



ÕPPEJÕUD JA ÜLIÕPILANE: ROLLIKÄSITLUSE VAADE

UURINGU LÕPPARUANNE





Trükk: TÜ multimeedia talitus

Väljaandja: Tartu Ülikool

ISBN 978-9985-4-0824-7

ÕPPEJÕUD JA ÜLIÕPILANE: ROLLIKÄSITLUSE VAADE

UURINGU LÕPPARUANNE

Maaja Vadi
Anne Reino
Anne Aidla

Tartu
2014

Sisukord

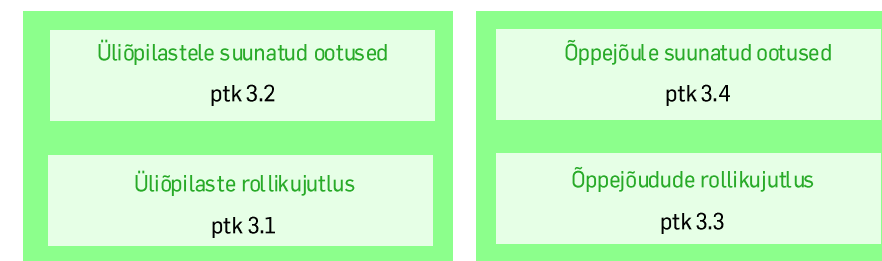
Sissejuhatus	5
1. Uuringu metoodika lähtealused ja valim	7
2. Uuringu teoreetilised lähtekohad	9
2.1. Rolliteooria ja sellega seotud põhimõisted.....	9
2.2. Rolliperspektiiv kõrghariduses.....	13
2.2.1. Õppejõu rollikujutus ja talle esitatavad ootused	13
2.2.2. Üliõpilaste rollikujutus ja neile esitatavad rolliootused	18
2.3. Rolliprobleemid ülikoolides	19
3. Uuringu tulemused	22
3.1. Üliõpilaste rollikujutus.....	22
3.2. Üliõpilastele suunatud rolliootused	28
3.3. Õppejõu rollikujutus.....	32
3.4. Üliõpilaste ootused õppejõule	40
4. Üliõpilaste ja õppejõudude rollisisesed ning rollidevahelised seosed	48
Järeldused ja ettepanekud	53
Kasutatud kirjandus	58
Lisad	64
Lisa 1. Juhend üliõpilastele intervjuerimiseks.....	64
Lisa 2. Intervjuu kava: üliõpilane	64
Lisa 3. Intervjuu kava: õppejõud	65
Lisa 4. Uuringus osalenud üliõpilaste valimi kirjeldus.....	67
Lisa 5. Uuringus osalenud õppejõudude valimi kirjeldus.....	68
Lisa 6. Üliõpilaste hinnangud enda ja õppejõududega seondult	69
Lisa 7. Õppejõudude hinnangud enda ja üliõpilastega seondult.....	69
Lisa 8. Korrelatsioonanalüüs üliõpilaste hinnangute põhjal.....	70
Lisa 9. Korrelatsioonanalüüs õppejõudude hinnangute põhjal	70

Sissejuhatus

Üliõpilased ja õppejõud – need on pika ajalooga rollid, mis kõrgkoolide ning ühiskonna kui terviku arengu tõttu on pidevas teisenemises ühelt poolt; teiselt poolt, neis on midagi aegade jooksul olemuslikult muutumatut. Kui üliõpilane alustab oma õpinguid või õppejõud oma tööd, siis peavad nad mõlemad looma kujutluse miks, mida ja kuidas nad teevad ning seejuures arvestama vastandrolli ootusi. Selles protsessis on väga põimuvad indiviidi, organisatsiooni ja ühiskonna tavad ning arusaamad ja seda võib pidada keerukaks, mistõttu pole osapoolte vahelised pinged haruldased.

Käesolev uurimus seab eesmärgiks välja selgitada millised on õppejõudude ja üliõpilaste rolliootused ning rollikujutused, et nende alusel teha ettepanekuid kuidas rollide ebaselgusest tulenevat suhete pingelisust vähendada.

Rollid peegeldavad asjaolu, et teatud olukordades käituvad inimesed sarnaselt ning vaatenurk võimaldab rolli vaadata kui käitumist mõjutavate tegurite analüüsimise raamistikku. Veelgi enam, rolli mõiste loob eeldused suhtlemispartnerite vastastikuste ootuste ja enesekohase kujutluse kõrvutamiseks. Käesolev uurimus rakendabki ideed, et tõhusa suhtlemise ja teineteist toetavate suhte aluseks on olukord, mil partnerite rollikujutluses ja -ootustes on piisaval määral ühisosa. Selles valguses võib tinglikult moodustada maatriksi, milles kajastuvad üliõpilaste ja õppejõudude arusaamad enda ja partneri käitumisest. Allpool oleval joonisel on välja toodud millistes raportis osades on vastavad empiirilise uurimuse tulemused kajastatud.



Joonis. Uurimuse põhiterminid ja empiirilise uuringu vastava teema asukoht raportis.

Kahtlemata on rollikäsitluses veel teisi tegureid (rolli omaksvõtt või tagasilükkamine, rollikäitumine, rollitaju), kuid siin vaadatakse rolliootustele ja -kujutlusele lisaks rolliprobleeme, säilitamiseks uurimistöö fookust. Rollide analüüsimiseks kogutakse arvamusi Tartu Ülikooli ja Tallinna Tehnikaülikooli üliõpilastelt ja õppejõududelt. Tulemuste esitlust illustreeritakse vastajate ütlustega ning rakendatakse mitut statistilist meetodit. Üldisemad seaduspärasused esitatakse maatriksi vormis.

Rollide teema on aktuaalne üliõpilaste ja õppejõudude koostöö seisukohalt, kuid samaväärselt tähtis kõrgkoolide juhtidele ning lapsevanematele, kes toetavad noori nende haridusteel. Loodame, et kõik osapooled leiavad mõtteid kuidas kõrgkoolis õppimist tõhusamaks, loovamaks ja tulevikku suunatumaks muuta.

Raporti autorid tänavad Merle Tamburit Tallinna Tehnikaülikoolist, kes kogus andmeid TTÜ üliõpilastelt; Helje Kaldarut keelealase abi eest, Merike Kaseorgi, kes aitas raporti vormistamisel ning Kadri Karmat töökorraldusliku toetuse eest Täname uurimuse rahastajat. Uuring on valminud Euroopa Sotsiaalfondist rahastatud kolmanda taseme õppe kvaliteedi arendamise programmi Primus 5. alategevuse raames: uurimisprojekt "Õppejõud ja üliõpilane: rollikäsitluse vaade". Täname ka Tartu Ülikooli majandusteaduskonda, kus loodi uurimuse teostamiseks vajalikud tingimused.

1. Uuringu meetodika lähtealused ja valim

Rolliuringud tuginevad peamiselt kvantitatiivsetele uurimismeetoditele ning ulatuslikku kasutust on leidnud Rizzo, House ja Lirtsman (1970) Rollitaju küsimustik (Role Perception Questionnaire). Tegemist on enesekohase küsimustikuga, mis võimaldab mõõta seda, mil määral töötaja tajub rolli ebamäärasust (6 uurimisväidet) ja -konflikti (8 uurimisväidet). Antud küsimustikus määratletakse rollikonflikti kui rolliga seonduvate ootuste omavahelist konkureerimist ja ebakõla. Rolli ebamäärasus on defineeritud siin kui informatsiooni puudujääke rolliga seonduvate ülesannete ning ülesannete täitmisviiside osas. Küsimustikus kasutatakse 5-pallist Likert-tüüpi skaalat, kus vastaja määratleb kui sageli ta tajub rollikonflikti ja rolli ebamäärasust. Keskmiste hinnangute leidmise kaudu võimaldab küsimustik määratleda rollikonflikti ja ebamäärasuse taset tajutuna vastaja poolt.

Käesolevas uuringus otsustati kombineerida kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimismeetodit, kuna üheltpoolt võimaldab see paremini esile tuua nähtuse sisu, kuid teisalt saab mitmetahulise nähtuse puhul analüüsida ka erinevate alamkomponentide omavahelisi seoseid. Käesolevas uuringus lähtuti ankeedi koostamisel juba eespool mainitud Rollitaju küsimustikust ning lisaks sellele tugineti küsimuste väljatöötamisel Bauer ja Simmon (2000), Hamilton (2012); Vanishree (2013), Tang ja Chang (2010) uuringutes kasutatud küsimustest.

Uuringus viidi läbi intervjuud Eesti ülikoolide üliõpilaste ja õppejõududega. Enim olid esindatud Tartu Ülikool (TÜ) ja Tallinna Tehnikaülikool (TTÜ), mõned üksikud vastajad olid ka Eesti Maaülikoolist ja EBS-ist jm. Intervjuud viisid läbi TÜ ja TTÜ bakalaureuseõppe üliõpilased ainetes „Organisatsioonikäitumine“, „Personali juhtimine ja organisatsioonikäitumine“ iseseisva töö raames. Üliõpilastele anti ette intervjuu küsimused ning täpsed juhised (vt lisa 1), mil viisil intervjuusid läbi viia. Üliõpilased küsitlesid viit üliõpilast ja kahte õppejõudu, enamasti 2-5 liikmelise meeskonnana, mõned ka üksi. Intervjuud viidi läbi veebruaris ja märtsis 2014.

Intervjuuküsimused koostati põhimõttel, et uuritava teema kohta oleks võimalik saada nii kvantitatiivsed kui kvalitatiivsed andmed. Kvantitatiivse osa moodustasid küsimused, millele oli võimalik vastata skaalal 1-4 ja nende puhul on võimalik teostada statistilist analüüsi (kirjeldav statistika, dispersioonanalüüs ja korrelatsioonanalüüs). Kõigi küsimuste puhul oodati vastajatelt põhjendusi ja selgitusi, mis moodustasid kvalitatiivse osa uuringust.

Nii õppejõudude kui üliõpilaste küsitlusankeedis on esimesed neli küsimust samasugused (vt lisa 2 ja 3). Nendega sooviti teada saada, millised on õppejõudude ja üliõpilaste rollikujutus ning ootused vastaspoolele. Seega näiteks õppejõud kirjeldasid, milline on nende meelest väga hea õppejõud ja mida ta teeb ning samuti (rollikujutus), milline on väga hea üliõpilane ja mida ta teeb (rolliootus). Samadele küsimustele vastasid ka üliõpilased. Nende küsimuste osas hinnanguskaalasid ei kasutatud, kuid kõigi ülejäänud küsimuste puhul küsiti nii numbrilist hinnangut kui põhjendusi, näiteid. Sooviti teada saada, millisel määral mõlemal osapoolel esineb rollikonflikte, rolli ebamäärasust ja milline on rollilast. Samuti uuriti, kuivõrd arvatakse, et teisele osapooltele on tema tegevus tähtis ja meelepärane ning kuivõrd õpetamine/õppimine on vastajate meelest aja jooksul muutunud. Nii õppejõudude kui üliõpilaste puhul küsiti vastajatelt taustaandmeid, et oleks võimalik analüüsida, kuivõrd erinevate tunnustega vastajate hinnangud erinevad.

Kvalitatiivsete andmete analüüsil kasutati avatud kodeerimist, st analüüsidest intervjuude üleskirjutisi kujundasid uurijad sellest tulenevalt analüüsikategooriad ehk põhiteemad ning märkisid vastavad märksõnad sobivatesse kategooriatesse. Seejärel teostati analüüsikategooriate lõikes märksõnade sagedusanalüüs selleks, et välja selgitada, milline on iga kategooria sisu. Näiteks kui põhiteemaks märgiti õpetamine, siis sinna alla koondati erinevaid õpetamisega märksõnu ja teostati nende analüüs. Seal kus võimalik lähtuti kategooriate loomisel olemasolevast teooriast.

Uuringus osales 269 üliõpilast¹ vanuses 19-29 (keskmine vanus 21,3). Vastanutest üle poole on naised, suurem osa õpib bakalaureuseõppes. Enim oli vastajaid *Realia et naturalia* ja *Socialia* õppevaldkonnast. Vähem olid esindatud *Humaniora* ja *Medicina*. Kõige rohkem on vastanute hulgas neid üliõpilasi, kes oma ärkvelolekuajast kulutavad enese hinnangul õppetööga seotud tegevustele 34-66% (täpsem valimi kirjeldus vt lisa 4).

Uuringus osales 100 õppejõudu. Mehi ja naisi kuulub valimisse enam-vähem võrdselt. Umbes viiendik vastajatest on kuni 30-aastased, kolmandik uuringus osalenud õppejõududest jääb vanusevahemikku 31-45 aastat. Kõige vähem on küsitletute seas üle 61-aastaseid õppejõude. Küsitletud õppejõududest kaks kolmandikku on magistrikraadiga ning umbes kolmandik doktorikraadiga. Peaaegu pooled vastanud õppejõududest töötavad lektori positsioonil. Professoreid ja dotsente on valimis võrdselt esindatud (12%). Kõige vähem on valimis teaduri, vanemteaduri ning administratiivse ametikoha esindajad.

Ülikoolis õpetamise staaži alusel võib öelda, et osalenute hulgas oli nii staažikaid kui ka selles ametis lühemat aega töötanud õppejõude – ligi kolmandik vastanutest on ülikoolis töötanud alla 5 aasta; üle 16-aasta ülikoolis töötanud õppejõud moodustavad samuti kolmandiku valimist. Kõige enam on küsitletute seas täiskoormusega töötavaid õppejõude, kuid esindatud on ka osakoormusega töötavad õppejõud (valimist ligi kolmandik).

Kuna õppejõudude tööülesannete hulka kuulub lisaks õppetööle ka teisi tegevusi (teadustöö, administratiivtöö), siis uurisime, millise osa tööajast nad tegelevad õppetööga seotud tegevustega. Selgus, et valimist ligi viiendik on selliseid õppejõude, kelle puhul moodustab õppetööle kulutatav aeg alla 33% kogu tööajast. Seega suurem osa uuringus osalenud õppejõududest on selliseid, kelle tööajast kulub õppetööle üle kolmandiku tööajast. Nii nagu üliõpilastegi puhul on enim esindatud *Realia et naturalia* ja *Socialia* õppevaldkonnast (täpsem valimi kirjeldus vt lisa 5).

¹ Algselt sisestati andmefaili 271 üliõpilase ja 103 õppejõu vastused ning igale vastajale määrati ID-tunnus. Hilisemal andmete korrastamisel kujunes lõppvalimiks vastavalt 269 ja 100. Raporti tekstis viidatakse intervjuudele algsete ID-tunnuste alusel.

2. Uuringu teoreetilised lähtekohad

2.1. Rolliteooria ja sellega seotud põhimõisted

Inimesed täidavad erinevatesse tööga seotud ja tööga otseselt mitte seotud organisatsioonidesse ja ühendustesse (nt sõpruskond, perekond jne) kuuludes erinevaid rolle. Rollidega seonduv on tähtis, kuna organisatsioonid, millesse inimene kuulub, mõjutavad otseselt või kaudselt indiviidi heaolu nii füüsilises kui emotsionaalses plaanis. Rolliuuringud said alguse koos sotsiaalpsühholoogia valdkonna arenguga ning organisatsioonilisse konteksti toodi käsitlus Kahn'i ja tema kolleegide poolt 1960ndatel aastatel.

Tööga seotud **roll** on kõrvõimalike (potentsiaalsete) käitumisviiside ja tegevuste kogum, mis peegeldab seda, mida konkreetset ametikohal töötav inimene teeb (Kahn, 1964). Mondy, Holmes ja Flippo (1980, viidatud Hamilton, 2012 kaudu) lisavad siia veel sotsiaalse ja emotsionaalse komponendi tuues välja, et roll on lisaks käitumisviisidele ka oodatud koostoitimise ja tunnete muster. Kuna rollid koordineerivad üksikisikute käitumisviise ja tegevusi organisatsioonis (Katz & Kahn, 1978), siis tagavad nad organisatsioonide stabiilsuse ja järjepidevuse, kuigi inimesed „tulevad ja lähevad“ (Katz & Kahn, 1966). Seetõttu on vajalik teadvustada rollide funktsiooni organisatsioonis, kuid samavõrd oluline on tegeleda rollidega seonduvate võimaluste ja ohtude teadvustamisega. Tööülesannete täitmisega seotud roll sisaldab ootusi, mis ei pruugi olla määratletud konkreetsete tööülesannetena (Ilgen & Hollenbeck, 1991), vaid laiemalt, mistõttu rollide tõlgendamises ja rollikäitumises jääb alati ruumi subjektiivsusele.

Rollikogum (*role set*) koosneb indiviidiga seotud inimeste rollidest ja nende ootustest rollitäitjale. Seega kuuluvad rollikogumisse lisaks rollitäitja tema kolleegid ja inimesed, kellega ta suhtleb väljaspool tööd, kuid kes on temaga seotud ning huvitatud tema käekäigust. Nii võivad näiteks olla sõbrad need, kes kujundavad fookusisiku arusaama oma rollist tööl – sõprade refleksioonid sellele, mida fookusisik peaks või ei peaks tegema tööl, kujundab inimese enda arusaama oma rollist (Kahn, 1964). Nimetatud ootusi nimetatakse rolliootusteks ning need pole sugugi piiratud vaid formaalsete töökirjeldustega. Näiteks õppejõu rolli kohta võivad olla täpsed töökirjeldused tegevuste tasandil, kuid rolliootused juhtide, üliõpilaste jne poolt võivad olla märksa laiemad, sisaldades ootusi isiksuseomadustele, hoiakutele jne.

