõududest viimase viie aasta jooksul tõsiselt kaalunud muutust ametipositsioonil ning nende hulgas on ka rohkem oma tööga rahulolematuid kui nende õppejõudude seas, kes ametimuutust kaalunud ei ole.

Õppejõude motiveerib oma tööd tegema esmajoones sügav huvi õpetatava eriala vastu ja võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas. Rakenduskõrgkoolide õppejõude eristab tööd motiveerivate tegurite puhul ülikooliõppejõududest pika puhkuse hindamine. Mõnevõrra üllatuslikult nimetasid osakoormusega õppejõud võrreldes oma täiskoormusega töötavate kolleegidega mitmel juhul sagedamini sisemisi motivatsioonitugureid (nt sügavat huvi õpetatava eriala vastu, võimalust noortele oma teadmisi edasi anda). Täiskoormusega õppejõudude jaoks oli tähtsam välise stiimuliga seonduv paindlik töögraafik ja pikk puhkus.

Keskmine töökoormus on kõigil õppejõu ametikohtadel üldiselt normkoormuse lähedal – keskmine õppejõud teeb ühes kuus tööd 161 tundi. Siiski leidub õppejõudude vahel suuri töökoormuse erinevusi. Teiste seast paistavad suure koormusega silma professorid, kes töötavad kuus keskmiselt 17 tundi kauem kui nende kolleegid. Keskmise vanuserühma (36–55-aastaste) õppejõudude töökoormus on samuti keskmiselt 15–17 tunni võrra suurem kui nende noorematel ja vanematel kolleegidel.

Tüüpilise õppejõu tööajast kulub pool õppetööle ja sellega seotud ülesannete täitmisele, ülejäänud aeg jaguneb muude tööülesannete vahel: viiendik tööajast kulub teadus-, arendus- ja/või muule loometööle, kümnendik administratiivtööle, kümnendik enesetäiendusele ja -arendusele ning ülejäänud aeg organisatsiooni arendamisele ja muudele ülesannetele. Rakenduskõrgkoolis moodustab õppejõu tööajast teadus-, arendus- ja/või muu loometöö suhteliselt väiksema osa (kümnendiku), kajastades nii selle õppeasutuse tüübi omapära.

Õppejõudude hõivatus väljaspool oma kõrgkooli on küllaltki suur – üle poole õppejõududest (58%) teeb tasustatavat tööd ka mujal. Need tegevused on küll erinevat laadi, kuid kõige sagedamini on selleks õpetamine mõnes teises kõrgkoolis (19%). Väljaspool kõrgkooli töötamise põhjused lahknevad õppejõudude puhul samuti üsna tugevalt. Põhiline motiveeriv tegur on raha, seda nii toimetuleku kui ka lississetuleku teenimise põhjusena, kuid lisaks töötavad õppejõud väljaspool ülikooli enesearengu, valdkonna arengu ja professionaalse võrgustiku arendamise nimel. Kaks kolmandikku Eesti õppejõude osaleb oma valdkonna erialategevuses – valdavalt on see omane ülikoolide, mitte rakenduskõrgkoolide õppejõududele. Kõige sagedasem erialane tegevus on kutse- või erialaühenduse liikmelisus.

Enamikku õppejõude huvitab küll nii õpetamine kui ka teadus-, arendus- ja/või muu loometöö, kuid ühe või teise eelistamist on siiski märgata. Rohkem kui kolmandiku jaoks on teadus-, arendus- ja/või muu loometöö natuke huvitavam (see on nii tunduvalt sagedamini ülikooliõppejõudude puhul) ning neljandiku jaoks õpetamine. Õppejõudude huvi peegeldab selgelt nende tööülesannete eripära.

Oma õpetamispädevusi hindavad õppejõud kõrgelt, eriti õppeprotsessi kavandamise ja läbiviimisega seotud pädevuste puhul. Mõnevõrra kehvema hinnangu pälvisid rühmaprojektide kasutamise sagedus

aine õpetamisel ja e-õppe kasutamise tulemuslikkus. Ligikaudu neljandik õppejõude ei ole oma juhendatud tööde teadustasemega rahul, kusjuures võrreldes rakenduskõrgkoolide õppejõududega on selles küsimuses kriitilisemad just ülikooliõppejõud.

Õppejõudude meelest on põhiline kvaliteetset õpetamist mõjutav tegur üliõpilaste motivatsioon: suur motivatsioon on nende hinnangul kõige sagedamini õpetamist toetav tegur ja väike motivatsioon takistab kvaliteetset õpetamist. Selle kõrval nimetas valdav osa õppejõude enda teadmisi ja oskusi kui kvaliteetset õpetamist märkimisväärselt toetavat tegurit. Takistuseks pidas ligikaudu kolmandik õppejõude aga suuri õpperühmi; see ei ole ootuspärane tulemus, sest harilikult on õpperühmas 10–35 üliõpilast. Niisiis takistavad kvaliteetset õpetamist õppejõudude meelest eelkõige välised tegurid, nagu üliõpilaste kehv motivatsioon, tagasihoidlikud eelteadmised ja ebapiisavad õpioskused, peale selle suured õpperühmad, kõrgkooli rahapuudus ja õppejõudude suur õpetamiskoormus. Samasugust mustrit on märgata kvaliteetset õpetamist toetavate tegurite puhul, ent erandiks on väärtus, mille õppejõud omistavad enda teadmistele ja oskustele.

Vaadeldes õppejõudude teadustööga seotud tegevusi lähemalt, tuleb esile, et rakenduskõrgkoolide õppejõududest ei tegelenud teadustööga eelmisel õppeaastal peaaegu pooled (43%), seevastu ülikoolides oli selliseid õppejõude ainult 11%. Ülikooliõppejõudude teadustööle on kõige iseloomulikum selle tegemine koostöös oma ülikooli kolleegidega (48%) ja iseseisva uurimistöö tegemine (45%). Välisriigi teadusprojektidega oli neist hõivatud 26% ja teadusorganisatsiooni tööd mainis 36%. Rakenduskõrgkoolide õppejõud nimetasid eeskätt oma teadusala populariseerimist (28%) ja teadusprojektidest peamiselt iseseisvat uurimistööd (24%).

Eri kõrgkoolide õppejõudude erinev kaasatus teadustöösse peegeldub nende teadustöö tulemuslikkuse erinevustes. Kui ülikooliõppejõud avaldab kolme aasta jooksul keskmiselt neli kõrgel tasemel teaduspublikatsiooni ja sama palju muid teaduspublikatsioone, siis rakenduskõrgkooli õppejõul valmib kumbagi liiki publikatsiooni ligikaudu üks. Nii ülikoolide kui ka rakenduskõrgkoolide õppejõududele on teadus-, arendus- ja/või muu loometöö tegemisel enamasti takistuseks suur õpetamiskoormus; ülikooliõppejõud viitavad sagedasti veel rahapuudusele ja muudele töökohusustele väljaspool kõrgkooli ning nende kolleegid rakenduskõrgkoolides kogemuste puudusele.

Enesetäienduseks kasutavad Eesti õppejõud väga erinevaid koolitusvorme, millest levinuimad on kirjanduse lugemine, arutelud kolleegidega, oma õpetamise analüüsimine üliõpilaste tagasiside põhjal ja konverentsidel osalemine. Kõige harvem mainitakse mentorõppejõu toetust, sest seda on kasutanud üksnes ligikaudu veerand vastajatest. Õppejõud hindavad kasutatud enesetäiendusvõimalusi üldiselt väga kõrgelt, pidades eri tüüpi koolitusi ühtviisi kasulikuks. Kõige vähem ollakse veendunud mentorõppejõu abi kasulikkuses, ehkki seda koolitusviisi ei ole suur osa õppejõude veel kasutanud. Õppejõude takistavad oma õpetamisoskusi täiendamast peamiselt sellised asjaolud nagu suur õpetamiskoormus, sobivate koolituste puudumine, administratiivtöö kohustused, aga ka kõrgkooli rahanappus. Ülikooliõppejõudude puhul on takistuseks veel suur teadustöökoormus ning rakenduskõrgkoolides ebasobiv tunniplaan, õppejõudude vähene võõrkeeleoskus ja juhtkonna toetuse puudumine. Õppejõud mainivad vajadust täiendada oma oskusi eelkõige erialaselt, et pakkuda nii üliõpilastele kvaliteetsemat õpet. Peale erialase enesetäienduse tuntakse puudust õppetöö kavandamise ja läbiviimise pädevuste arendamisest, eeskätt soovitakse täiendada oma teadmisi ja oskusi e- ja aktiivõppe meetoditega seoses.

Mitmesuguste organisatsioonikultuuriliste aspektidega on õppejõud oma töös pigem rahul. Kui kõige rohkem kehtib see akadeemilise vabaduse kohta, siis vähim väljendatakse rahulolu juhtimisotsuste läbipaistvusega oma kõrgkoolis, seejuures on rahulolematum akadeemilise vabadusega suurem rakenduskõrgkoolides. Õppejõudude hinnangul arvestatakse nende ettepanekuid pigem struktuuriüksuse

kui kõrgkooli tasandi otsustusprotsessides, ent torkab silma, et kolmandik õppejõude ei ole kõrgkooli tasandil ettepanekuid teinudki. Oma ettepanekute arvestamise suhtes on kriitilisemad ülikoolides töötavad õppejõud.

Peamised tegevused, mille kaudu õppejõud sageli akadeemilise järelkasvu kasvatamisse ja lõimimisse panustavad, on üliõpilastele lõputööteemade pakkumine lähtuvalt oma uurimissuundadest, aga ka konverentsidel kuuldu ühitamine õppetööga, mõttevahetused üliõpilastega vabas keskkonnas ja õppe sisu muutmine teadustöö tulemuste põhjal. Ilmnes, et tihedamini kasutavad selleks erinevaid tegevusi need õppejõud, kes on rahvusvaheliselt mobiilsemad. Ka oma kõrgkoolikolleegide õpetamisoskusi on viimase õppeaasta jooksul arendanud või nende tegevust otseselt toetanud erineval moel veidi üle poole õppejõudude. Tavaliselt on selliseks tegevuseks seminariettekande või koolituse andmine, seminari korraldamine, üksikloengu andmine või mentoriks olemine.

Viimase kolme aasta jooksul on mõnes välisriigi kõrgkoolis õpetanud või ennast õpetamiskvaliteedi parandamise eesmärgil täiendamas käinud 37% küsitluses osalenud õppejõududest. Peamiste tegevustena väliskõrgkoolis nimetati teadus-, arendus- ja/või muud loometööd, ainekursus(t)e õpetamist tasemeõppes, täiendkursus(t)e läbimist või suvekoolis osalemist enesetäiendamise eesmärgiga, täiendkursus(t)e andmist, suvekoolis õpetamist ning ainekursus(t)e läbimist enesetäiendamise nimel tasemeõppes. Koostööd väliskolleegidega mõne teadusprojekti raames tegi viimasel õppeaastal pea-aegu veerand kõikidest õppejõududest. Sellist koostööd tegid pigem ülikoolide kui rakenduskõrgkoolide õppejõud ning ametinimetuse alusel vaadeldes pigem professorid, teadurid ja dotsendid.

Kui keskmine brutosissetulek haridussektoris on väga madal, see ulatus 2011. aastal kõigest 713 euroni, siis õppejõu keskmine brutosissetulek küündib küsitluse järgi 1468 euroni. Siiski moodustab sissetulek põhitöökohast kõrgkoolis ainult 67% õppejõu keskmisest sissetulekust, mis tähendab, et kõrge sissetuleku väljateenimiseks teevad õppejõud palju lisatööd.