Rolliootused (*role expectations*) kujunevad välja rollikogumi osapoolte ootustest fookusisikule. Ootused väljendavad standardeid, mida rollitäitja tegevusele esitatakse (Kahn, 1964). Katz ja Kahn (1966) rõhutavad, et inimesed edastavad teistele inimestele oma ootusi ja käitumisstandardeid nii nähtavalt kui ka varjatult ehk kaude. Selgelt väljendatud rolliootuste näiteks on eelpool mainitud töökirjeldused, kuid lisaks sellele ka nt juhi instruksioonid alluvale töönooete osas. Kaudselt väljenduvad ootused näiteks kolleegide poolses imetluses või siis hoopiski negatiivses tagasisides, kui mõni käitumisviis pole olnud asjakohane.

Kuna rollikogum moodustub lisaks fookusisikule temaga seotud inimestest, siis on mõistetav, et ootused rollitäitjale võivad varieeruda olulisel määral. Halvemal juhul võivad ootused omavahel konflikti sattuda ning see kahtlemata teeb rolli täitmise ja rolliootustele vastamise keeruliseks. Rollitäitja võib tunnetada psühholoogilist konflikti sõltuvalt sellest, kui selgelt ta rolli survet tajub (Kahn, 1964).

Rollikonflikt (*role conflict*) on kahe või enama nõudmiste kogumi samaaegne ilmumine selliselt, et ühe järgimine teeb raskemaks või takistab teise survega toimetulekut (Kahn, 1964). Näiteks organisatsioonis keskjuhi rolli täitev inimene võib tunnetada rollikonflikti seeläbi, et otsese juhi ja alluvate ootused tema tegevuse suhtes ei lange kokku.

Katz ja Kahn (1966) eristavad rollikonflikti järgmisi tüüpe.

1. Rolliootuste edastaja sisemine konflikt: rollitajale edastatud sõnumid on ühildamatud. Näiteks juht annab korralduse hankida materjalid, mida pole võimalik saada tavapärastest kanalitest, aga samal ajal ei luba hankida vajalikke ressursse teistest kanalitest.
2. Rolliootuste edastajate vaheline konflikt: rolliootuste edastajate sõnumid rollitajale on vastuolulised. See võib olla seotud näiteks arusaamadega sellest, millist juhtimisstiili tuleks rakendada.
3. Rollidevaheline konflikt: fookusperson võib olla erinevate gruppide ja organisatsioonide (rollikogumite) liige ning sellest tulenevalt edastatakse talle erinevaid ootusi. Näitena võib tuua töö- ja pereelu tasakaalu küsimuse: kui näiteks tööandja eeldab töötajalt maksimaalset pühendumist ning ületundide tegemist, siis see võib olla terav konfliktis perekonna poolt edastatavate ootustega.
4. Rollitajate kui indiviidi sisene konflikt võib ilmneda juhul, kui rolliootused lähevad vastuollu inimese moraalsete tõekspidamistega. Näiteks kui juht survestab töötajat petma klienti, kuid petmine on vastuolus rollitajate isiklike väärtustega.

Esimesed kolm konfliktitüüpi peegeldavad väliskeskonnast tulenevaid vastuolulisi nõudeid, mis tekitavad rollitajate psühholoogilise konflikti. Indiviidisiseselt kujunev rollikonflikti kujunemise aluseks on keskkonnast tulenevate ootuste ja inimese enda sisetunde jõudude või tõekspidamiste kombinatsioon.

Kui rollikogumisse kuuluvad inimesed edastavad oma ootusi fookusisikule, siis tuleb arvestada, et kui inimene täidab juba oma rolli, siis on tal olemas arusaam, millised käitumisviisid ja hoiakud tema rollirepertuaari peaksid kuuluma. Uute nõudmiste või ootuste lisandumisel tunnetab ta survet muutusteks, mis ohustab saavutatud tasakaalu. Mida tugevam on surve muutusteks, seda teravamalt võib rollitajate tunnetada konflikti. (Kahn, 1964)

Töötaja kogeb rollikonflikti siis, kui tajub samaaegselt survet kahelt või enamalt osapoolt ja kui ühe osapoole ootuste täitmine teeb teise osapoole ootustele vastamise keeruliseks. Kui informatsioon on vastuoluline, siis inimene ei saa teha kõike, mida temalt oodatakse. Situatsioon muutub aga veel keerukamaks, kui rolli täitmine eeldab mitmesuguste tegevuste tegemist, kui mitmed rollid saavad kokku ühes ametikohas või kui inimene töötab mitmel ametikohal. Rollikonflikti võib süvendada asjaolu, kui rollitajate töötab näiteks kahes ettevõttes või organisatsioonis.

Rollikonflikt (*role conflict*) on üks teguritest, mis tekitab töötajates stressi. Lisaks juba mainitud rollikonfliktile nähakse tööstressi käsitlustes stressi põhjustena ka rolli ebaselgust, st puudub selgus nõudmiste osas ning rolli ülekoormatust. Viimane seostub töö hulgaga, mida rollitajalt eeldatakse. Stressi allikana toodud välja ka ressurside puudust. Võib tunduda, et ressursidega varustus pole otseselt seotud rolli temaatikaga, kuid samas mõjutavad ressursid (nt töövahendid) siiski seda, kui tõhusalt töötaja oma rolliga seonduvate ülesannetega hakkama saab. Seega piisavate ressursidega kindlustatus võib parandada töötaja rollisooritust ning suurendada tööst saadavat rahulolulust.

Rollilast kui probleem rollitajate jaoks. Rollilast kujuneb rolliootustest – juhul kui ootusi on liiga palju või kui näiteks rollitajal on puudulikult võimeid või aega ootuste täitmiseks võib rollilastist kujuneda probleem. Lisaks seonduvad rollilastiga järgmised valupunktid (McGrath, 1984):

1. rolliootuste üksteisest vähene eristumine – rollitajal on raske eristada rolle üksteisest ning seada prioriteete rolliootuste vahel;
2. rolli ülekoormatus – rollitajate võib tajuda, et temale suunatud nõudeid on liiga palju ning ta pole suuteline kõigile ootustele vastama ja
3. rollilaste pingelisus, mis kujuneb olukorras, kus erinevad ootused on omavahel võistlevad või vastuolulised. Ka siis on rollitajal keeruline oma rollile esitatavate ootustega toime tulla.

Rollilast on kirjanduses saanud tagasihoidlikumat tähelepanu võrreldes rolli ebamäärasuse ja rollikonflikti käsitlustega.

Rolli ebamäärasus (*role ambiguity*; eesti keeles ka rolli ebaselgus, rollisegadus) peegeldab seda, kui selgelt on väljendatud ootusi inimeselt oodatavate tegevuste osas. Vastavalt rolliteooriale on rolli ebamäärasus seotud sellega, et töötajal puudub arusaam oma funktsioonide ja vastutuse spetsiifilisusest ja määratletusest (Kahn et al, 1964; Beehr et al, 1976). Rolli ebamäärasust on seostatud informatsiooni puudumisega – see ilmneb juhul, kui töötajatel on ebapiisavalt informatsiooni selleks, et teha oma tööd hästi (Orqvist & Wincent, 2006). Seega, rolli ebamäärasus võib tuleneda sellest, et rolliootuste edastaja on edastanud ootusi mitmetähenduslikult ning seetõttu ei oska rollitajate valida, milliseid tegevusi teha ning millised jätta tegemata; või ei oska ta valida lähenemiseviisi, kuidas ülesandeid täita. Rolli ebamäärasust seostatakse ka rolli muutumisega – näiteks rollitajate peab omandama rolli ja sellega seonduvalt muutuvad hoiakud või käitumisviisid.

Rizzo, House ja Lirtzman (1970) ning Pearce (1981) on määratlenud rolli ebamäärasust kui inimese käitumisviiside tulemuste suhtelist ettemääramatust. Sarbin ja Allen (1968) seostavad rolli ebamäärasust eelkõige ebaselgete ootustega kaastöötajate poolt. Katz ja Kahn (1966) on käsitlenud rolli kahte tüüpi ebaselgust.

1. Eesmärkide ebaselgus, mis tuleneb sellest, et puudub informatsioon, mida on vaja oma rolli ja rolliga seotud tegevuste määratlemiseks ning seetõttu ei saa rollitajate aru, mida antud rollis tegema peab.
2. Subjektiivne ebaselgus, mis on seotud sotsiaalpsühholoogiliste teguritega. Näiteks võib see tuleneda isikutajast (teise inimese käitumise subjektiivne tõlgendamine) või grupisurvele allumisest (konformismist) ning paljudest teistest asjaoludest.

Seevastu Breugh ja Colihan (1994) käsitlevad rolli ebamäärasust järgmiste tunnuste kaudu: a) ebaselged töömeetodid ja -võtted; b) selgusetus ajagraafikus osas ja c) soorituse hindamise kriteeriumid pole täpselt määratletud.

Mitmed autorid (nt Bedeian & Armenakis, 1981; Sawyer, 1992; Singh, Verbeke & Rhoads, 1996 viidatud Bauer & Simmon, 2000 kaudu) on eristanud rolli ebamäärasuse nelja mõõdet.

1. Eesmärgi/ootuste/vastutuse ebaselgus: mida rollitajalt oodatakse, mida ta peaks tegema?

2. Protsessiga seonduv ebamäärasus: kuidas asju tuleks teha, kuidas saavutada (organisatsiooni) eesmärgid?
3. Prioriteetide ebaselgus: kuna ja millises järjekorras tuleks asju teha?
4. Käitumisviiside ebaselgus: kuidas peaks erinevates olukordades käituma, millised tegevused ja käitumisviisid tagaksid soovitud tulemuse?

Seega võib erinevatest käsitlustest järeldada, et peamiselt seostatakse rolli ebamäärasust eesmärkidega ning nende saavutamise viisidega, kuid kindlasti ei saa siin alahinnata rollitajate enda subjektiivset tõlgendust eesmärkidega ja protsessiga seonduva ebamäärasuse osas.

Rollide ebamäärasus võib olla oluline või vähemoluline probleem sõltuvalt valdkonnast, milles rollitajate tegutseb. Jackson ja Schuler (1985) leidsid, et töötajad, kelle ülesannete täitmine sõltub suurel määral teistest inimestest (st suhtlusel ja koostööl on oluline osa) kogevad sagedamini rolliga seonduvat ebamäärasust ja informatsiooni puudujääke sobivate käitumisviiside valikul, kui need töötajad, kelle töö seisneb enamasti spetsiifiliste, hästi määratletud ülesannete täitmisel. See on suhteliselt ootuspärane, kuna rolli ebaselgus tuleneb muuhulgas ka erinevate ootuste hulgast – mida enam töö eeldab interaktsiooni teiste inimestega, seda ambivalentsemad ootused rollitajale võidakse esitada. Samuti on suhetel ja suhtlemisel põhinevad tööd sageli sellised, mille tulemust on keeruline mõõta – seegi loob aluse rolli ebaselgusele.

Katz ja Kahn (1966) on väitnud, et rollikonflikt ja rolli ebamäärasus on seotud, kuid siiski erinevad nähtused. Ka Jackson ja Schuler (1985) on soovitanud käsitleda neid kui eraldi seisvaid nähtusi. Seega, kui organisatsioonis tajutakse, et probleemiks on rolli ebamäärasusega seonduv, saab kavandada meetmeid rollisegaduse vähendamiseks ning see võib samaaegselt pärssida ka rollikonfliktide kujunemist, kuid mõju ei pruugi olla siiski ülearu tugev. Rollistressi põhjustavate teguritega vaja tegelda, kuna nii rollisegadusel kui ka – konfliktil on mitmeid negatiivseid järelemeid.

Näiteks Tang ja Chang (2010) on leidnud, et rolli ebaselgus ja rollikonflikt vähendavad töötaja enesetõhusust (so usku, et inimene saab oma ülesannetega hakkama) ja tööga rahulolu. Ka Eys ja Carron (2001) on näidanud rollisegaduse mõju töötaja enesetõhususele. Sama väidavad Hartline ja Ferrell (1996) ning Chebat ja Kollias (2000). Põhjuseks nimetatakse järgmisi (Li & Bagger, 2008): 1) rolli ebaselgus halvendab informatsiooni kvaliteeti, mis on kättesaadav selleks, et hinnata inimese võimet ülesannetega toime tulla ja 2) selleks, et saavutada kõrge enesetõhususe tase on vaja, et inimene suudaks ette kujutada endale suurepärase soorituse taset. Kui aga roll on ebamäärane, siis ei ole töötajal lihtne mõista, milline on maksimaalne soorituse tase ning see omakorda vähendab usku, et ta võiks ülesandeid edukalt täita. Rollikonflikt paneb inimest kahtlema oma suutlikkuses vastata eri osapoolte ootustele (Jex & Gudanowski, 1992).

Rollikonflikt ja rolli ebamäärasus toovad kaasa järgmised ebasoodsad asjaolud: jõuetuse tunne (Kottkamp & Mansfield, 1985), usaldamatus ja negatiivsed hoiakud rolliedastaja suhtes (Van Sell et al, 1981), lojaalsuse puudumine (Greene, 1972), tööjõu voolavus (Beehr et al, 1976), töölt puudumine, madal tootlikkus (Van Sell et al, 1981; Miles & Perrault, 1976).

Samas võib rollikonfliktis ja rolli ebamäärasuses näha organisatsiooni jaoks ka positiivset. Kuigi nt Tang ja Chang (2010) kinnitavad varasemate uuringute tulemusi selle kohta, et tajutud rollisegadus mõjub pärssivalt töötajate loovusele, on leitud, et näiteks rolli-

konflikt võib loovust hoopiski toetada. See tulemus on omakorda kooskõlas Jansseni (2000) uuringuga, kus leiti, et mida nõudlikum on töö, seda enam eeldab see töötajatelt innovatiivset lähenemist. Jones (1993) on väitnud, et rollikonflikt võib survestada inimesi olema avatum erinevate seisukohtade suhtes ja olema paindlikum ning vajaduse hankida informatsiooni suuremast hulgast allikatest. Kuna loovus eeldab paindlikku mõtlemist, siis võib rollikonflikt kaasa aidata loovuse suurenemisele. Samuti võib rollikonflikt ohutada inimeste loovust lahenduste leidmisel tulemaks toime rollikonfliktidega. (Ortqvist & Wincent, 2006)

Rolli ebamäärasus võib edendada kohanemisvõimet muutustega ja panustada administratiivsesse paindlikkusse (Ortqvist & Wincent, 2006). Paljude inimeste rollirepertuaar sisaldab vajadust tulla toime struktureerimata, kindlalt piiritlemata probleemidega ning nende jaoks on võib rolli ebamäärasus tunduda positiivseks. On leitud, et seos rollikonfliktiga, rolli ebaselguse ja töörahulolu vahel sõltub inimese positsioonist organisatsioonis ning olukorra tajumisest ja tõlgendusest.

Siiski on rollikonflikti positiivse mõju kohta organisatsioonis kinnitavaid uuringuid pigem vähe, mistõttu tuleks organisatsioonis suunata jõupingutused rollikonflikti ja ebamäärasuse vältimisele või vähendamisele. Kuigi enamus uuringuid keskendub rollitajale, rõhutavad Bauer ja Simmon (2000) tuginedes Kahn et al (1964) uuringutele, et samavõrd oluline on käsitleda rolliedastajate osa (*role senders*). Rollikujutus kujuneb interaktsiooni tagajärjel ning seetõttu on oluline mõista, millised on rolliedastaja ootused ning panus selles, kas rollitajate tajub oma rolli selgelt või pigem on sellesse kätkestatud olulisel määral ebaselgust. Rolliepisoodi mudel (Kahn, 1964) peegeldab rolliootuste edastaja ja rollitajate vahelisi suhteid ning muuhulgas on suhetestähtsal kohal tagasiside, kuna tagasiside võimaldab täpsustada rolliootusi ning vähendada rollistressi. Schaubroeck et al (1993) rõhutavad, et rolli selgitamine on formaalses keskkonnas aset leidev protsess, kus rolli edastaja (enamasti juht) selgitab oma ootusi alluvale ning kaks osapoolt arutavad, mil viisil on võimalik ootusi ja kohustusi kõige paremini täita. Kuigi üks osa rolli selgitamise protsessist on formaalne, toimub see samaaegselt ka mitteformaalse suhtluse käigus ning on seetõttu pidev protsess. Bauer ja Simmon (2000) rõhutavad, et rolli selgitamine peaks hõlmama eesmärkide püstitamist, töötaja arendamist ja koolitamist ning tunnustamist ja tasustamist.