Kasutatud kirjandus

- Åkerlind, G. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32 (1), 21-37.
- Bentley, P. J. & Kyvik, S. (2012). Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education*, 63, 529-547.
- Biggs, J. B. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press / Mc Graw-Hill Education.
- Brew, A. B., Boud, D. & Namgung, S. U. (2011). Influences on the formation of academics: the role of the doctorate and structured development opportunities. *Studies in Continuing Education*, 33 (1), 51-66.
- Cantrell, S. & Smith, D. (2010). *Workforce of one: Revolutionizing talent management through customization*. Boston: Harvard Business Press.
- Carpenter, B. J. & Tait, G. (2001). The Rhetoric and Reality of Good Teaching: a case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education*, 42 (2), 191-203.
- Coates, H. D., Edwards, D., Friedman, T., Goedegebuure, L. & Meek, L. (2009). *The attractiveness of the academic profession: A comparative analysis*. Melbourne: ACER.
- Coates, H. & Goedegebuure, L. (2012). Recasting the academic workforce: why the attractiveness of academic profession needs to be increased and eight possible strategies for how to go about this from an Australian perspective. *Higher Education*, 64, 875-889.
- De Weert, E. (2011) Transformation or systems convergence? The Research Profile of Universities of Applied Sciences in Europe. In: Ender, J. et al (eds) *Reform of Higher Education in Europe*, Rotterdam: Sense Publishers, 103-123.
- De Weert, E. & M. Soo (2009) *Research at Universities of Applied Sciences in Europe: Conditions, Achievements and Perspectives*. The Hague.
- Edwards, D. & Smith, T. (2008). *Consultation Report: Supply, demand and approaches to employment by people with postgraduate research qualifications in science and mathematics*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Edwards, D., Bexley, E. & Richardson, S. (2011). *Regenerating the academic workforce: The careers, intentions and motivations of higher degree research candidates in Australia*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Eesti kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia aastateks 2006–2015* (kuupäev puudub). Kasutamise kuupäev: 30.01.2013, allikas: www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5617.
- Eesti kõrgharidusstrateegia aastateks 2006–2015* (kuupäev puudub). Kasutamise kuupäev: 02.02.2013, allikas: www.hm.ee/index.php?popup=download&id=4778.
- Enders, J. & de Weert, E. (2009). *The changing face of academic life; analytical and comparative perspectives*. Houndsmill, Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Enders, J. & Musselin, C. (2008). *Back To The Future? The Academic Professions in the 21st Century. Higher Education to 2030*. Volume 1: Demography. OECD.
- Euroopa Komisjon (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Kasutamise kuupäev: 10.01.2013, allikas: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:EN:PDF>.
- Franke, A. & Arvidsson, B. (2011). Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students. *Studies in Higher Education*, 36 (1), 7-19.
- Grove, J. (2012). Proportion of academics with PhDs is 'low'. *Times Higher Education*, 1 November.

- Halse, C. (2011). Becoming a supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36 (5), 557-570.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- HERI (2010). *Faculty Survey 2010-2011*. Higher Education Research Institute, UCLA.
- Hugo, G. (2008) The demographic outlook for Australian universities' academic staff. CHASS Occasional Paper nr. 6. Adelaide: CHASS.
- Kember, D. K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28 (5), 469-490.
- Kogan, M. & Teichler, U. (2007). Key Challenges to the Academic Profession. Kassel, German: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge / International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Lee, A. & Green, B. (2009). Supervision as metaphor. *Studies in Higher Education*, 34 (6), 615-630.
- Lewis, J. M. (2010). *Connecting and cooperating: Social capital and public policy*. Sydney: UNSW Press.
- Lewis, J. M., Ross, S. & Holden, T. (2012). The how and why of academic collaboration: disciplinary differences and policy implications. *Higher Education*, 64 (5), 693-708.
- Li, S. & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph.D. supervision: a qualitative case study. *Studies in higher education*, 32 (4), 511-526.
- Locke, W. & Bennion, A. (2010). *The changing academic profession in the UK and beyond*. Universities UK.
- Long, A. (2005). Happily Ever After? A Study of Job Satisfaction in Australia. *The Economic Record*, 81 (255), 303-321.
- Luzecy, A. & Badger, L. (2008). *Literature Review for Preparing Academics to Teach in Higher Education (PATHE)*. Australian Learning and Teaching Council. Kasutamise kuupäev: 01.02.2013, allikas: http://www.flinders.edu.au/pathe/PATHE_Project_LitReview.pdf.
- LÜKKA (2006). *Kvaliteedialase olukorra kaardistamise uuringu aruanne*. Kasutamise kuupäev: 11.01.2013, allikas: <http://www.ut.ee/lykka/orb.aw/class=file/action=preview/id=229360/Lykka+kvaliteediuuringu+aruanne.pdf>.
- Mattisen, H. & Bauman, H. (2011). *Üleminekuhindamine – erakorraline ja erandlik*. Eesti Kõrghariduse Kvaliteediagentuur.
- Meadows, A. J. (1974). *Communication in science*. London: Butterworths.
- Melin, G. (2000). Pragmatism and self-organization. Research collaboration on the individual level. *Research Policy*, 29, 31-40.
- Metcalf, H., Rolfe, H., Stevens, P. & Weale, M. (2005). *Recruitment and retention of academic staff in higher education*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills (DfES).
- Neumann, R. (2005). Doctoral Differences: Professional doctorates and PhDs compared. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 173-188.
- Poom-Valickis, K. (2005). Eessõna. Rmt: *Õpetajakoolituse õppejõud hariduse kvaliteedi võti? ENTEPI konverentsi ettekannete materjalid*. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 4–6.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43.
- Remmik, M. (2008). Õpetamisest õppimise juhtimiseni. Rmt: E. Pilli & A. Valk, *Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 134–153.