2.2. Rolliperspektiiv kõrghariduses

2.2.1. Õppejõu rollikujutus ja talle esitatavad ootused

Ühiskonna ootuste ja arengute ajel on kõrgkoolid läbi teinud märkimisväärseid muutusi. Kõrgkooli traditsioonilist tähendust ning rolli ühiskonnas on survestanud demograafilised trendid, infoühiskonna tegurite ja sotsiaalsete tõekspidamiste muutused, eriti viimase poolsajandi raames. Märkimisväärseks muutuseks on see, et nn eliitülikooli kontseptsioon ei ole enam domineeriv ning pigem on kõrgkoolid muutunud massi- või universaalne ülikooliks (Trow, 1974). Nende erinevused ilmnevad ja tulenevad mitmest asjaolust. Näiteks, kui eliitülikoolis õppimine peaks oma põhiolemuselt olema kas sünnijärgsest seisusest või andest tulenev eelis, siis massiülikooli nähakse kui õigust teatud kvalifikatsiooni omandamiseks ja universaalülikooli kui kohta, kus kesk- ja kõrgklassi töötajad täidavad oskuste omandamise kohustuse. On avaldatud arvamust, et eliitülikool võiks

ühiskonnas hõlmata kuni 15% ühiskonna vastavast eagrupid, kusjuures massiülikooli korral võiks see olla 16-50% ja universaalülikooli korral üle 50%. Eliitülikool on oma olemuselt homogeenne, kõrgete standardite ning selgepiirilise identiteediga, kuid massiülikool ebaselgete piiridega ja eritasemelisi standardeid aktsepteeriv ning universaalülikoolis on massiülikooli tunnused veelgi tugevamalt esindatud². Erinevat tüüpi ülikoolid eeldavad nii üliõpilastelt kui õppejõudelt erinevat rollikäitumist, kuna eeldused ja võimalused on erinevad. Seega muutunud keskkonnas on kõrgkoolide kontekstis rollitemaatika analüüs vägagi aktuaalne.

Rollitemaatikat on käsitletud ülikoolide kontekstis mitme vaatenurga alt. Esiteks, akadeemilise töötaja roll kui selline, st milline on akadeemilise töötaja rollirepertuaar, kuidas see on aja jooksul muutunud ning milliseid probleeme muutused on kaasa toonud. Teiseks, on püütud mõista, millised konkreetsemalt on üliõpilaste ootused õppejõudude suhtes. Seda peetakse oluliseks küsimuseks, kuna õppejõudude vastavuse suurendamises üliõpilaste ootustele nähakse võimalust hariduse kvaliteedi tõstmiseks. (Monteiro et al, 2012) Kolmandaks, on rõhutatud, et üliõpilaste poolt õppejõududele suunatud ootused on seotud sellega, kuidas üliõpilased tajuvad iseene rolli ning mismoodi nad seda rolli realiseerivad. (Monteiro et al, 2012) Seega on oluline analüüsida ka üliõpilaste rollikujutlust.

Schulz (2013) toob välja selle, et akadeemiline personal täidab mitmeid rolle ning kuigi üldise arusaama kohaselt kuulub akadeemiliste töötajate aeg peamiselt õpetamisele ja igapäevasele silmast-silma kontaktidele üliõpilastega, pole see siiski päris nii. Schulz (2013) mainib, et ilmselt just vanades traditsioonilistes ülikoolides väidaks suur osa akadeemilisest personalist seda, et nende huviks on pigem teadustöö ning õpetamine on teisejärguline. Lisaks teadustööle ja õpetamisele eeldatakse akadeemiliselt personalilt panustamist ühiskonda läbi erinevate (administratiivsete) rollide võtmise (Blaxter et al, 1998). Organisatsioonisisestele rollidele lisandub veel terve rida kohustusi akadeemilise kogukonna sees (nt ühingutesse-organisatsioonidesse kuulumine, artiklite retsenseerimine ja toimetuskollegiumite töös ja konverentsidel osalemine jne). (Becher & Kogan, 1992)

Ühiskonda panustamist on hakatud tõlgendama järjest sagedamini ülikoolide-ettevõtete koostöö võtmes ning nii on aktualiseerunud akadeemilise töötaja roll „ülikooli eelarvesse raha hankijana“, st teadlased võtavad vastu uurimis- ja konsultatsiooniprojekte selleks, et „müüa“ oma uuringu tulemusi ja seeläbi teenida ülikooli eelarvesse lisaraha (vt ka Reino & Jaakson, 2014). Üha enam leiab märkimist see, et ülikoolid on muutumas juhtimise aspektist äriorganisatsioonide sarnaseks (Kinman & Jones, 2004; Kolsaker, 2008).

Vadi et al (2014) on juhtinud tähelepanu taolise mõtteviisi ohukohtadele. Kui akadeemiline personal on muutunud ressursiks, mida juhitakse ja paigutatakse ümber samal viisil nagu „mitmemiljonilist eelarvet“ (Schultz, 2013: 465), võib see kaasa tuua olulisi nihkeid töötajate poolt tajutud väärtustes. Vähemaks on jäänud vabadust ja autonoomsust ning töökeskkond on senisest enam struktureeritud. Samas tuuakse välja, et juhtimisreform pole alati lõpule viidud, tuues ülikoolides kaasa märkimisväärset segadust ning võimänge inimeste, osakondade ja teaduskondade vahel, sest püütakse leida endale kohta uues struktuuris (Hellawell & Hancock, 2001). Eelpool toodu on viljakas pinnas rolli ebamäärasuse ja rollikonflikti suurenemiseks.

² Teemat on põhjalikumalt käsitletud Eneli Kindsiko valmivas doktoritöös. Kindsiko, E. The complexity of organisational control in higher education institution management: multiparadigm approach. (käsikiri)

Kinman ja Jones (2003) on toonud välja selle, et varem peeti akadeemilise töötaja elu idülliliseks ja küllaltki turvaliseks (töö väikestes, suhteliselt sõltumatutes gruppides, mida administratsioon kontrollis suhteliselt vähe). Kui ülikoolidele on olnud iseloomulik osalev otsustamisstiil, siis tänapäeval on olukord muutunud (McNay, 1995 viidatud Schulz, 2013 kaudu). Järjest enam oodatakse ülikoolide juhtimiselt ja toimimiselt läbi-paistvust ja rakendatakse üha tõhusamaid kontrollimehhanisme (Blaxter et al, 1998; Gappa & Austin, 2010) ning auditeerimisel on fookuses riiklikud prioriteedid ning poliitika-kujundajate ootuste täitmine (Salter & Tapper, 2000). Tehnoloogia areng, üliõpilaste vastuvõtu kriteeriumite ja õpingute rahastamis põhimõtete muutumine on oluliselt mõjutanud ka ülikoolide toimimist ja õppeprotsessi läbiviimist (Naidoo, 2005 viidatud Schulz, 2013 kaudu).

Eelpool kirjeldatud trendid viitavad sellele, akadeemilise töötaja rollirepertuaar on küllaltki mitmekesine ning arengusuundade taustal võib olla muutunud akadeemilise personali (sh õppejõu) ettekujutus oma rollist. Kuna organisatsioonid on avatud süsteemid, siis ei jäta muutused organisatsiooni väliskeskkonnas puudutamata seda, mismoodi töö on korraldatud organisatsiooni sees. Üha intensiivsem ja avatum dialoog huvigruppidega ning püüe vastata eri huvigruppide (sageli ebaselgetele) ootustele võib kasvatada akadeemilise töötaja rollilasti ja rollide ebamäärasust, suurendades rollikonflikti võimalust. Siit tõstatub vajadus analüüsida, mismoodi tajuvad õppejõud oma rolli tänases ülikoolis ja millised on neile suunatud rolliootused. Samavõrd vajalik on mõista, millisena tõlgendavad oma rolli ülikoolis üliõpilased.

Nagu eelnevas peatükis selgitati, esitatakse rollitäitjale eri osapoolte poolt erinevaid rolliootusi. Varasemates uuringutes on õppejõudude rolliootusi analüüsitud eelkõige üliõpilaste vaatepunktist, st millised on üliõpilaste ootused õppejõu suhtes. Samuti on märkimist leidnud õppeasutuse poolt esitatavad ootused, kuid seda siiski tagasihoidlikumal määral. Üliõpilaste ootused (ja õppejõu nende vastavus) on olulised seetõttu, et need mõjutavad õppetöö kvaliteedi tajumist üliõpilaste poolt, üliõpilase rahulolu ning seeläbi lojaalsust ülikoolile (Zhang et al, 2008). Sama kinnitavad ka Alves ja Raposo (2007) uuringu tulemused. Bates ja Kaye (2014) rõhutavad, et peamiselt määratlevad üliõpilased oma ootusi kontaktõppe kestuse kohta, õppejõudu osa kohta õpikogemuses ja iseseisva töö mahu kohta.

Kuigi akadeemilise töötaja (sh õppejõu) töökohustuste hulka kuulub nii teadus- kui ka õppealane tegevus, siis ometi näitavad uuringud, et hea õppejõu puhul jäävad teadustööga seonduvad pädevused pigem tahaplaanile. Eelkõige rõhutatakse õpetamismeetodite valikut ja valdamist ning üliõpilaste motiveerimise olulisust, kuid lisaks sellele tuuakse esile üliõpilaste ja õppejõu vahelist seost. (Korthagen, 2004) Siin peetakse silmas emotsionaalset komponenti, st õppejõud peaks olema suuteline looma üliõpilastega dialoogi ning isegi mõningal määral emotsionaalset lähedust (Davies et al, 2006). Õppejõu rolli komponentidena on esile toodud selgitamist ja suhtlemist (Monteiro et al, 2012). Lisaks sellele on oluline, et õppejõud suudaks üliõpilasi julgustada õppimisprotsessis, neid inspireerida ja toetada üliõpilaste sisemist motivatsiooni, aga samuti seda, et õppejõud julgustaks üliõpilasi võtma vastutust oma õppimisprotsessi eest. Üliõpilased ootavad õppeprotsessis kaasamist (Mägi et al, 2012). Õppejõu rolli olulise osana tuuakse välja oskust toetada ja suunata üliõpilasi selliselt, et nad oleksid suutelised jõudma sügavama õppimiseni. See tähendab kriitilise mõtlemise arendamist ning õpitust tervikliku süsteemi kujundamist (nt Lawler et al, 2007; Monteiro et al, 2012).

Kuna enamuse õppejõu rolli käsitusi lähtuvad nn keskmise üliõpilase ootustest õppejõule, siis väheuuritud valdkonnaks on see, millised ootused on õppejõudude suhtes neil üliõpi-

lastel, kes on õpingutes edasijõudmises keskmisest edukamad (ja kas need üldse erinevad nn tavaüliõpilase ootustest). Sellel teemal on avaldatud mõningaid uurimusi, mis rõhutavad õppejõu kui mentori rolli. Õppejõud peaks andma juhiseid selle kohta, kuidas lihtsamate ülesannete täitmine võimaldab jõuda keerukamate ülesannete sooritamiseni ning samuti vajavad andekamad üliõpilased toetust selles osas, et nad mõistaksid, millised oskused ja vilumused tuleb omandada selleks, et oleks edasi võimalik liikuda märksa keerulisemate oskuste omandamise juurde. (vt nt Gagné, 2004; Kaufmann et al, 1986; Ericsson & Lehmann, 1996; Ericsson, 1998) Monteiro et al (2012) rõhutavad, et võrreldes nn. tavaüliõpilastega on andekate õppurite jaoks õppejõudude kompetentsus ja erialased teadmised olulisemad, sest nad eeldavad uemate teadusuuringute tulemuste käsitlemist loengutes, samas soovivad andekad üliõpilased rohkem autonoomsust õppimisprotsessis.

Kuigi andekad üliõpilased on sisemiselt motiveeritud, rõhutavad Heller ja Vieck (2000; viidatud Monteiro et al, 2012 kaudu), et ilma toetava õpikeskkonnata, sealjuures eelkõige ilma õppejõu toetava ja suunava tegevuseta pole võimalik kujundada andekat üliõpilast stimuleerivat süsteemi. Viimase all peetakse silmas nii eesmärkide seadmist kui ka individuaalseid tugimeetmeid. Ka Monteiro et al (2012) on analüüsinud eelkõige andekate üliõpilaste poolt esitatud ootusi õppejõudude suhtes. Siiski leiame, et tema poolt välja pakutud viis kategooriat sobivad õppejõu rolliootuste kirjeldamiseks ka üldiselt.

1. Õppejõu ja üliõpilase emotsionaalne suhe, mille tunnustena rõhutatakse kannatlikkust, vajadusel kättesaadavust ja avatust. Skinner et al. (1993) on näidanud, et õppejõu emotsionaalne pühendumine ja üliõpilase akadeemiline sooritus on omavahel seotud.
2. Motivatsioon, mis tähendab valdkonna vastu huvi tekitamist läbi õpetamisviiside, stiimulite loomise ja eeskujuks olemise. Siinkohal on olulised õppejõu hoiakud õpetamise suhtes. Carbonneau et al (2008) ja McKeachie (2002) toovad esile, et entusiastlik ja oma tööd kirega tegev õppejõud on üliõpilastele rollimudeliks ja suudab üliõpilastes seeläbi äratada süvendatud huvi õppeaine vastu.
3. Tunnustus, st õppejõud tunnustab üliõpilase võimekust ja potentsiaali, kaasab üliõpilasi oma uurimisprojektidesse ning kohtleb neid partneritena, mis omakorda aitab luua emotsionaalset suhet õppejõu ja üliõpilase vahel.
4. Juhendamise ja õpetamise stiil, sh oma valdkonna hea tundmine ja võime anda edasi teadmisi, sobiva ja nüüdisaegse õpetamismetoodika valik.
5. Nõudlikkus, mis tähendab üliõpilaste pidevat stimuleerimist, õppimist soodustava ning õppuri isikupära, võimeid ja seni omandatud teadmisi arvestava keskkonna loomist, selleks et üliõpilased õppimisprotsessis edeneksid. Lisaks väljendub nõudlikkus ka hindamiskriteeriumites.

Sánchez et al (2011) uuring peegeldas seda, et kõige enam ootavad üliõpilased professori roll täitjalt õpetamisoskuste olemasolu (sh head suhtlemisoskused, selgitamine, organiseeritus jmt). Sellele järgnes tähtsusele teisena õppejõu-üliõpilase suhe (austus, avatus). Oluliseks peeti veel sotsiaalset võimekust (õiglus, mitteautoritaarsus, inimene, kellega on kerge suhelda) ning isiksuseomadusi. Kõige vähemoluliseks peeti ideaalse professori kirjeldamisel intellektuaalseid omadusi ning erialast ettevalmistust. Seega üliõpilased oskavad kõige enam anda hinnangut õpetamisele ning eeldavad õpetamisoskuste olemasolu. Smimou ja Dahl (2012) toovad oma uuringus välja, et õpetamise kvaliteet seostub järgnevate teguritega, mida võib tõlgendada õppejõule suunatud rolliootustena.

1. Õppimine (kuivõrd väärtuslikuna tajuvad tudengid oma õpikogemust), mida peeti üliõpilaste poolt õpetamise kvaliteedi hindamisel kõige tähtsamaks. Õppimise all töid üliõpilased välja, et olulised on õppejõu poolt antavad üksikasjalikud selgitused ja vastused küsimustele, kuna see toetab valdkonnast arusaamist. Samuti kirjeldati õpikogemust kui stimuleerivat tegevust (õppeülesanded on väljakutsuvad, kuid mitte ületamatult keerulised). Õppimist seostati ka karjäärivõimalustega st, kas õpitu abistab töö leidmisel (kas õpitud on olemas praktiline väärtus).
2. Entusiasm – õpetamise kvaliteeti seostati väga otseselt sellega, kui entusiastlikult õppejõud oma õppeainet edasi annab, kas ta on ise huvitatud oma valdkonnast ja õpetamisest.
3. Interaktsioon – õpetamise kvaliteeti tõstab üliõpilaste arvates see, kui õppejõud on nendega dialoogis, mitte lihtsalt ei edasta teadmisi (teinekord üsna monotoonsel moel).
4. Hoolimine ja austus üliõpilaste suhtes, mida muuhulgas peegeldab näiteks see, kui õppejõul on paindlikud vastuvõtuajad ning ta leiab võimaluse vajadusel kohtuda üliõpilasega ka väljaspool tööaega.
5. Suhtlemisoskused – kõnelemise sobiv tempo, kõne ja mõtte selgus, aga ka kuulamisoskus.
6. Õpetatava seos praktikaga – teadmiste rakendatavus.
7. Üliõpilaste tugevuste ja nõrkustega arvestamine ning sobiva õpetamismetoodika kasutamine.
8. Organiseeritus ja ettevalmistatus.
9. Õppematerjalide kvaliteet.
10. Õpiülesanded, mille juures hinnatakse asjakohasust, aga ka tagasiside andmist lahenduste kohta.
11. Hindamine, kus üliõpilased rõhutasid ausat kohtlemist ning seda, et nad „eksamist läbi saaksid“ (mida võib tõlgendada ka kui jõukohasust).
12. Väärtus – selle aspekti puhul märkisid üliõpilased, et kvaliteetne õpetamine tähendab seda, et nad saavad seda, mille eest maksavad (nn väärtuspakkumine).
13. Nüüdisaegse infotehnoloogia võimaluste kasutamine õppetöös.

Mitmed eespool mainitud aspektid korduvad Strage (2008) uuringus. Ta leidis, et ideaalse professori profiil koosneb üliõpilaste arvates järgmistest tunnustest: eksperdikus olemine; hoolib ja tunneb huvi üliõpilaste vastu; huvitav ja lõbus; sõbralik; kaasahaarav; entusiastlik; organiseeritud; abivalmis jmt. Lisaks on uuringutes rõhutatud eraldi tagasiside andmise olulisust ning samal ajal näidatud seda, kuivõrd erinev võib olla arusaam tagasiside piisavusest ning asjakohasusest. Näiteks Maclellan (2001) uuring näitas, et kui ligi pooled uuringus osalenud õppejõududest ise olid arvamusel, et nende poolt antud tagasiside on piisavalt detailne, aitab õppijal areneda ja õppida ning arendab diskussiooni, siis vaid kümnendik õppijatest jagasid samu seisukohti. Seega peegeldas uuring ilmekalt asjaolu, et ettekujutus sellest, millist tagasisidet antakse ning see, millisena vastuvõtjad tagasisidet tajuvad võib olla üprisri lahknev.