- Riigikontroll. (2012). *Kõrgkoolide tulemuslepingute täitmine. Mis on toimunud kõrghariduse rahastamises?* Riigikontrolli aruanne Riigikogule 8.08.2012. Tallinn.
- Philips, K. (2007). Hüpoteeside testimine. Kogumite võrdlemine. Õppematerjal. *TÜ ainekursus MJRI.01.024 Statistika*, lk 8.
- Rosenfeld, R. A. & Jones, J. A. (1988). Exit and re-entry in higher education. In *Academic Labor Markets*, D. W. Breneman and T. I. K. Youn (eds.). New York: Falmer Press, 74-97.
- Solmann, K. & Ilves, M. (2008). Ülikoolide kvaliteedikultuurist. Rmt: E. Pilli & A. Valk, *Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 46–77.
- Zaman, M. (2004). *Review of the academic evidence on the relationship between teaching and research in Higher Education*. London: Department for Education and Skills.
- Tamtik, M., Kirss, L., Beerkens, M. & Kaarna, R. (2011). *Kõrghariduse rahvusvahelistumise strateegia vahehindamine. Lõpparuanne*. Tallinn: Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Teichler, U., Ferencz, I. & Wächter, B. (2011). *Mapping Mobility in European higher education. Volume 1: Overview and trends*. European Commission.
- Turu-Uuringute AS (2006). *Õppejõudude õpetamisoskuste koolitusvajaduste uuring*.
- Universities UK (2007). Talent wars: the international market for academic staff. Universities UK.
- UK Grad Programme (2001). Joint Statement of the UK Research Councils' Training Requirements for Research Students. Kasutamise kuupäev: 02.02.2013, allikas: <http://www.grad.ac.uk/downloads/documents/general/Joint%20Skills%20Statement.pdf>.
- Valk, A. (2008). Sisse- ja väljajuhatuseks. Rmt: E. Pilli & A. Valk, *Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 7–20.
- Valk, A. & Pilli, E. (2008). Kriitiline vaade Eesti kõrgharidusele. *Haridus*, 7–8, 40–43.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62 (4), 377-396.
- Õppejõu pädevusmudel (2011). *Õppejõu pädevusmudeli versioon 2*. Sihtasutus Archimedes.

LISA 1. Programmi Primus partnerkõrgkoolid

Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainor

Eesti Hotelli- ja Turismikõrgkool

Eesti Infotehnoloogia Kolledž

Eesti Kunstiakadeemia

Eesti Lennuakadeemia

Eesti Maaülikool

Eesti Mereakadeemia

Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia

Eesti-Ameerika Äriakadeemia

Estonian Business School

Kaitseväe Ühendatud Õppeasutused

Lääne-Viru Rakenduskõrgkool

Sisekaitseakadeemia

Tallinna Tehnikakõrgkool

Tallinna Tehnikaülikool

Tallinna Tervishoiu Kõrgkool

Tallinna Ülikool

Tartu Kõrgem Kunstikool

Tartu Tervishoiu Kõrgkool

Tartu Ülikool

LISA 2. Küsitlusankeet

Lugupeetud õppejõud!

Tere tulemast veebiküsitluse lehele!

Sel sügisel teostab Poliitikauuringute Keskus Praxis Sihtasutuse Archimedese tellimusel uuringut „Eesti õppejõud 2012”, mille eesmärk on saada ülevaade Eesti kõrgkoolide õppejõududest:

- * milline on õppejõudude haridus- ja õpetamiskogemus?
- * kuidas jaguneb õppejõudude aeg õpetamise ning teadus-, arendus- ja loometegevuse vahel?
- * millist toetust ja koolitust vajatakse, et olla edukas oma igapäevatoos?

Küsitlus võimaldab anda kõrghariduspoliitika kujundajatel, kõrgkoolide juhtkondadel ja teistel osapooltel edasiseks otsustamiseks vajalikku teavet, eelkõige selleks, et:

- * saada ülevaade kõrgkoolides õpetavatest inimestest, nende tegemistest ja õppejõuks olemise motivatsioonist;
- * toetada vajaduse korral akadeemiliste töötajate erinevate töövaldkondade omavahelist tasakaalu (nt teadustöö vs. õpetamine vs. muud ülesanded);
- * selgitada välja seniste õppejõududele mõeldud ja õpetamisoskust edendavate tegevuste tulemuslikkus;
- * töötada välja õppejõudude täienduskoolituse programme.

Küsitluses on oodatud osalema kõik Eesti kõrgkoolides põhikohaga töötavad õppejõud, kelle töökoormus ühes kuus on vähemalt 40 tundi (3 EAP).

Küsitlusele vastamine võtab aega umbes 30 minutit. Palun lugege küsimused hoolikalt läbi ja vastake enda kohta võimalikult täpselt. Teie vastused jäävad uuringus anonüümseks ja neid kasutatakse analüüsis üldistatud kujul. Tärniga (*) märgitud küsimustele vastamine on kohustuslik.

NB! The questionnaire in English is available [HERE](#).

Uuringut teostab Poliitikauuringute Keskus Praxis.

Teie lisaküsimustele vastab ja lisateavet annab:

Laura Kirss
Hariduspoliitika programmi juht
Poliitikauuringute Keskus Praxis
laura.kirss@praxis.ee

* 1. Millises kõrgkoolis Te töötate?

Palun valige kõrgkool, mida peate oma peamiseks töökohaks, kus Te õppejõuna töötate. Pidage seda silmas ka järgmiste kõrgkooli puudutavate küsimuste korral.

* 2. Mis on Teie ametinimetus?

Kui Teil on kõrgkooliga mitu töösuhet, siis märkige palun see, mida peate õppejõu töö seisukohalt kõige olulisemaks/põhilisemaks.

- professor
- dotsent
- lektor
- assistent
- õpetaja
- külalisõppejõud
- nooremteadur
- teadur
- vanemteadur
- juhtivateadur
- muu

Palun täpsustage:

* 3. Milline on Teie töökoormus sellel ametikohal?

- Täiskoormus (1,0)
- 0,75–0,99 koormus
- 0,5–0,74 koormus
- 0,25–0,49 koormus
- Osakoormus sõltuvalt tööülesannete mahust või projektitegevusest
- Muu

Palun täpsustage:

* 4. Kas Te teete tasustatud tööd väljaspool oma kõrgkooli ([K1]) (s.t kõrgkooliga mitteseotud projektid)?