2.2.2. Üliõpilaste rollikujutus ja neile esitatavad rolliootused

Kirjandust, mis käsitleks üliõpilastele suunatud rolliootusi või ka üliõpilaste ettekujutust oma rollist on märksa tagasihoidlikumalt kui õppejõudude rolli käsitlusi. Samas on rõhutatud, et üliõpilastele suunatud rolliootuste määramine ja selgitamine on äärmisel oluline (Karp & Bork, 2012), kuna see ühelt poolt motiveerib noori ülikooli astuma, kuid teisalt vähendab ka ülikoolist väljalangemist. Karp ja Bork (2012) toovad välja selle, et ülikooli esmakursuslastele ei väljendata ülikooli astudes alati selgelt, mida neilt oodatakse, kuigi tegelikult ju teatud ootused on olemas nii ülikoolil, teaduskondadel kui ka õppejõududel. Mitmed autorid (nt Collier & Morgan, 2008; Attinasi, 1989; Shields, 2002; Dickie & Farrell, 1991) on välja toonud, et vastsed üliõpilased peavad õppima toime tulema keerulise bürokraatiaga, omandama uusi õpiharjumusi, ajajuhtimist ning toime tulekut erinevate sotsiaalsete suhetega. Juhul kui üliõpilased ei tule eelpool nimetatuga toime, siis ei saada neid ülikoolis edu, kuna neile esitatavad ootusi ei saa määratleda ainult akadeemiliste oskuste ja võimekuste võtmes – ootused on enamasti märksa laiemad. Byrd ja MacDonald (2005) on välja toonud, et edukalt üliõpilaselt eeldatakse häid ajajuhtimisoskusi, eesmärgile suunatust, enese eest seismist ning ülikooli süsteemide ja protseduuride tundmist. Need üliõpilased, kes ei tee endale selgeks „kirjutamata reegleid“, mis üliõpilaseks olemise juurde kuuluvad, saavad suure tõenäosusega negatiivset tagasisidet ning pole nii edukad, kui rolli paremini sisseelanud üliõpilased (Venezia et al, 2003; Venezia et al, 2010).

Kahtlemata on keeruline määratleda üheselt üliõpilaste rollikujutlust, kuna ka see, mida üliõpilased ootavad ülikoolilt, võib varieeruda suurel määral. Näiteks Kim ja Feldman (2011) on analüüsinud mida üliõpilased ootavad akadeemiliselt nõustamisteenuselt. Nad leidsid, et ootused on küllaltki erinevad ning erinevused võivad tuleneda isiksuseomadustest, erinevast sotsiaalsest taustast, varasematest kogemustest jm.

Lisaks sellele, et üliõpilased ise on erinevad, leiavad Karp ja Bork (2012), et üliõpilase rolli ongi keeruline määratleda, sest see kätkeb endas küllaltki palju vabadust. Uuringud näitavad, et üliõpilased tajuvad seda, et nende rolli üks komponentidest on iseseisvus ja töökoormuse juhtimine. Kui põhikoolis ja mõningal määral ka gümnaasiumis pidi õpilane tegelema õppeainete ja koduste töödega igapäevaselt, siis ülikoolis eeldatakse iseseisvat tööd semestri jooksul. Õppejõud ei tuleta enamasti meelde materjalide lugemise vajadust jmt (Karp & Bork, 2012). Veel töid intervjueritud üliõpilased välja, et võrreldes keskkooliga on vabadus ja vastutus tunniplaaniga koostamisel suurem ning saadav tagasiside ebamäärasem. Õppejõud rõhutasid, et kui üliõpilane tahab regulaarset tagasisidet, siis peavad nad seda ise õppejõududelt küsima (Karp & Bork, 2012). Üliõpilastelt eeldatakse eneseteadlikkust ja oma arengu hindamist (s.t alati pole vajalik teistelt saadav tagasiside), samuti mõistmist, et eesmärkide ja rolliootuste täitmise viise ning õppimise viise võib olla erinevaid. Seega üliõpilane peaks olema iseseisev ja oma valikute eest vastutav.

Karp ja Bork (2012) töid intervjuude põhjal välja, et üheks rollikomponendiks on osalemine õppetöös. Üliõpilased rõhutasid siingi suuremat vastutust – näiteks loengus konspekterimine pole nende arvates mehaaniline töö, vaid pigem mõtestatud tegevus, kus tuleb otsustada, milline osa loengust on väärt konspekterimist ja milline mitte, ning õppematerjalid koostatakse sageli mitme allika põhjal (konspekt, kirjandus, diskussioon auditooriumis). Selline lähenemine eeldab aktiivset kaasamõtlemist loengus. Üheks erinevuseks, mida toodi välja üliõpilase rolli ja õpilase rolli võrdlemisel on see, et üliõpilane peab suutma kasutada mitmesuguseid vahendeid ja süsteeme (nt õppeainetele regist-

reerimise süsteem; tuutorite tugisüsteem, andmebaasid jne) ning see, kuidas nimetatud vahendeid kasutada on jällegi üliõpilase enda selgeks teha. (Karp & Bork, 2012)

Mõned autorid on käsitlenud üliõpilase rolli muutumist aja jooksul. Näiteks Mägi et al (2012) on toonud välja, et kui traditsiooniliselt on üliõpilased olnud akadeemilise kogukonna liikmed, kus neid nähti õpirotsessis eelkõige partneritena, siis viimaste aastakümnete arengud on toonud siin esile teatud nihke üliõpilase rolli mõtestamisel. Üha enam räägitakse üliõpilastest klientide või tarbijate võtmes – trend, mis sai alguse 1980ndatel aastatel (Chan & Mok, 2001). Kuigi teatud tarbijasuhete mentaliteet on tunginud üliõpilaste rollikujutlusse ja sellest tulenevalt õppejõududele esitatavatesse ootustesse, on siiski rõhutatud seda, et õppimine ja õpetamine ei saa olla ühepoolne protsess. Siin on vajalik mõlema poole – üliõpilase ja õppejõu kaasatus. Van Uden et al (2014) kirjeldavad erinevate autorite tööde põhjal kolme tüüpi kaasatust, mida üliõpilastelt oodatakse. *Esiteks*, käitumuslik kaasatus (*engagement*), mis tähendab seda, et nad osalevad õppetöös, ilmuvad kohale täpselt ning esitavad oma tööd tähtaegselt, pingutavad ja panustavad õppeülesannetesse oma energiat. *Teiseks*, emotsionaalne kaasatus, mida peegeldab see, kui nad on entusiastlikud õppeainete suhtes, tahavad osaleda loengutes ja näitavad välja positiivset suhtumist õppimisse. *Kolmandaks* kaasatuse viisiks on kognitiivne kaasatus, mille puhul üliõpilased saavad aru hariduse tähtsusest nende elus ning on võimelised formuleerima enese jaoks õpieesmärgid. Samuti kuulub siia soov olla akadeemiliselt edukas. Arusaadavalt pole need kaasatuse viisid üksteist välistavad.

Samas see, kas ja millist kaasatust eeldatakse või millised üldse on üliõpilastele suunatud rolliootused, võivad sõltuda õppejõu isiksusest ja sellest, millisesse õpetamisviisi ta ise usub. Näiteks töid McCabe ja O'Connor (2014) välja, et need õppejõud, kes toetasid üliõpilasekeskset õppimisprotsessi uskusi, et õppejõu-üliõpilase vastutuse vahekorras peab toimuma nihe üliõpilase suurema vastutuse suunas. Samas nn vastutuse üleandmine ei tähenda seda, et õppejõud astub õpetamisprotsessist kõrvale. Tegemist on pigem muutusega õppejõu rollis: õppejõud näeb ennast kui motiveerijat ning turvalise ja kaasava keskkonna loojat. Neid tegureid nähakse kriitilisena sügava õppimise toetamisel (McCabe & O'Connor, 2014). Taoline õpetamisviis tähendab seda, et õppejõud ootavad üliõpilaselt suurema vastutuse võtmist õpirotsessis ning eeldavad üliõpilaselt, et nood on võimelised iseseisvalt mõtlema ja õppima (Attard et al, 2010; Donnelly & Fitzmaurice, 2005). Beausaerta et al (2013) leidsid, et õppejõukeskne lähenemine õpetamisele toob kaasa pindmise õppimise, samas kui üliõpilasekeskne lähenemisviis soodustab sügavat õppimist, mis võiks olla ülikooli õpingute eesmärk.

2.3. Rolliprobleemid ülikoolides

Bess ja Dee (2008, viidatud Schultz, 2013 kaudu) toovad välja, et nii rollikonfliktid kui ka rolli ebamäärasus on ülikoolides üsna tavalised nähtused ning on akadeemilise personali jaoks peamised tööga rahulolematuse allikad. Rollikonfliktid võivad tuleneda näiteks sellest, et akadeemilised töötajad töötavad sageli erinevate töögruppide koosseisus ning täidavad seetõttu erinevaid ülesandeid. Potentsiaalne rollikonflikt allikana nähakse ka seda, et üliõpilased ootavad õppejõult seda, et õppejõu jaoks oleks esmane huvi õpetamine ning et õppejõul jaguks nende jaoks aega ja tähelepanu. Samal ajal eeldab ülikool õppejõult pigem suuremat tähelepanu teadustööle ja publitseerimisele, mis sageli on ka akadeemilise töötaja enda sügavam huvi ja prioriteet.

Juba ptk-s 2.2.1 viidatud muutused ülikoolide juhtimises on otseses seoses sellega, kuidas akadeemilised töötajad oma tööga hakkama saavad. Nii näiteks toovad Ortqvist ja Wincnt (2006) välja, et ülikoolide suundumus bürokraatlikuma ja formaliseerituma juhtimisstiili suunas on süvendanud rollistressi. Uuringute kohaselt on formaliseeritus positiivselt seotud rollikonflikti ja rolli ebaselgusega, kuna see vähendab nende tegevuste osakaalu, mille üle akadeemilised töötajad ise saavad otsustada. Samuti vastanduvad bürokraatlikud juhtimistegevused üldiselt akadeemilises maailmas aktsepteeritud väärtustele ja tegevuspraktikatele, mistõttu need süvendavad rollikonflikti ja rolli ebamäärasust.

Schultz (2013) võtab üldistavalt kokku Suurbritannias, Austraalias, Uus-Meremaal ning USA-s läbi viidud uuringute tulemused, mis toovad välja ühisjooni ülikoolide suundumustes. Muutuste keskmes on akadeemilise personali rolliootuste teisenemine, samuti viitavad arengutendentsid suurenevale võimalusele rollilasti kasvaks, rolli ebaselguse tekkeks ning rollikonfliktide esinemiseks. Sarnasused seisnevad selles, et üheltpoolt on kasvanud akadeemiliste töötajate õpetamiskoormus ning teisalt on suurenenud surve teadustöö tegemiseks ning sooritusmõõdikute rakendamine tulemuslikkuse hindamisel. Samuti on üha selgem nõue hankida juurde ressursse uurimistööks ning selle tagajärjel on väidetavalt vähenenud tajutav turvatunne (hirm töö kaotamise ees) ja langenud tööga rahulolu. Tytherleigh et al (2005) leidsid, et akadeemiline personal kogeb suuremat stressi seoses kontrolli ja autonoomia suhte muutumisega, aga ka ressursside nappuse ja ülikoolisese ebarahuldava kommunikatsiooni tõttu. Need nähtused mõjutavad omakorda inimeste töövõimet ja produktiivsust, samuti tema üldist heaolutaju ja tervislikku seisundit.

Schulz (2013) leidis, oma uuringutes, et rollikonflikti ja rolli ebaselguse tajumise määrad polnud uuritud ülikoolides siiski ülearu kõrged (samas mitte ka olematud). Autor ise leiab, et üheltpoolt võis uuringu tulemusi mõjutada see, et tegemist enesekohase küsimustikuga (st hinnangud on subjektiivsed) ning ilmselt mõjutas tulemusi asjaolu, et akadeemilised töötajad on rollikonfliktide ja rolli ebamäärasusega küllaltki harjunud ning taluvad neid võrreldes mõne teise eriala esindajatega paremini. Samuti nn filtreerimisprotsess, st inimesed, kes ei suuda taluda rollikonflikti ja rollide ebamäärasust, ei saagi teatud ametikohtadel töötada ning nad langevad organisatsioonist välja juba karjääri varajases staadiumis. (Schulz & Auld, 2006 viidatud Schulz, 2013 kaudu)

Huvipakkuvaks asjaoluks on, et ülikoolides läbiviidud uuringud peegeldavad rolli ebamäärasuse varieeruvust olulisel määral lähtuvalt töötaja ametipositsioonist. Nii näiteks tajusid professorid oma rolli vähem ebaselgena kui dotsendid ja lektorid. Samuti tajusid professorid koostööõhkkonda positiivsemama kui madalamatel ametiastmetel töötavad kolleegid (Schulz, 2013). Uuringu autor järeldab, et kuna professoritel on rohkem kogemust ja parem arusaamine ülikooli toimimisest, siis tunnevad nad ennast oma rollis kindlamalt. Selle uuringu tulemuste kohaselt olid kõige rahulolematumad dotsendid, kuna see positsioon eeldab muude ülesannete kõrval juhtimisülesannete täitmist, mis otseselt ei panna antud ametikohal töötava inimese karjääri arengusse, sest edasiliikumine karjääriredelil eeldab pigem teadustööd ja publitseerimist. (Schulz, 2013) Viidatud uuringus rõhutatakse, et juhul kui ülikoolis soovitakse tegeleda rolliprobleemistiku analüüsiga, on oluline eristada organisatsiooni erinevaid tasandeid, kuna vaid nii on võimalik mõista rolliootuste ja rollikujutluse konfliktide põhjusi.

Siiski annavad mõned käsitlused alust väita, et rollistressi on organisatsioonis tervikuna võimalik mõjutada organisatsioonikultuuri kaudu. Nii näiteks on leitud, et klannikultuur, mille tunnusoonteks on meeskonnatöö, vastastikune toetus ja oma liikmete arendamine,

on seotud rollistressi vähesema avaldumisega organisatsioonis. Avatud süsteemi tüüpi organisatsioonikultuur, kus hinnatakse loovust, eksperimenteerimist ja uuendusteks valmisolekut vähendab rollikonflikti ja rollisegadust. Seda tüüpi organisatsioonikultuur eeldab autonoomsust – mida enam on inimestel võimalus oma töös kogeda autonoomsust, seda vähem tunnetavad nad rollistressi. (Schulz, 2013)

Lisaks leidis Schulz (2013), et avatud süsteemi tüüpi organisatsioonikultuur toetab akadeemilise personali initsiatiivi lisarahastuse hankimisel, mis omakorda töö kaasa juhtkonna toetuse. Seetõttu lubati näiteks akadeemilisel personalil valida, millisele tegevusele keskenduda (enamasti valiti eelistusena teadustöö) ning muudes tegevusvaldkondades (õpetamine, administratiivtöö) said töötajad oma tegevusi piirata ja seetõttu vähenes ka rollikonflikt ja rolli ebamäärasus nende jaoks. Seevastu näiteks tulemustele orienteeritud tüüpi organisatsioonikultuuri korral on rollikonfliktid sagedasemad, mis on põhjendatud sellele kultuuritüübile omase töötajate vahelise konkurentsiga. (Schulz, 2013) Ka Jenkins (2004) on rõhutanud, et õpetamist ja teadustööd tajutakse sõltuvalt organisatsioonikultuurist kas sünergilise ja üksteist täiendavat tegevustena või siis hoopiski vastandlike ja võistlevatena. Seega on üheks võimaluseks käsitleda rolliteematikat kooskõlas organisatsiooni väärtuste ja organisatsioonikultuuriga, kuna organisatsiooniline keskkond mõjutab suuresti rollidega seonduvaid probleeme.

Üliõpilastega haakuvatele rolliprobleemidele viidati juba eelmises peatükis. Probleemid võivad seisneda üliõpilase rolli ebamäärasuses – ei teata, mida kujutab endast ülikoolis õppimine ning ülikooli õppima asudes võib olla noorel inimesel teistsugune (varasemale kogemusele tuginev) arusaam ja ootused. Kui ei järgne selget kommunikatsiooni ülikooli ja vahetult õppetööga seotud inimestelt, siis võib rollisegaduse klaarimiseks kuluda märkimisväärne ajaressurs. Kui siia lisada veel erinevad paradigmad õppimisest, haritusest, kõrghariduse „kaubastumise“ (*marketization*) fenomen, siis võivad õppejõudude ootused üliõpilaste suhtes ning üliõpilaste endi ettekujutus oma rollist ülikoolis lahkneva olulisel määral. Halvimal juhul võib see pädida selgelt ilmneva konfliktina.

Üliõpilaste jaoks võivad rolliprobleemid seisneda ka erinevate rollide kooskõlastamatuses – näiteks õppimise ning töötamise ühildamise probleeme on Eesti üliõpilaste näitel käsitlenud Mägi et al (2012). Üliõpilase jaoks võib küllaltki problemaatiliseks kujuneda samaaegselt nii tööandja kui ka ülikooli ootustele vastamine. Lisaks võivad üliõpilased kogeda erinevaid ootusi erinevate õppejõudude poolt – nõudmised võivad varieeruda küllaltki oluliselt ning seetõttu võib osutada keeruliseks neis orienteerumine.

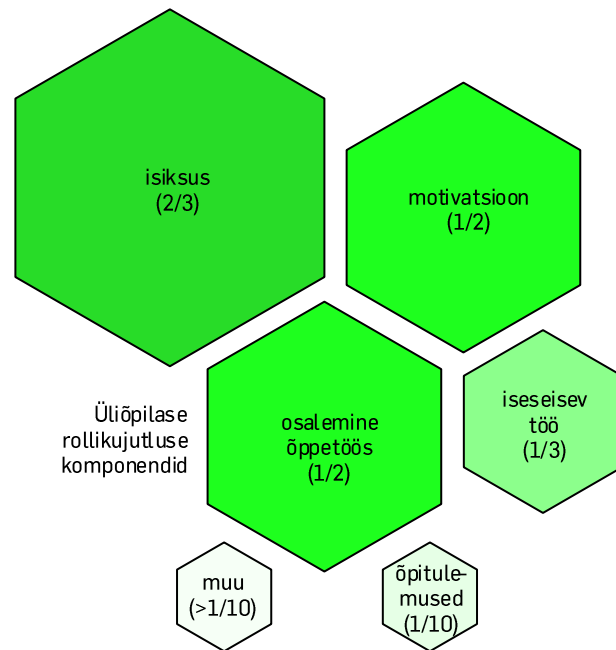
Eespool tulenevalt võib üldistada, et rolliprobleemide allikaid ning ilmumise võimalusi on ülikoolides mitmeid, kuid paljuski on probleemide aluseks see, millisena rollitajad tajuvad iseenda rolli ning millised on vastandrollile edastatavad ootused. Rolliprobleemide minimeerimise seisukohalt on oluline vaadelda neid ühtse süsteemina, mõistmaks kuivõrd kooskõlalised või vastuolulised nad on.

3. Uuringu tulemused

3.1. Üliõpilaste rollikujutus

Uuringus küsiti üliõpilastelt selle kohta, milline on nende nägemus väga heast üliõpilasest. Küsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, milline on üliõpilase rollikujutus, st milliseid tegureid tajuvad nad üliõpilase rollile iseloomulikena.

Kõige enam, umbes kaks kolmandikku vastajatest, kirjeldasid väga head üliõpilast läbi mitmete **isiksuseomaduste** ja sellega seonduvate teguritega. Lisaks tõid veidi üle poole üliõpilastest välja mitmesuguseid **õppetöös osalemisega** seotud tegureid. Samavõrd oluliseks peeti **motivatsiooniga** seonduvat. Mõnevõrra vähem kirjeldati antud rolli puhul **iseseisva tööga** seonduvaid aspekte – seda mainis ligi kolmandik vastajates. Küllatki üllatav on see, et vähetähtsaks peeti **õpitulemustega** seonduvat – õpitulemusi märkis oma vastustes vaid kümnendik üliõpilastest. Lisaks eelpool mainitud aspektidele toodi välja veel üsna palju erinevaid tegureid (vt joonist 1). Järgnevalt analüüsitaksegi lähemalt, milline on üliõpilase rollikujutus.



Joonis 1. Üliõpilase rollikujutluse komponendid.

Märkus: Joonisel on sulgudes märgitud osakaal üliõpilastest, kes vastustes märkisid vastavasse kategooriasse kuuluvaid märksõnu.

Kõige enam mainiti väga hea üliõpilase **omadusena** seda, et ta peab kinni tähtaegadest kodutööde ja muude ülesannete esitamisel ja sooritamisel (mainis ära viiendik üliõpilastest). Eelpool nimetatute seostub hoolsuse ja kohusetundlikkusega, mida peab tähtsaks samuti viiendik üliõpilastest. Lisaks neile märgiti, et väga hea üliõpilane on töökas, usin ja püüdlik; tark ja laia silmaringiga.

Loomulik intelligents ja hea mälu on boonus, mis pole enda teha, kuid olulise tähtsusega. (üliõpilane 67, N, humaniora)³

Kümnendik vastajatest peab oluliseks ajaplaneerimisoskust.

...oskab aega planeerida, ei pinguta õppimisega üle ja tegeleb ka mõne muu hobiga. (üliõpilane 31, N, socialia)

Arvamustes rõhutati, et väga hea üliõpilane on aktiivne, seltskondlik ja hea suhtlemisoskusega. Ta on koostöövalmis ning abistab vajadusel kaasõppureid. Ta arvestab teiste inimestega, nii üliõpilaste kui õppejõududega ning tunneb teatud austust õppejõu vastu.

Väga hea üliõpilane on mõistlik – kui läheb tärmin või tähtaeg üle, siis tasub õppejõuga suhelda, kuid kui öeldakse EI, siis ei tasu kobiseda.⁴ Saab aru, et reegel on reegel ja selle jaoks on reeglid tehtud, et neid järgida. Heal üliõpilasel on moraal, mis käib ka väljaspool ülikooli. (üliõpilane 80, socialia)

Mitmel korral, kuid siiski kahjuks liialt vähe, märgiti ära ka ausust, st väga hea üliõpilane ei spikerda ega plagieeri.

Kirjeldades **motivatsiooniga** seotud aspekte leidis viiendik vastajatest, et väga head üliõpilast iseloomustab huvi õpitava eriala vastu ning eriala valik on olnud teadlik.

Tahab oma erialal areneda, tuli ülikooli, et õppida, mitte pikendama lapsepõlve. (üliõpilane 83, M, realia et naturalia)

Üks vastaja on väljendanud mõtet, et väga hea üliõpilane on see, kes on

valinud eriala teadlikult, motiveeritud, osaleb ja mõtleb kaasa. Kui avastab, et eriala ei huvita, siis on piisavalt julgust ja iseloomu sellest loobuda, säästes sellega nii enda kui ka teiste aega ja närve. (üliõpilane 97, M, humaniora)

Üliõpilased peavad tähtsaks, et nad õpivad eelkõige enda jaoks ning see õppimine pole pinnapealne – õpitust püütakse aru saada ning tähtis on enesearendamine. Nii arvas pisut üle kümnendiku vastajatest. Sama oluliseks peetakse sisemist motivatsiooni ning seda, et üliõpilane oleks valmis pingutama.

Väga hea üliõpilane pole alati see, kes on kõige targem või haritum. See on hoopis keegi, kes saab aru, milline võimalus talle on antud ta võtab sellest nii palju kui saab. Ahmib endasse nii palju kui jaksab, kuid tal on elu ka väljaspool ülikooli. (üliõpilane 56, N, realia et naturalia)

Lisaks eelpool mainitule toodi välja, et väga hea üliõpilane on seadnud endale ambitsioonikad eesmärgid, ta tahab saada parimaid tulemusi ning annab endast parima.

³ Tsitaatide märgistamisel tuuakse ära vastaja roll, ID tunnus uuringus, sugu (N - naine, M - mees) ja valdkond. Mõne tunnuse puudumisel antud tunnust viites ei märgita.

⁴ Siinses kontekstis on oluline rõhutada, et arvamused esitati originaalkujul. Peame oluliseks näidata mõtte- ja väljendusviiside mitmekesisust.

Eneseteadlik, saab aru, mille pärast ta ülikoolis on. Suudab asjad endale huvitavaks teha ja väärtustab seda. Leiab kirsi tordi pealt igas õppeaines. Saab aru, mis on tähtis. Teab, milleks on võimeline. (üliõpilane 22, M, humaniora)

Samuti iseloomustab teda huvi teadmiste kui selliste vastu ning seetõttu on õppimine võrreldes muude tegevustega esiplaanil. Mõned vastajad mainisid ära selle, et nende arvates soovib väga hea üliõpilane rakendada oma teadmisi kas praktikas või teadustöös.

Eesmärgistatud õppimine näib seega olevat üks osa üliõpilaste rollikujutlusest. Seda kinnitab ka fakt, et ligi 80% uuringus osalenud üliõpilastest väitis, et kõige olulisem on vastata iseenda ootustele – leiti, et teiste ootused (nt õppejõud) pole olulised, sest õpitakse iseendale.

Iseenda ootuste täitmine on siiski kõige olulisem, sest ega õppejõud ei kaota sellest mitte midagi, kui tudengid välja kukuvad või pooleli jätavad. (üliõpilane 210, N, realia et naturalia)

Sellest, kuidas eesmärgi (nii enda kui teiste püstitatud) saavutada on enese hinnangul teadlikud valdav osa uuringus osalenud üliõpilastest (vt lisa 6, küsimus 6). Samas selgus huvitav erinevus: need, kes kulutavad ärkvelolekuajast rohkem aega õppimisele (nii auditoorsele kui iseseisvale tööle), teavad enda hinnangul halvemini, kuidas eesmärgi saavutada. Sealjuures teavad naisüliõpilased enda hinnangul oluliselt vähem, kuidas eesmärgi saavutada ning nemad kulutavad õppetööle ka rohkem aega kui meesüliõpilased. Siin võib üheks tõlgenduseks olla, et üliõpilased, kes suuremal määral panustavad, saavad paremini aru ülesannete ja tegevuste keerukusest ning tõsidusest, mis omakorda tunnetuslikult võib kujundada mõnel õppimise etapil hoopis suurema segaduse või sunni pingutada. Kindlasti on teisigi vaatenurki, kuid tulemus toob välja, et pingutus ja eesmärgiteadlikkus ei pruugi üliõpilase keerukas rollis olla omavahel lineaarselt ja ühesuuneliselt seotud.

Väga head üliõpilast saab iseloomustada ka selle kaudu, mismoodi ta **osaleb õppetöös**. Siin peeti kõige olulisemaks seda, et käidaks kohal loengutes kas nõutaval määral või siis kõigis loengutes. Osalemist peab oluliseks ligi viiendik vastajatest. Alla viiendiku üliõpilastest leidis, et tähtis on see, et üliõpilane ei tule lihtsalt loengusse või seminari kohale, vaid ta osaleb selles aktiivselt.

Väga hea üliõpilane süveneb õpetatava aine teemasse, valmistub ette loenguteks, loeb kohustuslikke õppematerjale ja huvi tekkides uurib ise juurde loenguteemadele ning oskab tekitada huvitavaid diskussioone klassis. Enda kogemuse põhjal võin julgelt öelda, et just küsimuste küsimine ja õppejõu potentsiaali täielik kasutamine on Eesti mõttes midagi suurepärast, midagi kohtab väga harva. (üliõpilane 200, N, humaniora)

Aktiivset osalemist saab tõlgendada erinevalt. Nii näiteks leidis viiendik vastajatest seda, et aktiivne osalemine sisaldab küsimuste küsimist. Kümnendik üliõpilastest leidis, et aktiivselt osalev üliõpilane mõtleb kaasa ja kuulab. Alla kümnendiku vastaja arvates tähendab aktiivne osalemine oma arvamuse väljendamist ja arutelu osalemist, kuid see osalemine on eesmärgipärane ning sisukas.

Väga hea õpilane ei pea olema alati kõige suurema suuga, vaid lihtsalt arukas. (üliõpilane 248, M, socialia)

Väga hea üliõpilane tekitab õppejõus motivatsiooni, ta

...arutleb õppejõuga pikemalt, tekitab õppejõule tunde, et ta ei tee seda tööd asjata. (üliõpilane 61, M, humaniora)

Küllaltki paljud vastajad märkisid ära, et oluline on konspekteerimine ja märkmete tegemine. Samuti on väga hea üliõpilase tunnuseks see, et ta ei sega loengut ega tegele kõrvaliste tegevustega.

On nii vaimselt kui füüsiliselt kohal. Ei sega teisi oma vaimukustega, vaid kirjutab konspekti ja esitab asjalikke küsimusi. (üliõpilane 78, N, socialia)

Lisaks õppetöös osalemisele pühendab väga hea üliõpilane aega ja energiat **iseseisvale tööle**. Iseseisvat tööd, loenguteks ja seminarideks valmistumist ning seeläbi sisukat seminarides osalemist tõi esile pisut alla viiendiku üliõpilastest. Väga hea üliõpilane teeb täiendavat tööd – ta teeb rohkem kui temalt nõutakse või eeldatakse. Samas ei tähenda see materjali pähetuupimist, vaid pigem võimekust leida ja luua seoseid. Väheoluline pole see, et õpitakse pidevalt, mitte ainult vahetult enne eksamit. Ühe üliõpilase arvates tähendab see vähemalt kaht tundi õppimist päevas.

Väga hea üliõpilase iseloomustamisel tegid mõned vastajad seda **õpitudemuste** kaudu. Samas märkis üks vastajatest, et

head hinded on väga hea üliõpilase õppeprotsessi loomulik tagajärg mitte eesmärk. (üliõpilane 11, M, realia et naturalia)

Nende vastajate seas, kes mainisid õpitudemusi, pole ometigi ühtset arusaama sellest, millised need õpitudemused on. Mõned arvasid, et väga hea üliõpilane õpib hinnete A ja mõned vastajad leidsid, et väga hea üliõpilasel on keskmisest paremad õpitudemused. Siiski tuleb öelda, et hindeid mainis alla kümnendiku vastajatest, mis näitab, et hinded ei ole alati heade õpitudemuste ekvivalendiks. Viis vastajat märkisidki, et tegelikult ei tähenda head õpitudemused häid hindeid, vaid seda, et inimesel on oskus saada teemadest aru ning ta suudab läbida õppekava nominaalajaga.

Ei pea olema õppeedukuselt parim, kuna ta ei õpi tulemuste pärast, vaid selleks, et mõista. (üliõpilane 70, N, socialia)

Lisaks eelpool toodud kirjeldusele kuulub üliõpilase rollikujutluse veel **mitmeid muid aspekte**. Näiteks, osa tuleks võtta ülikooli- ja tudengielust, kuuludes organisatsioonidesse või esindusse. Seda tahku rollist mainis pisut alla kümnendiku vastajatest. Märgiti ka, et väga hea üliõpilane on väljaspool kooli aktiivne, tegeleb hobidega ning tal on olemas sotsiaalne elu. Kooli kõrvalt töötamist mainis alla kümne vastaja.

...oskab jagada õppimist seltskonnaeluga. Nohikuna ei ole tore olla – peab ka seltskonnaga elama. Need inimesed, kellega tutvud võivad sind edaspidises elus aidata. (üliõpilane 10, N, humaniora)

Samas näiteks üks vastaja kirjeldas väga head üliõpilast kui inimest, kes loobub oma sotsiaalsest elust ja tegeleb peamiselt õppimisega, kuid taoline arvamus oli siiski erandlik. Üks uuringus osaleja tõi välja selle, et arusaam üliõpilase rollist võib olla erinev sõltuvalt õppetasemest. Ta kirjeldab seda järgnevalt:

Magistriõppes olles on kuvand väga heast üliõpilasest veidi muutunud. Bakalaureuseõppes oli määravaks lai silmaring, „lahtine pea“, kohusetunne, töökus ning hea suhtlemisoskus/koostöövõime kaasüliõpilastega ja õppejõududega. Magistris on lisandunud väga oluline fakt elu- ning tööalane kogemus. Just vanemate üliõpilastega, kel on omajagu kogemust erinevatest valdkondades, on väga huvitav koos

loengutes olla, sest lisaks õppejõudude poolt edastatavale materjalile on ka neil palju huvitavaid teadmisi edasi anda. (üliõpilane 135, N, realia et naturalia)

Rollitajaja kujutus sõltub vähemalt osaliselt arvamusest rolliootuste kohta, st kui selgelt tajutakse vastaspoole ootusi enese suhtes. Käesolev uuring peegeldab seda, et üliõpilaste endi hinnanguil on neil olemas küllaltki selge ettekujutus, mida õppejõud neilt ootavad (vt lisa 6, küsimus 5). Samas on huvitav see, et äsja ülikooli astunud üliõpilased teavad enda arvates ootusi paremini kui vanemad üliõpilased. Võib arvata, et peale esimese semestri või õppeaasta lõppu sigineb üliõpilastesse teatud ebaselgus ootuste suhtes.

Siin võib otsida selgitust selles, milliste eelteadmiste ja ootustega on ülikooli tulnud. Meie uuringus osalenud ligi poolel üliõpilastel oli enne ülikooli astumist endi sõnul teistsugune arusaam kõrgkooliõpingutest (vt lisa 6, küsimus 11). Üliõpilaseks olemine on vastajate hinnangul erinev nende oodatust enim 20-23 aastaste vastajate seas. Kõige noorem grupp, 19 aastased ei ole arvatavasti erinevust veel nii teravalt tajuda jõudnud ja kõige vanem grupp (24-29 aastased), on ehk juba jõudnud unustada, milline nende ettekujutus enne ülikooli oli (seda tunnistasid ka mitmed vastajad). Enim tundub siin raskusi valmistavat see, et ülikoolis ei ole lähenemine õppijale individuaalne ning eeldatakse suuremat iseseisvust ja vastutamist oma tegevuse eest. See on kooskõlas näiteks Karp ja Bork (2012) uuringu tulemustega.