- Ei
- Jah, ma õpetan mõnes teises kõrgkoolis/haridusasutuses
- Jah, töötan oma õpetataval erialal avalikus ja/või mittetulundussektoris
- Jah, töötan oma õpetataval erialal erasektoris
- Jah, ma tegelen erialase konsultatsioonitööga avalikus ja/või mittetulundussektoris
- Jah, ma tegelen erialase konsultatsioonitööga erasektoris
- Jah, ma tegelen erialase konsultatsioonitööga rahvusvahelises organisatsioonis
- Jah, ma olen nõukogu liige erasektori ettevõttes
- Jah, ma olen nõukogu liige avaliku sektori ja/või mittetulunduslikus organisatsioonis
- Jah, muu

Palun täpsustage:

TAUST

* 5. Mis on peamine põhjus, miks Te töötate väljaspool oma kõrgkooli ([K1])?

- Lisasissetuleku teenimine
- Ei tuleks muidu majanduslikult toime
- Erialase või praktilise kogemuse saamine
- Enda erialane arendamine
- Oma erialavaldkonna arendamine
- Kontaktvõrgustiku loomine, hoidmine ja laiendamine
- Töökeskkonna mitmekesistamine
- Mu põhitöökoht ongi väljaspool kõrgkooli, õpetamine on minu lisatöö
- Muu

Palun täpsustage:

TAUST

* 6. Milline on Teie kvalifikatsioon (kõrgeim omandatud kraad)?

- Doktorikraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon (sh teaduste kandidaat)
- Magistrikraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon (sh integreeritud õpe, nelja-aastane bakalaureusekraad, spetsialisti diplom)
- Bakalaureusekraad või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon
- Rakenduskõrghariduse diplom või sellega võrdsustatud kvalifikatsioon
- Keskkharidus (sh kutseharidus)
- Muu kvalifikatsioon

Palun täpsustage:

TAUST

* 7. Palun andke lisateavet oma kvalifikatsiooni kohta.

Kui Teil on mitu kvalifikatsiooni ühel haridustasemel, andke teavet selle kohta, mis tundub Teile õppejõutöö seisukohalt olulisim.

Kvalifikatsiooni omandamise aasta:

Õppeasutuse nimi:

Riik (juhul, kui pole Eesti):

* 8. Palun märkige õppekavagrupp, millises Teie kvalifikatsioon omandatud on.

TAUST

* 9. Palun andke lisateavet oma kvalifikatsiooni kohta.

Kui Teil on mitu kvalifikatsiooni ühel haridustasemel, andke teavet selle kohta, mis tundub Teile õppejõutöö seisukohalt olulisim.

Kvalifikatsiooni omandamise aasta:

Õppeasutuse nimi:

Riik (juhul, kui pole Eesti):

* 10. Palun märkige õppekavagrupp, millises Teie kvalifikatsioon omandatud on.

TAUST

* 11. Kui mõtlete tagasi oma doktoriõpingutele, mis alljärgnevalt iseloomustab Teie õpinguaega ja missugused kogemused on Teie hinnangul olnud kasulikud õppejõu töös?

Palun märkige kõik sobivad variandid.

	Iseloomustas minu doktoriõpingute aega	Kasulik kogemus minu töös õppejõuna
Õppekavas määratud õppe maht hõlmas märkimisväärset osa kohustuslike õppeaineid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Õppekava läbimisel oli põhiohk doktoritöö koostamisel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intensiivne teadustöö juhendamine õppejõudude poolt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iseseisev teadustöö teema valik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Töösuhe kõrgkooliga õpetamiseks õpingute ajal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Töösuhe kõrgkooliga teadustööga tegelemiseks õpingute ajal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Õpetamisoskuste arendamisega seotud koolitus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osalemine teadusprojektides koos oma doktoritöö juhendajaga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osalemine valdkonna erialategevuses (nt erialaühendus, kutsenõukogu vms)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu oluline aspekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palun täpsustage:

TAUST

* 12. Missugusesse õppekavagruppi kuulub õppekava, millega olete oma ametikohal ([K2]) lepinguliselt seotud?

* 13. Missugusesse õppekavagruppi kuuluvad ainekursused, mida kõrgkoolis [K1] kõige sagedamini õpetate?

TAUST

* 14. Kas Te õpitate praegu tasemeõppes?

- Ei
- Jah, omandan doktorikraadi
- Jah, omandan magistrikraadi
- Jah, omandan bakalaureusekraadi
- Jah, omandan rakenduskõrgharidust
- Jah, omandan mõnda muud kvalifikatsiooni

Palun täpsustage:

* 15. Kas tegutsete oma õpetatava valdkonna erialategevuses?

Palun märkige kõik sobivad variandid.

	Eestis	Rahvusvahelisel tasandil
Ei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jah, ma olen kutse- või erialaühenduse lihtliige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jah, ma kuulun kutse- või erialaühenduse juhtkonda / olen valitud ametikohale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jah, ma olen teadusajakirja retsensent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jah, ma olen kutsenõukogu liige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jah, muu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palun täpsustage:

ÕPETAMINE

* 16. Kui pikk on Teie töökogemus
õppejõuna?

Kokku (aastates):

Kokku praeguses kõrgkoolis
(aastates):

* 17. Millisel õppetasel Te kõige sagedamini õpetate?

Palun selgitage, kui on raske öelda:

* 18. Millise suurusega õpperühmi Te sel semestril õpetate?

Palun märkige kõik sobivad variandid.

- 1-9
 10-20
 21-35
 36-50
 51-100
 101-150
 Üle 151
 Raske öelda

Palun selgitage, kui on raske öelda:

ÕPETAMINE

* 19. Mil määral nõustute järgmiste väidetega?