Olin harjunud individuaalsema lähenemisega – et keegi ikka rohkem suunaks ja räägiks, kuidas mida õppida. Aga tegelikkuses on grupid suured ja keegi väga ei sekku ise sinu valikutesse. (üliõpilane 110, N, socialia)

Koolis ma ei mõelnud selle peale, et ülikoolis oodatakse, et õpilane on motiveeritud ja ise vastutab enda eest. Koolis suhtuti õpilastesse teistmoodi, õpetajad hoolitsesid õpilase eduka õppimise eest. (üliõpilane 138, N, realia et naturalia)

Vastustest jäi mulje, et kohanemine ülikooliga on olnud lihtsam neil üliõpilastel, kes tulevad gümnaasiumist, kus on ülikoolile sarnane õppekorraldus. Vastanute seas on neid, kes leiavad, et ülikoolis õppimine on lihtne (isegi liiga lihtne), aga ka neid, kes leiavad õppimise olevat raskema kui nad sooviksid. Siin võib põhjuseid olla mitmeid: üliõpilase võimed, eriala spetsiifika, eelnevad teadmised ülikooli kui õppeasutuse kohta, aga ka õppejõudude erinevad ootused. Paljud noored inimesed alustavad koos kõrgkooli õpingutega ka iseseisvat elu, kus tuleb lisaks õppimisele toime tulla olmemuredega. Mitu üheaegset suurt muutust võivad tekitada märkimisväärse ebakindluse.

Juhul kui isegi teatakse õppejõudude ootusi, tunnistab siiski viiendik üliõpilasi, et õppejõudude ootustele on keeruline vastata (vt lisa 6, küsimus 9); sealjuures tunnistavad raskusi teistest enam magistriõppe üliõpilased ja need, kes kulutavad õppetööle proportsionaalselt suurema osa ärkvelolekuajast. Õppejõudude poolt edastatavad ootused on sageli erinevad või ebamäärased. Ebaselgete rolliootuste põhjusi võib otsida ebapiisavast või mitte piisavalt selgest kommunikatsioonist – üliõpilaste meelest puudub vajalik informatsioon või on see esitatud ebamääraselt või hilinemisega.

Enamasti tean [ootusi], aga on ka juhtunud aineid, kus terve semester ei saanudki aru, mida minult päris täpselt oodatakse. See selgus alles hindamisel. Seda aga ei pea ma õiglaseks. (üliõpilane 76, N, humaniora)

Elkõige oodatakse täpsemat infot selle kohta, kui rangelt tuleb kinni pidada tähtaegadest, kui palju ja kui põhjalikult tuleks teha iseseisvat tööd, mil määral tuleb osaleda auditoorses õppetöös, aga ka näiteks eksamit puudutava osas (kuivõrd võib oma mõtteid

avaldada või peab enamalt jaolt teadma fakte ja õppejõu seisukohti, kui konkreetset tuleb küsimustele vastata jmt). Siit võib välja lugeda seda, et üliõpilased tõlgendavad ootusi konkreetsete kirjapandud või ka suuliselt kommunikeeritud juhiste ja instruksioonidena selle kohta, millised on tingimused õppeaine läbimiseks (ja hea hinde saamiseks). Ka on huvipakkuv, et sõnale „tähtaeg“ püütakse leida erinevaid tõlgendusi. Samas on rolliootused märksa laiem nähtus, hõlmates lisaks käitumuslikele aspektidele ka hoiakulisi tegureid, kuid seda poolt üliõpilased eriti ei teadvusta.

Üliõpilased märkavad ootuste varieerumist (vt lisa 6, küsimus 10) ning see sõltub nende arvates sellest, kui range või leebe inimene õppejõud on või milline on tema ettevalmistus õppetöök (kõrgemad ootused on üliõpilaste arvates neil õppejõududel, kes ise õppetöök põhjalikult valmistuvad). Samuti leiavad üliõpilased, et suuremas grupis, kus üliõpilased on anonüümsemad, ei sea ka õppejõud „latti eriti kõrgele“. Veel tõid üliõpilased välja selle, et kui õppejõud õpetab samale grupile mitut ainet, siis mõjutab tema ootusi eelnevas aines tehtu. Samuti tajuvad üliõpilased teatud variatiivsust ootustes sõltuvalt sellest, kas tegemist on üld- või erialaainega (viimastes on ootused kõrgemad). Nagu näha, võivad ootused olla seotud mõnel juhul õppejõu isiksusega, kuid on ka teisi tegureid, mille osas on võimalusi nõudmisi ja ootusi ühtlustada selleks, et need poleks ei liiga madalad ega ka liiga kõrged.

Üldiselt ma ei tunne seda, kuid praegu tunnen, sest üks õppejõud arvab, et nelja loengu ja kolme seminariga on võimalik üliõpilasel jõuda samasse punkti, kus on tema 20-aastase praktilise töökogemusega. See ei ole paraku nii ehk kõik ei saa sama palju teada, kui tema. (üliõpilane 191, M, socialia)

Kokkuvõtteks

Eelpool toodust saab järeldada, et **üliõpilase rollikujutluses domineerib töökuse, kuulekuse ja korrektsuse** mõõde. Ligi pooled üliõpilastest peavad rollikujutluses tähtsaks motivatsiooni kategooriasse kuuluvaid omadusi või tegevusi. Seda võib käsitleda kui ühte aktiivsuse määra iseloomustavat näidikut – **pooled vastajatest näevad rollikujutlust aktiivsuse**, mitte passiivsuse võtmes. Arvamused õppetöös osalemisest annavad samasuguse pildi – rollikujutluses pööratakse küll aktiivsusele tähelepanu, kuid samal ajal on neid üliõpilasi, kes ei teadvusta aktiivsuse mõõdet õppeprotsessis ning pigem taandub nende jaoks õppimine passiivsele loengus osalemisele.

Uuringust selgub, et kui kõrvutada ettekujutust **väga heast** üliõpilasest **hea** üliõpilasega, siis esimene eristub just aktiivsuse ja õpingutele pühendumise poolest. Seda võib piltlikult väljendada nii, et hea üliõpilane teeb ära, mida temalt oodatakse, kuid väga hea üliõpilane otsib lisamaterjale, loeb ja uurib, kuna tunneb suurt huvi õpitava eriala vastu. Lisaks on väga hea üliõpilane ka sotsiaalselt aktiivne, kuid see aktiivsus on mõtestatud ning ei seisne peamiselt lõbusas vaba aja veetmises.

Iseseisvat tööd märgib ligi neljandik vastajatest, mis näitab selle aspekti kaunis tagasihoidlikku osa rollikujutluses. Siin võib leida vihje sellele, et üliõpilased näevad oma rolli teenindaja-tarbija suhete võtmes. Meie uuringu põhjal võib järeldada, et ei tajuta eriti seda, et hariduse omandamise protsessis peavad pingutama mõlemad – nii õppejõud kui ka hariduse omandaja, üliõpilane. Õpitulemuste osa rollikujutluses tõi välja kümnendik vastajatest, mis näitab jällegi, et see aspekt on vähesel määral teadvustatud. Samas näiteks analüüsides seda, mis valmistab üliõpilase rolli juures probleeme saab järeldada, et

enamus muresid seostub üliõpilastel just nimelt **hea õppetulemuse saavutamiseks vajaliku praktilise poolega**. See viitab siiski faktile, et heade õpitulemuste (kas alati sisuliste teadmiste omandamine?) saavutamine on üliõpilaste jaoks oluline. Siiski, kui formaalsed õpitulemused muutuvad tähtsamaks teadmistest ja õppimisvõimest, siis loob see soodsa pinnase kliendisuhete ületähtsustamisele akadeemilises töös, mis omakorda on tõsiseks ohuks üliõpilase ja õppejõu sisulisele koostööle.

Uuringust tulenevalt võib öelda ka seda, et kui ligi kolmandik üliõpilasi peab ühel või teisel moel tähtsaks, et **järgitaks norme** ja osataks aega ja tööd korraldada, siis märksa vähem pööratakse tähelepanu suhtlemisele, koostööle ja väärtustele. Väga hea üliõpilase kirjeldamisel toodi üksikutel juhtudel välja suhetele orienteeritust (nt kaasõppurite abistamist, panust välisüliõpilaste sotsialiseerimisel jmt).

Positiivne on see, et (õpi)motivatsiooni peetakse üldjuhul oluliseks, kuid vaatamata sellele, et kaasaegses õppeainete struktuuris on iseseisval tööl suur osakaal pole aktiivsuse määre rollikujutluses ülemäära esindatud. Nüüdisaegsete nõuete valguses võib öelda, et üliõpilaste rollikujutluses on alaesindatud ka eetikaga ja rahvusvaheliste kogemustega seotud teemad.

3.2. Üliõpilastele suunatud rolliootused

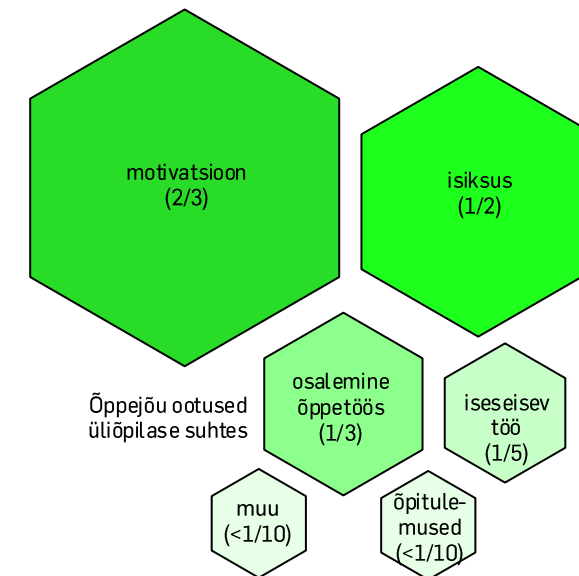
Kui eelnevas alapunktis käsitleti seda, milline on üliõpilaste ettekujutus oma rollist, siis järgnevalt tuakse välja see, mida ootavad õppejõud üliõpilastelt. Joonisel 2 on esitatud, milliste kategooriate kaudu saab avada õppejõudude ootusi üliõpilastele. Ligikaudu kaks kolmandikku õppejõududest tõid vastustes esile **motivatsiooni ja hoiakutega** seonduva ning veidi üle pooltes vastustes sisaldus info, mis seostub üliõpilase **isiksuslike omaduste ja väärtustega**. Pisut üle kolmandiku vastajatest peegeldasid üliõpilase rolli läbi **õppetöös osalemise**. Ligi viiendik õppejõududest tõi esile **iseseisva tööga** seonduva. Vähetähtsaks peeti **õpitulemusi** – seda mainis alla kümnendiku õppejõududest.

Uuring peegeldab seda, et kõige olulisemaks peavad õppejõud üliõpilase juures **motivatsiooniga** seonduvaid tegureid. Motivatsioon pole oluline vaid seetõttu, et aitab saavutada paremaid tulemusi, vaid motiveeritud üliõpilane mõjub inspireerivalt ka õppejõule endale.

See on inimene, kelle silm särab, kes tahab õppida, panustab ka ise, on huvitatud. Keda mina ei pea pidevalt motiveerima, / ... / See inspireerib mind õppejõuna, kui üliõpilane on innukas. (õppejõud 41, M, socialia)

Lahates üliõpilaste motivatsiooni ja **hoiakuid** toodi kõige enam välja seda, et väga heal üliõpilasel on olemas huvi aine või eriala vastu ning ta on motiveeritud, omades eesmärgi, mida püüab saavutada. Väga hea üliõpilane on eelkõige huvitatud teadmistest, mitte hinnetest. Lisaks on ta positiivse suhtumisega ja aktiivne.

Väga hea üliõpilase tunneb tavaliselt juba esimese tunni ajal ära – tal on käsi püsti, tunneb aine vastu huvi ning küsib ja uurib rääkimata jäänud pisidetallide kohta. (õppejõud 84, M, realia et naturalia)



Joonis 2. Üliõpilastele suunatud rolliootused.

Märkus: Joonisel on sulgudes märgitud osakaal õppejõududest, kes vastustes märkisid vastavasse kategooriasse kuuluvaid märksõnu.

Rolliootuses peegeldub ka see, et üliõpilane oleks õpihüline ning pühenduks õppimisele, mitte kõrvaltegevustele (nt töötamine). Väga hea üliõpilane on uudishimulik, initsiatiivikas ja ta soovib mõista õpitava sisu.

Väga hea üliõpilane veel ei tea, mida ta tahab ega tea, kuidas seda saada, kuid ta on valmis seda proovima. Haridus on süsteem, alles selle omandamise järel saabub arusaam, milleks miski hea on. (õppejõud 39, M, realia et naturalia)

Üliõpilase rolli kirjeldamisel viitasid üliõpilase **isiksuseomadustele** üle poolte õppejõududest. Kõige olulisemaks peetakse siin seda, et üliõpilane oleks kohusetundlik ning peaks kinni tähtaegadest, oleks täpne, korrektne (seda mainis üle veerandi küsitluses osalenud õppejõududest) ning viisakas.

Õppejõuga suheldes on ta konstruktiivne, mitte hüperaktiivne või puberteetlikult tõmblev. (õppejõud 100, M, socialia)

Mitmel korral rõhutati, et väga hea üliõpilane on laia silmaringiga intelligentne inimene. Ta on andekas ja loov. Mõnevõrra üllatav on see, et vaid kolm õppejõudu märkisid, et väga hea üliõpilane on aus.

Osalemist õppetöös peab tähtsaks pisut enam kui kolmandik uuringus osalenud õppejõududest. Viiendik vastajatest eeldavad üliõpilaselt aktiivset osalemist loengutes ja seminarides. Aktiivse osalemise sisu on ligi viiendiku õppejõudude arvates see, et üliõpilane küsib küsimusi. Arvamuste väljendamist, diskussioonis osalemist mainis vähem

kui kümnendik õppejõududest. Umbes samavõrra oluliseks peetakse seda, et üliõpilane annaks õppejõule tagasisidet. Tunnistati sedagi, et aktiivsust on raske hinnata:

Lihne vastus oleks, et väga hea üliõpilane on see, kes tunnis kaasa töötab, aga kuidas saab teada, kas õpilane töötab kaasa (on tunnis mõttega kohal) või mitte. Valdavalt põhiline märk kaasatöötamisest on siiski küsimuste tekkimine. /.../ sest mõtleval aju on aktiivne ja analüüsiv. Järelikult väga hea üliõpilase omadused on avatus, rääkimine, küsimine, valmisolek konstruktiivseks dialoogiks. (õppejõud 78, M, realia et naturalia)

Üliõpilase poolt tehtavat **iseseisvat tööd** pidas tähtsaks ligi viiendik vastajatest, tuues esile, et üliõpilane teeb kodus iseseisvat tööd ja valmistub seminariks, kontrolltööks ja eksamiks. Juhul, kui ta ei saanud mõnest asjast aru, küsib õppejõult täiendavat materjali ning töötab materjaliga iseseisvalt.

Väga hea üliõpilane suudab iseseisvalt õppida ja saavutada tulemusi. Õppejõud on juhendaja rollis. (õppejõud 7, N, socialia)

Üldiselt **õpitud** ei peeta oluliseks kriteeriumiks väga hea üliõpilase kirjeldamisel. Pigem rõhutati, et väga hea üliõpilane ei pea sooritama eksameid maksimumtulemuste peale – olulisem on see, et ta suudaks teadmisi ja oskusi praktikas rakendada.

Lisaks eelpool esitatule toodi veel välja aktiivsust väljaspool ülikooli ja eriala. Samas peeti oluliseks ka seda, et väga hea üliõpilane võtab osa õppetööga otseselt mitteseotud erialastest tegevustest: osaleb konverentsidel, arendusprojektides, organisatsioonides, äriplaanide konkurssidel jmt. Üks õppejõud märkis ära, et väga hea üliõpilane omab töökogemust või õppimiskogemust välismaal, samuti on tal olemas juhtimiskogemus.

Uuring peegeldas **õppejõudude ootust, et üliõpilased pühenduksid õppimisele**. Õppejõudude arvates enamasti üliõpilased väärtustavad õppimist ning neile meeldib ülikoolis õppida. Õppejõud oletavad, et üliõpilased hindavad õppimist kõrgelt eelkõige seetõttu, et nad tunnetavad omandatud teadmiste rolli edasises elus ja endale parema tuleviku kindlustamisel. Lisaks toodi välja harituse kui väärtuse positiivsust või ka ülikooliõpinguid kui vundamenti edasiõppimisel. Õpimotivatsioon ja positiivne hoiak võib sõltuda üliõpilase isiksusest, kuid teisalt näevad õppejõud siin ka endal teatud rolli (nt nõrga õppejõu puhul kaob ka hea üliõpilase huvi aine vastu).

Ühistegevuse seisukohalt on oluline, et õppejõud on ka pisut enesekriitilised ja tunnustavad, et mida selgemad on õpiväljundid ning nende seotus tulevases karjääris vajaminevate oskuste ja teadmistega, seda hõlpsam on tekitada õppimise suhtes positiivset hoiakut. Mõningal määral võib õpihuvi toetada või pärssida see, kuidas on õppekava üles ehitatud ning siin töid mõned õppejõud välja tõsisasja, et üldained ei pruugi üliõpilastele eriti huvi pakkuda, mistõttu magistriõppes, kus üldainete osakaal on väiksem, võib märgata suuremat huvi õppimise vastu.

Leidus ka õppejõude, kelle arvates üliõpilased ei pea õppimist eriti oluliseks – väideti, et on üliõpilasi, kes väärtustavad ainult diplomit ja kraadi ning ollakse väljas peamiselt hinde ja ainepunktide saamise peal. Mõned õppejõud väljendasid arvamust, et üliõpilased on laisad ja ülikooli on tulnud „lapsepõlve pikendada“. Samas tunnustati ka seda, et mõningatel juhtudel ei jää lihtsalt õpingute jaoks piisavalt aega, kuna üliõpilased peavad tööl käima. Samuti tõmbab õpimotivatsiooni alla see, kui üliõpilane tajub, et konkreetne õppeaine pole tema tuleviku seisukohast oluline.

Mõni õppejõud tõi välja, et õppimise mitteväärtustamist peegeldab see, kui üliõpilased püüavad võimalikult väikese pingutusega nn „läbi saada“ (esitatakse nt poolikuid töid) või kui jäetakse tööde tegemine viimasele hetkele ja siis ei suudeta vajalikku kvaliteeti tagada. Kui eelpool toodi välja, et väga hea üliõpilase tunnuseks on see, et ta üritab õpitu sisust aru saada ning seoseid luua, siis õppejõudude arvates peegeldab seda, et üliõpilane ei naudi õppimist see, kui tuubitakse fakte pähe ning ei püüta õppeainet mõista, ei loeta lisamaterjale ning ei suudeta meelde jätta loengus räägitut. Ühe õppejõu arvates on õpitudemused pidevas languses ning seda mitte konkreetsete hinnete mõistes, vaid selles osas, kuivõrd suurt pingutust nõuab aine põhitudede selgeks saamine täna võrreldes näiteks 15 aasta taguse ajaga.

Kokkuvõtteks

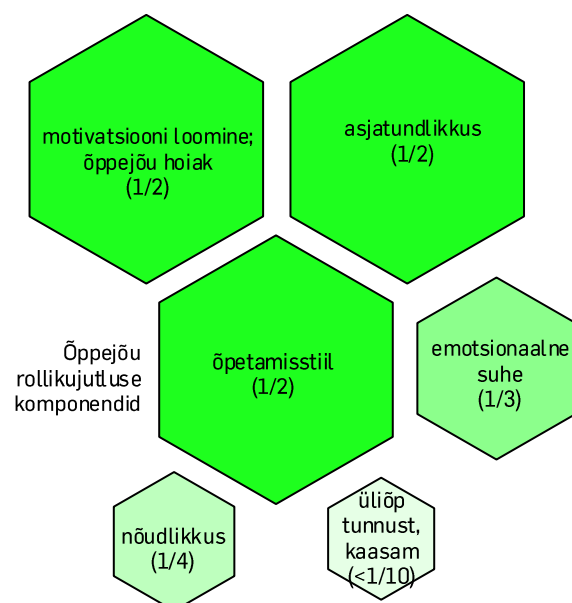
Uuring tõi esile, et kõige selgemalt on väljendunud **õppejõudude ootused** üliõpilaste suhtes **motiveerituse osas**. Õppejõud eeldavad, et üliõpilane on tulnud ülikooli huvist eriala vastu ning ta on endale püstitanud selged eesmärgid, mida saavutada soovib ning seetõttu tahab õppida. Positiivsena võibki esile tuua, et **üldiselt õppejõududele tundub, et üliõpilased tahavad õppida**, kuna on mõistetud hariduse olulisust tulevikuväljakutes.

Motiveeritusega käib kaasas teatud annus uudishimu ning soov saada õpitud aru. Kuigi initsiatiivikust märgiti korduvalt, võib siiski tõdeda, et üliõpilastele suunatud rolliootustes domineerib pigem kuulekus. Väga selgelt domineerisid üliõpilase **isiksuseomadusi puudutanud vastustes** märksõnad nagu **kohusetundlikkus, täpsus, korrektsus, tähtsusest kinnipidamine**, aga ka viisakus. Andekust, loovust ja laia silmaringi rõhutati õppejõudude poolt märksa vähem. Taoline tulemus on pisut mõtlemapanev, kuna sellised arusaamad võivad viia **normatiivsuse domineerimisele** ning sisuga seotud aspektide alahindamisele, mis omakorda võib olla demotiveerivaks teguriks võimekamatele ning loovatele õppijatele.

Motiveeritusega haakub teinegi ootus – õppetöös osalemine, mida peetakse olulisemaks näiteks kui auditooriumivälisest iseseisvast tööd. Paljud õppejõud eeldavad üliõpilaselt **aktiivset osalemist** loengutes ja seminarides ning meie uuringust võib järeldada, et aktiivne osalemine seisneb õppejõudude nägemuses peamiselt selles, et **üliõpilane küsib küsimusi**. Selles tegevuses on kahtlemata olemas teatud aktiivsuse mõõde, kuid meie hinnangul veelgi sisukam osalemise vorm – **diskuteerimine**, oma arvamuse avaldamine jmt leidis kajastust **vaid kümnendiku õppejõudude** ootustes. Seda võib pidada suhteliselt tagasihoidlikuks näitajaks ning põhjused vajaksid võib-olla lausa täiendavat analüüsi. Siin võib tõstatada küsimuse sellest, et kas õppejõud ei eeldagi ülearu aktiivset osalust auditoorses õppetöös või tundub neile, et see mida oodatakse ongi juba piisavalt interaktiivne osalus või on põhjused hoopis mujal (nt tajutakse olemasolevaid piiranguid – vähene auditoorse koostumiste arv ning sellest tulenev ajasurve, suur üliõpilaste arv vmt)?

3.3. Õppejõu rollikujutus

Õppejõu rollikujutluse selgitamiseks küsiti, milline on õppejõudude arvates väga hea õppejõud. Kõige enam kasutati vastustes õppejõu rolli kirjeldamisel **motivatsiooniga, õpetamisstiili ning asjatundlikkusega** seonduvaid tegureid. Kõiki neid aspekte võis leida pisut üle poolte uuringus osalenud õppejõudude vastustes. **Emotsionaalse suhte tekitamist ja hoidmist** peavad oluliseks veidi üle kolmandiku vastajatest; **nõudlikkust** ligi veerand õppejõududest ning üliõpilaste **tunnustamist partnerina ja kaasamist** alla kümnendiku uuringus osalenud õppejõududest (vt joonis 3).



Joonis 3. Õppejõu arusaam enda rollist.

Märkus: Joonisel on sulgudes märgitud osakaal õppejõududest, kes vastustes märkisid vastavasse kategooriasse kuuluvaid märksõnu.

Õppejõud, kes tunnetavad oma rolli osana **emotsionaalse ja positiivse suhte loomist** enda ja üliõpilase vahel, kasutasid nimetatud seose kirjeldamiseks erinevaid tunnusoone. Sageli esines sõna „vastutulelikkus“, mis seostub enamasti tähtaegade paindlikkusega.

Näiteks kui üliõpilane ei saa mingil põhjusel tööd õigeaegselt teha, siis olen ikka vastu tulnud ning proovinud mingi lahenduse leida. (õppejõud 5, M, realia et naturalia)

Samas ei ole kõik õppejõud arvamusel, et üliõpilastele tuleks alati vastu tulla – on ka neid, kes leiavad, et üliõpilastele vastutulek seab õppejõu enese kehvemasse positsiooni. Vastutulelikkus ja paindlikkus võivad olla küll emotsionaalse ja õppimist toetava suhte aluseks, kuid siin tulevad välja ka teatud turumajandusliku mõtteviisi ilminguid – õppejõud on justkui „teenuse osutaja“ ning üliõpilane kliendi rollis. Sellise mõtteviisi levik üli-

koolis seab õppejõu täiendava surve alla: üheltpoolt eeldavad üliõpilased vastutulelikkust ja mitte olema ülearu nõudlikud, teisalt on ülikooli ja ühiskonna poolt ootus kvaliteetse hariduse suhtes.

Vahel on küll selline tunne – ühest küljest tuleb oma aine muuta võimalikult populaarseks (muidu võidakse see õppekavast välja jätta), siis teisalt tuleb hoida latti kõrgel, st olla range ja muuta elu võimalikult ebamugavaks just nendel, kes siit kergeid ainepunkte ootavad. (õppejõud 74, M, socialia)

Mõned õppejõud märkisid koos vastutulelikkusega ära ka enesekehtestamist s.t., et õppejõudude arvates peaks olema hea õppejõud üliõpilaste suhtes võimalusel vastutulelik, kuid siiski seda teatud piirini. Üks õppejõud märkis, et väga hea õppejõud

...oskab hoida nähtamatut piiri õppejõu ja üliõpilase vahel. (õppejõud 31, N, humaniora)

Näiteks üliõpilased ootavad minult paindlikkust ja vastutulelikkust, samas ei saa neile liiga pikka ketti jätta. Ülikool eeldab, et õppejõud on võimeline ennast kehtestama ja kuskil maal on piir. (õppejõud 34, N, humaniora)

Samas võib olla piiri tõmbamine keeruline ning see sõltub peamiselt õppejõu enda sisetundest. Mitmed vastajad märkisid, et õppejõud peaks olema empaatiline üliõpilaste suhtes, neid mõistma ja panema ennast õppurite olukorda ning arvestama iga üliõpilasega.

...peab oskama panna ennast tudengi olukorda, peavad meeles olema omaenda raskused selle aine õppimisel. (õppejõud 10, M, realia et naturalia)

Tudengite soove arvestav, mitte ennast peale suruv, kuid südantvalutav, et õppeaine arusaadav oleks ning tudengid ikka õppimisele pühenduksid. (õppejõud 84, M, realia et naturalia)

Veel nimetati viisakust, üliõpilastest lugupidamist, hoolivat ja heatahtlikku suhtumist. Samuti märgiti ära, et õppejõud peaks olema üliõpilaste jaoks kättesaadav.

On tudengile kättesaadav, vastab tudengi mailile mõistliku ajaga (vähem kui 24h). (õppejõud 53, M, realia et naturalia)

Lisaks eelpool toodule märgiti, et väga hea õppejõud on isiksusena sümpaatne ning õppejõuna paindlik, vajadusel ümberkohanduv. Üks õppejõud väljendab taolist mõtet järgmiselt:

See, mida ta räägib, ununeb niikuinii, mälestus inimesena jääb. /.../ Ma ei oodanud õppejõult, et ta mulle aine iga hinnaga selgeks teeks – sellist inkvisiitorit ma ei salliks, kes seda iga hinnaga taotleb. Ma ei sallinud pealetükkivaid (lasteaiakasvataja stiilis) õppejõudusid (aga näib, et nüüdsetele Erasmus-tudengitele just sellised meeldivad). (õppejõud 100, M, socialia)

Väga hea õppejõud suudab luua üliõpilasega sideme, mis kestab.

Väga hea õppejõud on rõõmus kui näeb tudengit kuskil vastu tulemas, ka aastaid hiljem. Tunneb ta vähemat nägupidi ära, kuigi tudengeid on olnud võibolla tuhandeid. (õppejõud 18, M, realia et naturalia)

Tähtsa aspektina õppejõu rolli juures tajutakse seda, et ta suudaks üliõpilastes tekitada **motivatsiooni** ja huvi õppimise ja õppeaine vastu. Siin on muuhulgas tähtis ka õppejõu **hoiak**. Motivatsiooni tekitamiseks on mõödapääsmatu esitada ainet nii huvitavalt, et ära-

tatakse üliõpilastes valdkonna vastu huvi. Selline seisukoht peegeldus umbes viiendiku uuringus osalenud õppejõu vastustes.

Tihti rõhutatakse väga heade õppejõudude korral tema nõudlikkust. Sellega peab olema ettevaatlik – kui sa pole suutnud oma ainet huvitavaks ja vajalikuks teha, siis pole õigus ka väga nõudlik olla. Halbade õpitulemuste korral on süüdlane õppejõud, mitte üliõpilane: kui tudeng ei õpi, siis pole ta aru saanud sinu aine vajalikkusest ja selles oled ise süüdi. (õppejõud 10, M, realia et naturalia)

Väga hea õppejõud oskab „teisi nakatada“, kaasa haarata ja innustada, luues muuhulgas süsteemi, mis paneb üliõpilased õppima ja erialaga tegelema kogu semestri vältel. Üliõpilaste kaasahaaramise ja innustamise eelduseks on aga see, et õppejõud armastaks oma eriala ja õpetamist. Huvi ja kirge oma eriala vastu rõhutas pisut enam kui kümnendik õppejõududest. Pühendumise tähtsust toodi välja vähem, kuid küsimuses, kus paluti eristada väga head ja head õppejõudu selgus, et pühendumine (ning selle kaudu tulemuste saavutamine) oli olulisemad asju, mis eristas väga head õppejõudu heast õppejõust. Seega saab siiski välja tuua, et pühendumisel on õppejõu rollikujutluses oma koht.

Ta on rohkem pühendunud, rohkem „kirglik“ oma aine suhtes. Ta ei tee seda lihtsalt tuimalt „on vaja teha“ vaid ta teeb oma ainet hingega. (õppejõud 6, M, realia et naturalia)

Pühendunud ja teeb tööd südamega, mitte sellepärast, et saaks raha ja päeva õhtusse veeretatud. (õppejõud 42, N, socialia)

Väga hea õppejõuna kirjeldati inimest, kes on huvitatud sellest, et üliõpilased saaksid õpitust aru ning suudaksid hiljem teadmisi rakendada. Huvitaval kombel pole aga taolised vastused väga sagedased – vaid üksikute õppejõudude arvamustest võib välja lugeda selget huvi selle vastu, et üliõpilane tõesti saaks õpitust aru.

Kuigi motiveerimist ja innustamist nähti õppejõu rolli osana, võib siingi esile tuua erinevaid arvamusi selle kohta, kuidas huvi tekitada. Huvi on võimalik tekitada üliõpilasi pidevalt innustades, loenguid üha atraktiivsemaks muutes ning lihtsustamise teed minnes (et materjal oleks kõigile omandatav) või siis hoopis rakendades kontrollimehhanisme, mis panevad õppima ja (vähemalt näiliselt) õppaine suhtes huvi tundma. On ka õppejõude, kes leiavad, et õppejõu ülesandeks on olla suunanäitajaks ning ta ei pea võtma enda peale ülesannet tegelda pidevalt üliõpilaste motiveerimisega.

Samas ei ole õppejõud võrreldav kooliõpetajaga – tema tööks ei ole motiveerida inimest pidevalt pingutama ning kindlasti ei ole tema tööks nõuda tudengilt oma-poolset panust. See peaks olema arusaadav tudengile endale, et mida rohkem ta ise panustab, seda suurem on kasutegur. Õppejõu töö on olla suunajaks akadeemilise kirjanduse maastikul... (õppejõud 92, M, socialia)

Õppejõud kirjeldasid oma rolli läbi mitmesuguste omaduste ja hoiakute. Nii näevad nad ühe rolli komponendina korralikkust ja punktuaalsust, kuna kui õppejõud pole täpne ning lubadustest ja reeglitest kinnipidav, siis ei saa ta seda eeldada ka üliõpilasel. Mõne vastaja arvates peab õppejõud olema konkreetne ja kehtestav; hindamisel ja üliõpilaste kohtlemisel objektiivne ja õiglane. Siiski, täpsust, korralikkust ja nõudlikkust võis välja lugeda pisut üle kümnendiku õppejõudude vastustest, mistõttu ei saa öelda, et nimetatud aspektid oleks ülearu tugevalt kinnistunud õppejõu rollikujutluses. Üksikud vastajad mainisid, et väga hea õppejõu tunnuseks on huumorimeel.

Kui teoreetilises peatükis rõhutati üliõpilase **potentsiaali avamise** tähtsust, üliõpilaste **kaasamist** ning nendesse **suhtumist kui partnerisse**, siis käesolev uuring seda aspekti eriti esile ei toonud. Nimetatud asjaolusid mainis kümnendik vastajatest. Paaril korral mainisid õppejõud, et väga hea õppejõud arvestab üliõpilaste arvamuste ja soovidega (kuid mitte ka liialt palju), kuid siiski vaid neli vastajat mainis seda, et üliõpilastesse tuleks suhtuda kui võrdväärsele partnerisse. Samuti mainiti ühel korral ära üliõpilase ja õppejõu vahelist koostööd.

Arvestab üliõpilaste arvamustega, aga mitte liiga palju. Viib läbi oma programmi. (õppejõud 81, N)

On äärmiselt autoriteetne, kuid samal ajal suhtleb üliõpilastega kui võrdne võrdsega. (õppejõud 97, N, humaniora)

Sellised tulemused võivad viidata faktile, et teaduspõhine õpe piirdub enamasti sellega, et õppejõud kasutab õppematerjalide koostamisel ning loengutes teadustöö tulemusi, kuid üliõpilaste reaalne kaasamine teadustöösse ja -projektidesse on pigem tagasihoidlik.

Kuna õppejõu põhitööks on õpetamine, siis kirjeldati uuringus üsna palju seda, mida tähendab väga hea õppejõu puhul **õpetamine**. Uuring näitas, et õppejõud on teadvustanud õpetamisoskuste olulisust.

Tasakaalus on ainetundmine ja õpetamisoskused. (õppejõud 33, N, humaniora)

Õpetamisega seonduvalt toodi kõige enam esile seda, et väga hea õppejõud on suuteline edastama materjali arusaadavalt ja hästi. Seda mainis vastustes viiendik õppejõude. Ta on võimeline varieerima õpetamismeetodeid vastavalt üliõpilaste eelteadmiste ja ootustele ning lähtuvalt õpetatava teema spetsiifikast. Kümnendik õppejõududest tõi esile selle, et õpetamisel tuleb kombineerida erinevaid õpetamismeetodeid ja -tehnikaid.