	Täiesti nõus	Pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
Arvestan õpetamisel erinevate üliõpilasarühmade eripära	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu ainekursuse õpiväljundid on täielikult kirjeldatud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informeerin üliõpilasi õpiväljunditest, hindamisest, aine sooritamisega seotud nõudmistest ja muust korralduslikust teabest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan oma ainekursusel üliõpilastele olulist ainealast teavet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan üliõpilastele loengutes mitmekülgseid ülesandeid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kasutan oma ainete õpetamisel rühmaprojekte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan üliõpilastele võimalusi arutleda ainekursusel käsitletavate teemade üle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu ainete hindamise viis annab hea ülevaate üliõpilaste teadmistest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu ainete hindamise viis annab hea ülevaate üliõpilaste oskustest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Annan üliõpilaste töödele tagasisidet kogu õppeprotsessi vältel (sealhulgas ka enne hindamist)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen enda juhendatud tööde teadusliku tasemega igati rahul	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu ainetes annab e-õppe kasutamine häid tulemusi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arutlen kolleegidega üliõpilaste õpetamise teemal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Analüüsin iga toimunud ainekursuse eesmärkide täitmist, tehes vajaduse korral muudatusi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÕPETAMINE

20. Millised alljärgnevad tegurid toetavad Teie jaoks kvaliteetset õpetamist kõrgkoolis kõige rohkem?

Palun valige kuni KOLM kõige olulisemat tegurit.

- Üliõpilaste suur motivatsioon
- Üliõpilaste head eelteadmised
- Üliõpilaste head õpioskused
- Üliõpilaste võrkeeleoskus
- Paindlik õppekorraldus (nt sobiv õpilaste arv rühmas, õppetöö läbiviimise aeg, meetod jm)
- Sobiv füüsiline töökeskkond
- Enda teadmised ja oskused kvaliteetsest õpetamisest ja juhendamisest
- Juhtkonna toetus
- Kolleegide toetus
- Üliõpilaste tagasiside
- Juhtkonna tagasiside
- Kolleegide tagasiside
- Koostöö teiste kõrgkoolidega
- Erialavõrgustike tugi
- Rahvusvaheline koostöö ja kogemused
- Mõni muu tegur

Palun täpsustage:

21. Millised alljärgnevad tegurid takistavad Teie jaoks kvaliteetset õpetamist kõrgkoolis kõige rohkem?

Palun valige kuni KOLM kõige olulisemat tegurit.

- Ebasobiv tunniplaan
- Suured õpperühmad
- Üliõpilaste väike motivatsioon
- Üliõpilaste tagasihoidlikud eelteadmised
- Üliõpilaste ebapiisavad õpioskused
- Enda vähesed teadmised kvaliteetsest õpetamisest ja juhendamisest ning sellekohased oskused
- Enda vähene võõrkeeleoskus
- Üliõpilaste vähene võõrkeeleoskus
- Suur õpetamiskoormus
- Suur juhendatavate arv
- Suur teadustöö koormus
- Administratiivtöö kohustused
- Muud töökohustused (väljaspool kõrgkooli)
- Ebasobivad töötingimused ja/või tehniliste vahendite puudumine
- Kõrgkooli rahaliste vahendite puudumine
- Teadustöö rahastamise korraldus
- Puudulik infovahetus
- Üliõpilaste vähene tagasiside õppetööle
- Juhtkonna vähene tagasiside minu tööle
- Kolleegide vähene tagasiside minu tööle
- Juhtkonna toetuse puudumine
- Kolleegide toetuse puudumine
- Mõni muu tegur

Palun täpsustage:

TÄIENDUSKOOLITUS

Eesti õppejõud 2012

* 22. Palun hinnake, missuguseid enesetäiendamise võimalusi Te olete viimase kolme aasta jooksul õpetamise kvaliteedi parandamiseks kasutanud ja kui kasulikud on need olnud kõrgkoolis õpetamise toetamise seisukohast.

	Ei ole kasutanud	Väga kasulik	Pigem kasulik	Pigem kasutu	Täiesti kasutu
Lühikoolitustel osalemine (kuni 8 tundi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mitmepäevastel koolitustel osalemine (9–24 tundi)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pikematel koolitustel osalemine (üle 25 tunni)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üksikutel seminaridel osalemine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminarisarjades osalemine (nt korrapärased seminarid kord kuus)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konverentsidel osalemine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Võrgustikes osalemine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arutelud kolleegidega	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleegide loengute külastamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentorõppejõu toetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kirjanduse (raamatud, artiklid) lugemine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleegide õpetamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolleegide mentorlus (nt teiste õppejõudude nõustamine)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oma õpetamise analüüsimine üliõpilaste tagasiside põhjal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eneseanalüüsi koostamine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Palun nimetage:

TÄIENDUSKOOLITUS

23. Millised alljärgnevad tegurid takistavaid Teil enda õpetamisoskusi täiendamast?

Palun valige kuni KOLM kõige olulisemat tegurit.

- Ebasobiv tunniplaan
- Vähene võõrkeeleoskus
- Suur õpetamiskoormus
- Suur teadustöö koormus
- Administratiivtöö kohustused
- Muud töökohustused (väljaspool kõrgkooli)
- Kõrgkooli rahaliste vahendite nappus
- Juhtkonna toetuse puudumine
- Enda huvi puudus
- Sobivate koolituste puudus
- Mõni muu tegur

Palun täpsustage:

24. Millised Teie teadmised ja oskused vajaks Teie arvates eelkõige täiendamist, et õpetamise kvaliteeti parandada?

TEADUS-, ARENDUS- JA LOOME- NING MUU TEGEVUS

25. Kui sageli kasutate oma õppejõutöös järgmisi tegevusi?

Palun vastake ainult nende tegevuste kohta, mis kehtivad Teie kohta.

	Sageli	Mõnikord	Harva	Mitte kunagi
Üliõpilastele lõputööde teemade pakkumine lähtuvalt oma uurimissuundadest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine uurimisrühmadesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine teadusartiklite kirjutamisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine teaduskonverentside korraldamisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine teadus- ja erialaorganisatsioonide (võrgustike) töösse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mõttevahetused üliõpilastega vabas keskkonnas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sarnaste huvide või uurimisteemadega üliõpilaste tööühmade moodustamine korrapäraste kohtumiste eesmärgil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õppesisu muutmine teadustöö tulemuste põhjal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konverentsidel kuuldu ühendamine õppetöoga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine õppetöö elluviimisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Kuidas hindate oma oskuste taset nendes tegevustes?

	Suurepärane	Hea	Rahuldav	Kehv
Üliõpilastele lõputööde teemade pakkumine lähtuvalt oma uurimissuundadest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine uurimisrühmadesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine teadusartiklite kirjutamisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine teaduskonverentside korraldamisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine teadus- ja erialaorganisatsioonide (võrgustike) töösse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mõttevahetused üliõpilastega vabas keskkonnas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sarnaste huvide või uurimisteemadega üliõpilaste tööühmade moodustamine korrapäraste kohtumiste eesmärgil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Õppesisu muutmine teadustöö tulemuste põhjal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Konverentsidel kuuldu ühendamine õppetöoga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Üliõpilaste kaasamine õppetöö elluviimisse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TEADUS-, ARENDUS- JA LOOME- NING MUU TEGEVUS

* 27. Kui mõtlete tagasi eelmisele õppeaastale, siis millised alljärgnevad kirjeldused iseloomustasid kõige paremini Teie teadustegevust?

- Ma ei tegele teadustööga
- Ma tegelesin iseseisvalt oma teadustööga (personaalne uurimisprojekt)
- Mul oli teadusprojekt koostöös oma kõrgkooli kolleegidega
- Mul oli teadusprojekt koostöös kolleegidega väljaspool oma kõrgkooli
- Mul oli teadusprojekt koostöös välisriigi kolleegidega
- Osalesin teadusorganisatsioonides (erialastes seltsides)
- Võtsin osa toimetuskolleegiumide tööst
- Olin hõivatud muu erialategevusega (sh seadusloome, ekspertiisid, treeneritöö)
- Tegelesin oma teadusala (kutseala) populariseerimisega (sh populaarteaduslikud publikatsioonid)
- Muu

Palun täpsustage:

28. Missugused teaduspublikatsioonid ja muud teadus-, arendus- ja loometegevuse tulemused on Teie autorsuse või kaasautorsusega valminud/ilmunud viimase kolme aasta jooksul? Palun sisestage publikatsioonide arv!

Kui teaduspublikatsioonid ning muud teadus-, arendus- ja loometegevuse tulemused puuduvad, jätke tabel tühjaks.

Kõrgetasemeline teaduspublikatsioon (ETISE publikatsioonide klassifikaatori punktide 1.1, 1.2, 2.1 ja 3.1 nõuetele vastav publikatsioon)

Muu teaduspublikatsioon

Õpik või õpiotstarbeline väljaanne

Tööstusomand

Vabavaralise arvutiprogrammi loomine

Autoriprojekt kunstiloome valdkonnas (nt lavastus, näitus vm)

Muud teadus-, arendus- ja loometegevuse tulemused

TEADUS-, ARENDUS- JA LOOME- NING MUU TEGEVUS

29. Millised alljärgnevad aspektid on takistanud Teil teadus-, arendus- ja loometööga tegeleda?

Palun valige kuni KOLM kõige olulisemat tegurit!

- Enda huvi puudus
- Ebasobiv tunniplaan
- Vähene võõrkeeleoskus
- Suur õpetamiskoormus
- Administratiivtöö kohustused
- Muud töökohustused (väljaspool kõrgkooli)
- Tehniliste vahendite puudumine
- Rahaliste vahendite puudumine
- Juhtkonna toetuse puudumine
- Teadustöökõ sobimatu kvalifikatsioon
- Vähene kogemus
- Mõni muu tegur

Palun täpsustage:

30. Kui võrdlete ühelt poolt õpetamist ning teiselt poolt teadus-, arendus- ja loometööd, siis kumb neist pakub Teile rohkem huvi?

- Ma ei tegele teadus-, arendus- ja loometööga
- Pigem õpetamine
- Mõlemad, kuid õpetamine on natuke huvitavam
- Mõlemad, kuid teadus-, arendus- ja loometöö on natuke huvitavam
- Pigem teadus-, arendus- ja loometöö
- Ei oska võrrelda

Palun selgitage võimaluse korral oma vastust:

TEADUS-, ARENDUS- JA LOOME- NING MUU TEGEVUS

* 31. Kuidas olete oma kõrgkooli kolleegide õpetamisoskusi arendanud või nende tegevust toetanud viimase õppeaasta jooksul?

Palun märkige kõik sobivad variandid.

- Ei ole kolleegide õpetamisoskusi arendanud ega nende tegevust otseselt toetanud ning see ei paku mulle huvi
- Ei ole kolleegide õpetamisoskusi arendanud ega nende tegevust otseselt toetanud, kuid see pakub mulle huvi
- Olen andnud üksikuid loenguid
- Olen andnud koolitusi
- Olen teinud seminariettekanideid
- Olen korraldanud seminare
- Olen olnud õppejõu mentor
- Olen käsitlenud toetamisviise oma blogikannetes või foorumis
- Muu

Palun täpsustage:

RAHVUSVAHELINE MOBIILSUS

* 32. Kas olete mõnes välisriigi kõrgkoolis viimase kolme aasta jooksul õpetanud või käinud seal õpetamiskvaliteedi parandamise eesmärgil ennast täiendamas?

Palun märkige kõik sobivad variandid.

- Jah, olen õpetanud
- Jah, olen käinud enesetäiendusel
- Ei

RAHVUSVAHELINE MOBIILSUS

33. Palun andke ülevaade välisriigis õpetamise ja enesetäiendamise kogemustest!

Märkige tegevuste juurde, milles olete osalenud, külastatud sihtriigid.

Ainekursus(t)e õpetamine tasemeõppes	<input type="text"/>
Täienduskursus(t)e andmine	<input type="text"/>
Suvekoolis õpetamine	<input type="text"/>
Muud laadi õpetamistegevus	<input type="text"/>
Ainekursus(t)e läbimine enesetäiendamiseks tasemeõppes	<input type="text"/>
Täienduskursus(t)e läbimine enesetäiendamiseks	<input type="text"/>
Suvekoolis osalemine enesetäiendamiseks	<input type="text"/>
Muud laadi enesetäiendus	<input type="text"/>
Teadus-, arendus- ja loometegevus	<input type="text"/>

ORGANISATSIOONIKULTUUR

* 34. Palun hinnake, mil määral olete nõus järgnevate väidetega.

	Täiesti nõus	Pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Üldse ei ole nõus
Olen rahul oma tööga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen rahul administratiivse tugipersonali tööga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen rahul akadeemilise vabadusega minu kõrgkoolis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen rahul infovahetuse ja -liikumise minu struktuuriüksuse tasandil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen rahul infovahetuse ja -liikumise kõrgkooli tasandil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen rahul juhtimisotsuste läbipaistvusega minu kõrgkoolis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 35. Palun hinnake, mil määral arvestatakse Teie ettepanekutega organisatsiooni [K1] otsustusprotsessides erinevatel tasanditel.

	Täiesti nõus	Pigem nõus	Pigem ei ole nõus	Üldiselt ei ole nõus	Ma ei olegi ettepanekuid teinud
Minu ettepanekutega arvestatakse otsustusprotsessides minu struktuuriüksuse tasandil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minu ettepanekutega arvestatakse otsustusprotsessides minu kõrgkooli tasandil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

MOTIVATSIOON JA AJAKASUTUS

* 36. Te töötate õppejõuna ([K2]) kõrgkoolis [K1]. Kui suure osakaalu Teie kogu töökoormusest moodustab töö sellel ametikohtal?

Palun märkige vastus protsentidena. Kogu töökoormuse all on mõeldud kokku tööd kõikidel ametikohtadel (sh väljaspool kõrgkooli).

* 37. Palun andke ülevaade oma tüüpilise SEMESTRI ajakasutusest oma ametikohal ([K2], [K1]).

Märkige palun iga tegevuse järele selle osatähtsus protsentides õppetöö toimumise perioodil (kokku 100%).

Õppetöö (ettevalmistustöö, kontaktõpe, üliõpilaste nõustamine ja juhendamine, hindamine, õppemetoodiline töö, õppekavaarendus)

Teadus-, arendus- ja loometegevus

Juhtimis- ja administratiivülesanded (struktuuriüksuse juhtimine, töörühmades osalemine, õppekava koordineerimine, dokumentide koostamine jne)

Enesearendamine või -täiendamine

Organisatsiooni(kultuuri) arendamine (koostöö arendamine, kolleegide toetamine, akadeemilise järjepidevuse tagamine jne)

Muud ülesanded (nt ühiskondlik tegevus, erialane töö, konverentsidel osalemine)

* 38. Kui suur on tavaliselt Teie keskmine töökoormus ÜHES KUUS kokku tundides?

Kui töötate mitmel ametikohal, siis palun arvestage kokku kõigi ametikohtade töökoormus.

MOTIVATSIOON JA AJAKASUTUS

39. Mis motiveerib Teid õppejõuna töötama?

Palun valige kuni KOLM kõige olulisemat tegurit.

- Head karjääri- ja arenguvõimalused
- Head eneseteostusvõimalused
- Võimalus töötada intellektuaalselt stimuleerivas keskkonnas
- Sügav huvi õpetatava eriala vastu
- Paindlik töögraafik
- Iseseisvat töötamist võimaldav töö
- Meeldivad kolleegid
- Töökeskkond (võimalus kasutada kõrgkooli teadusaparatuuri, seadmeid jne)
- Pikk puhkus
- Hea või rahuldav töötasu
- Stabiilne töösuhe
- Võimalus töötada üliõpilastega/noortega
- Võimalus noortele oma teadmisi edasi anda
- Tööalane tunnustamine
- Võimalus olla ühiskondlikult aktiivne
- Võimalus tööalaselt välismaal viibida
- Muud lisaväärtused (nt sportimise või vaba aja veetmise võimalused)
- Muu

Palun täpsustage:

* 40. Kas Te olete viimase viie aasta jooksul kaalunud tõsiselt muutust ametipositsioonil oma kõrgkoolis ([K1])?

- Jah
- Ei

41. Milliseid samme olete ametipositsiooni muutuseks kaalunud ja astunud?

Palun märkige ainult need mõtted, mida olete kaalunud või millega seoses konkreetseid samme astunud.

	Olen kaalunud	Olen astunud konkreetseid samme
Kõrgemale akadeemilisele positsioonile kandideerimine oma kõrgkoolis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oma kõrgkooli struktuuriüksuse juhi kohale kandideerimine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akadeemilisele positsioonile kandideerimine mõnes teises Eesti kõrgkoolis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akadeemilisele positsioonile kandideerimine välisriigis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kandideerimine töökohale väljaspool kõrgharidus- ja teadussektorit Eestis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kandideerimine töökohale väljaspool kõrgharidus- ja teadussektorit välisriigis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oma ettevõtte loomine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Palun täpsustage:

* 42. Kas Te tajute konkurentsi oma praegusele ametikohale oma kõrgkoolis ([K1])?

Ei

Jah

Palun selgitage võimaluse korral oma vastust:

SISSETULEK

43. Kui suur on Teie viimase aasta keskmine kuusissetulek (kõik eri sissetulekuallikad kokku) eurodes kuus?

Vabatahtlik küsimus. Palun andke vastus eurodes. Sissetulek töötasudest arvestage netopalgana (rahasummana, mille tööandja maksab Teile pärast maksude mahaarvestamist).

44. Missuguse osakaalu (%) Teie viimase aasta keskmisest kuusissetulekust moodustavad järgmised sissetulekuallikad?

Põhitöökohta all mõeldakse Teie ametikohta [K2] kõrgkoolis [K1].

Põhitöökohta töötasu (v.a projektidest saadavad tasud)

Projektidest laekuv töötasu (õppejõu või teadustöötajana kõrgkoolis, v.a põhitöökohta tasu)

Töötasu väljaspool kõrgkooli tehtava töö eest

Stipendium (id)

Muu sissetulek

* 45. Sugu

Naine

Mees

46. Sünniaasta

KÜSIMUSTIKU LÕPP

Suur tänu, et leidiste aega vastata! Teie vastused on väga väärtuslikud!



Euroopa Liit
Euroopa Sotsiaalfond



Eesti tuleviku heaks