Ta oskab esitada üht ja sama materjali jutu, katsete, demode, valemite, seaduste, graafikute, jooniste, näidete, analoogiate, rakenduste, ülesannete jne abil. ... tuleb valida mõned kõige ilmekamad. /... / loeb tudengit nooreks kolleegiks kellega koos tehakse rasket õppimise tööd. ... tudengid peavad olemas alati valmis üllatusteks, mis võivad olla seotud ainega aga mitte alati. Näiteks võib loengus mõne probleemi seletamiseks kasutada lõiku mõnest laulust või üldtuntust kirjandusteosest, aga pakkuda auditooriumile ka kihlvedu või esineda ainega seotud mustkunsti numbriga (mis tuleb reeglina kindlasti pärast ära seletada). (õppejõud 10, M, realia et naturalia)

Veel toodi välja, et õppejõud peaks tervitama küsimuste esitamist ning olema võimeline neile vastama.

...peab olema dünaamiline, kohanduma erinevate situatsioonide võimalikult kiiresti, et olla valmis andma ka vastuse kõige ootamatule küsimusele. (õppejõud 4, M, realia et naturalia)

Kümnendik intervjuueeritavatest rõhutas, et õppejõu puhul on tähtis hea esinemisoskus ning samal määral toodi välja seda, et õppejõud peab olema hea suhtleja. Kümnendik vastajatest pidas tähtsaks seda, et loengus kasutatakse näiteid elust, mille kaudu seotakse teooria praktikaga. Paar õppejõudu näevad seda, et õppejõul endal peaks olema õpetatavas valdkonnas ka praktiline kogemus ning suur kontaktidevõrgustik, mille kaudu oleks võimalik kutsuda külalisesinejaid.

Laia kontaktvõrgustikuga – kutsub esinema praktikuid ja muid spetsialiste. Diskussiooni juht – suudab arutelu sisukalt modereerida, olulisi momente välja tuua, olla tõlgiks „praktiliste tähelepanekute“ ja teoreetiliste ideede vahel. (õppejõud 103, M, socialia)

Loenguks ettevalmistamist tõi välja alla kümnendiku õppejõududest, samuti ei peeta ülearu oluliseks rõhutada materjalide headust või kättesaadavust. Võimalik, et seda peetakse iseenesest mõistetavaks ning see ei vajagi eraldi esiletõstmist.

Väga hea õppejõu kirjeldamisel toodi esile, et oluline on **nõudlikkus** ja samal ajal pidev **üliõpilaste stimuleerimine**, selleks et nad areneksid ning suudaksid oma **potentsiaali avada ja realiseerida**. Nende aspektidega seostub **tagasiside** andmine, aga ka üliõpilaste **individuaalse tasemega arvestamine** ning õpetamise kohandamine vastavalt sellele. Eelpool loetletud aspekte pidas oluliseks ligi veerand uuringus osalenud õppejõududest. Individuaalse lähenemise eelduseks peetakse empaatiavõimet.

Nõudlik, aga paindlik. Nõudlik, sest sellel püsib kõrghariduse devalveerimise vastane rinne. Paindlik, sest tudengeid ja olukordi on väga erinevaid ning kõigile ja kõikjale ei pruugi ühesugune lähenemine sobida. (õppejõud 74, M, socialia)

Vastajad tõdesid, et väga hea õppejõud seab üliõpilase ja tema arengu esiplaanile, tehes valikuid eelkõige üliõpilasest lähtuvalt ning ei mõtle sealjuures nii palju sellele, mis oleks tema enda akadeemilisele karjäärile parim.

Mõtleb ja tegutseb nii peaga kui ka südamega. NB! Mõtleb tegutsedes kõigepealt õppija ja tema vajaduste peale. Toimetab nii, et õppija vajadused saaksid parimal moel rahuldatud. Annab õpilasele võimaluse midagi ise kogeda või avastada, õpilase eneseusu eest seisja. Näeb vaeva KÕIGILE soodsa õpikeskkonna kujundamise nimel. (õppejõud 13, realia et naturalia)

Väga hea õppejõu kirjelduse juures tõi tagasiside andmist ning auditooriumi või iga üliõpilase individuaalse tasemega arvestamist õpetamisel esile alla kümnendiku vastajatest.

Väga hea õppejõud käsitleb iga ainekursust kui laeva, mis peab reisijad turvaliselt sihtsadamasse viima. Ta püüab olla kursis reisijate erivajadustega. Vettekukkunutele püüab ta saata päästepaadi. Samas peab hoidma pinget ka neil, kes kiiremat reisi kannataksid. Ja eks ikka need, kes tahavad ära minna, lihtsalt ikka lähevad. (õppejõud 18, M, realia et naturalia)

Samas pole õppijate individuaalse tasemega arvestamine alati lihtne – uuring tõi välja selle, et kuigi õppejõud võib teadlikult teha muudatusi õppekavas või õpetamise viisides, ei pruugi see siiski viia parima tulemuseni üliõpilaste tagasiside mõistes.

Kui loen üliõpilaste tagasisidet. Mõnikord on jahmatav, kui olen semestri käigus mõnel kursusel üliõpilaste eelmise aasta tagasiside põhjal muudatusi teinud ja ka siis tuleb kriitikat, mis pole kõikides aspektides põhjendatud, siis tuleb küll küsimus, et mida ma pean tegema. (õppejõud 33, N, humaniora)

Samuti viidati probleemile tagasiside andmisel – ühelt poolt räägitakse palju sellest kui oluline on tagasisidet anda, kuid teiselt poolt võib tekkida olukord, kus ühe õppejõu pingutus anda põhjalikku tagasisidet leiab hukkamõistu. Taolised kogemused seavad (eriti algaja noore) õppejõu keerulisse olukorda, kus vastuoluliste ootuste keskmes on keeruleine leida üht ja ainust sobivat tegutsemisviisi.

Mul oli jabur kogemus, kui instituudi juhataja ütles kohvikulauas, et meie, kaks õppejõudu, ei tohiks anda nii palju tagasisidet, kuna see teeb keeruliseks teiste õppejõudude töö. Üliõpilased hakkavad ootama, et kõik oleksid sellised. (õppejõud 42, N, socialia)

Uuring näitas, et **asjatundlikkust** peetakse õppejõu puhul oluliseks – ligi pooled õppejõududest tõi välja selle, et väga hea õppejõu rolli juurde kuuluvad sügavad erialased teadmised. Üks vastaja pidas seda üleüldse kõige tähtsamaks, öeldes, et väga hea õppejõud on:

...pädev oma aines. Muu pole eriti oluline, tegu ei ole suhtlusklubiga. (õppejõud 56, N, socialia)

Lisaks sellele tõi ligi viiendik uuringus osalenud õppejõududest välja, et õppejõud peaks olema laia silmaringiga ning kursis ka väljaspool eriala toimuvaga. Õppejõu rolli juurde kuulub pidev enesetäiendamine ja arendamine, osalemine teadus- ja arendustöös. Sageli saab piiri tõmmata väga hea ja hea õppejõu vahele just arengu vaatepunktist – väga hea õppejõud on pidevas arengus – ta täiendab ennast ning kaasajastab jooksvalt. Õppejõu materjale. Väga hea õppejõud on enesekindel, loov ja aktiivne, ta väljendab oma seisukohti.

Hea õppejõud annab ainet, väga hea loob seda. Interpretatsioon jääb alati nõrgemaks originaalloomest. (õppejõud 39, M, realia et naturalia)

Lisaks eelpool mainitule rõhutati mitmeid **muid tegureid**. Näiteks leiti, et väga hea õppejõud on huvitav ja karismaatiline isiksus.

Mulle endale meeldivad klassikalised „vana kooli“ professorid (ja dotsendid). Tänapäeval ei pruugi nad tudengite hulgas populaarsed olla ja formaalsete näitajate „kultus“ ülikooli administratiivsetes üksustes ei soosi nende eksistentsi. Tihti on just nende hulgas rahvusliku teaduse kandjaid, mida pean väga oluliseks. (õppejõud 50, N, socialia)

Õppejõud on andekas, mitmekesine, ja loominguline. Ta peab olema suuteline „lugema inimesi“ ja suhtuma inimestesse eelarvamusteta. Samuti on oluline, et õppejõud käiks ajaga kaasas. Lisaks sellele mainis üks vastaja, et väga hea õppejõud on aus.

Ei võta altkäemaksu. ... Annab üles plagiaati teinud tudengid. (õppejõud 53, M, realia et naturalia)

Kõike eelpool toodut arvestades pole imeks pandav, et õppejõud tunnetavad, et neile esitatakse kõrgeid ootusi ja nõudmisi.

Tartu Ülikoolis peaks olema üliinimene, kes teeb tiptasemel teadust, õpetab meetoodiliselt huvitavalt, lisaks tegeleb arendustegevusega, tagasisidestab, on sõbralik, vastab kiirelt kirjadele, kannatab välja struktuurimuutused. (õppejõud 41, N, socialia)

Kuigi eespool on nimetatud paljusid olulisi tegureid, mis määratlevad õppejõudude endi arvates ära väga hea õppejõu, võttis üks vastanutest teema kokku lakooniliselt:

väga hea õpetaja õpilased saavutavad õpetajast rohkem. (õppejõud 39, M, realia et naturalia)

Samas tunnistab nii mõnigi vastajatest kaudselt või otsesõnu piiranguid, mis ei võimalda realiseerida rollikujutluse ideaali tegelikkuses.

Aga muidugi on aeg teatud piirajaks, perfektsionist ei saa ka olla, muidu ei saakski midagi tehtud või tuleks töötada 80 tundi nädalas. (õppejõud 49, M, socialia)

Väga hea õppejõu koht pole Eesti ülikoolis. (õppejõud 81, M)

Eelpool toodud käsitlusest nähtub, et õppejõu rollikujutus hõlmab mitmeid aspekte, millest mõningaid peetakse olulisemaks kui teisi. Õppejõudude endi sõnul teavad nad päris hästi, mida neilt oodatakse (vt lisa 7, küsimus 5) (sh eristusid professorid, kes teavad paremini neile suunatud ootusi ning sealjuures enamus õppejõude peavad kõige olulisemaks vastata üliõpilaste ootustele. Samuti teavad õppejõud enda arvates küllaltki hästi, kuidas tööalaseid eesmärke saavutada (vt lisa 7, küsimus 6) ja millised on nende tööülesanded (vt lisa 7, küsimus 7). Siin viidati aastatepikkusele töökogemusele, aga ka koolitustele ning üliõpilaste ja vahetute juhtide tagasisidele. Samas, kuigi vastajad üldiselt teavad püstitatud eesmärke ning neile suunatud ootusi, tunnistab siiski üle kolmandiku õppejõududest, et töö on raske käituda kõigile meelepärast (vt lisa 7, küsimus 8). Kõige enam toodi siin näiteid üliõpilastega seonduvalt: näiteks on olnud raskusi üliõpilastega, kes on esitanud töid peale tähtaega, kes pole õpivuilised, pole hindega rahul, püüavad reeglitest kõrvale hiilida vms.

Ootuste vastuolulisust on tajunud ligi viiendik vastanud õppejõududest (vt lisa 7, küsimus 9), kusjuures probleem näib olevat teravam täiskoormusega õppejõudude jaoks. Tulenevalt suuremast töökoormusest on neil eeldatavasti rohkem ja mitmekesisemaid tööülesandeid, mistõttu erinevate rollide ühildamist peetakse keeruliseks. Peamised valdkonnad, kus õppejõud tunnetavad probleeme saab kokku võtta järgmiselt:

- ▶ **Erinevate rollide ühildamine:** õppe- ja teadustöö tegemine selliselt, et tagada rahuldav kvaliteet; enesearendamiseks nappiv aeg.
- ▶ **Üliõpilastega seonduv:** personaalne lähenemine ning vastutulelikkus selliselt, et ei võetaks ära üliõpilaselt vastutust õppimise eest ning ei alandataks nõudlikkuse määra; õppejõudude hindamisel peetakse üliõpilaste tagasisidet oluliseks, kuid liigse nõudlikkuse korral võivad tagasiside hinnangud kannatada; üliõpilaste eelnevate teadmiste tase kui piirang õpetamisel (nt puudulikud teadmised eeldusainetes).
- ▶ **Ühiskonna ootustele vastamine:** akadeemiline õpe eeldab teoreetiliste teadmiste omandamist, kuid tööturg vajab (näiliselt) praktiliste oskustega lõpetajaid.

Ligi pooled õppejõud on märganud õpetamises toimunud muutusi (vt lisa 7, küsimus 12), seda nii positiivses kui negatiivses mõttes. Positiivsete muutustena nimetati peamiselt uute tehniliste võimalustega seonduvat (nt PowerPoint, ŌIS, e-õpe). Samas internetivõimalustes nähakse nii eeliseid kui puudusi – üheltpoolt on kõikvõimalikud materjalid kergesti kättesaadavad, kuid probleemiks on infopaljusus orienteerumine. Negatiivsete muutustena toodi peamiselt välja üliõpilastega seonduvaid tegureid: üliõpilased on muutunud mugavamaks, nad vajavad rohkem tähelepanu, „meelelahutust“ ja motiveerimist; lisandunud on vajadus tegeleda individuaalsete probleemidega.

...olen juba nii kaua sellel alal töötanud, et tunnetan tõesti muutust. Muutusi on toimunud muidugi mitmes valdkonnas, kuid kõige enam annab tunda praeguste tudengite muutunud suhtumine elusse üldse ja ka õppimisse. Valdavalt võib täheldada ülisuurt nõudlikkust teiste (õppejõu) suhtes, sageli põhjendamatult kõrget

enesehinnangut ja oma osa ning vastutustunde mittevastavust sellele. (õppejõud 101, N, socialia)

Samuti toodi välja see, et õppejõu-üliõpilase suhe on muutunud, sisaldades järjest enam teenindaja ja kliendi mõõdet.

Vahel tundub, et kui varem oli õppejõud lihtsalt oma aine esitaja ja vastuste hindaja, siis nüüd peab ta olema ka müügimehe ja reklaamija rollis. (õppejõud 74, M, socialia)

Ilmselt pole õppejõudude taju antud koha peal sugugi ekslik, vaid pigem üliõpilaste hoiaku peegeldus. Selle kinnituseks võib tuua ühe uuringus osalenud üliõpilase seisukoha:

Õppejõud peaks aru saama, et õpilane õpib oma raha eest ja seega õppejõud ei peaks ilkuma mingite tegemata kodutööde vms pärast. Tudeng õpib selle raha eest täpselt nii palju nagu ta arvab, et ta selle raha eest peaks haridust saama. (üliõpilane 209, M, socialia)

Üks vastajatest on täheldanud, et kui varem seisis õppejõud kõrgemal positsioonil, siis nüüd tajutakse, et üliõpilane on õppejõuga pea samal tasemel. Mõõda ei saa vaadata ka faktist, et võrreldes varasemaga on üliõpilaste arvud kasvanud ning seetõttu ei jää aega personaalseks kontaktiks. Ajapuuduse puhul viidati ka suurenenud bürokraatialle, lisaks on karmistunud nõuded õppejõu professionaalsuse osas.

Tunnen, et elukutse muutub. Pinge kasvab, tööülesanded lähuvad mitmekesisemaks. Selleks, et paigal püsida, tuleb kiiresti joosta, muidu vool tõmbab kaasa. Ka see, et akadeemilistel töötajatel pole tenuuri, peame uuesti enda kohale kandideerima – kui tingimusi ei täida, ei valita meid tagasi. (õppejõud 41, N, socialia)

Kokkuvõtteks

Uuring peegeldab seda, et õppejõu rollikujutus toetub kolmele tugisambale: **motivatsiooni tekitamine ja huvi äratamine üliõpilastes; õpetamise meetod ja -stiil ning asjatundlikkus**. Ekspertsus hõlmab õppejõudude arvates nii sügavaid erialaseid teadmisi kui ka laia silmaringi üldiselt. Meie uuringust selgus, et väga head õppejõudu eristab heast arenemistahe ning pidev enesetäiendamine, kuid mõnevõrra üllatavalt tuli esile see, et õppejõu rolli kirjeldamisel märgitakse rahvusvahelisest kogemusest nimetatakse tagasihoidlikult.

Teise olulise aspektina tuleb õppejõu rollikujutluses mainida motivatsiooni loomise funktsiooni. Motivatsiooni ei tasu käsitleda väga kitsalt stiimulite pakkumise võtmes, pigem selgus et õppejõud ise peavad oluliseks seda, millise hoiakuga oma tööd tehakse – kui õpetamine kui tegevus on õppejõu jaoks meeldiv ja oluline, siis see tekitab ka õppijates huvi nii eriala kui selle omandamise vastu. Samas seonduv motivatsiooni tekitamisega ka näiteks erinevate õpetamise meetodite tundmine ning rakendamine. Samas näitas meie uuring, et õppejõudude arvates ei seisne **väga hea ja hea õppejõu** vahe mitte niivõrd **oskustes ja teadmistes kuivõrd hoiakutes ja isiksuseomadustes**.

Uuring tõstatab ka mõningaid probleeme õppejõu rolli tajumisega seoses. Peamised probleemid seostusid sellega, **kuidas ühildada erinevaid rolle**, kuidas säilitada üliõpilaste

suhtes nõudlikkus ning samal ajal hoida üleval nende motivatsiooni ning lõpuks, kuidas ola kooskõlas ühiskonna ootustega hariduse sisu ja kvaliteedi osas). Näiteks turumajanduslike printsiipide otsene laiendamine õppetöö sisule võib olla rolli ebaselguse allikaks, sest ikka ja jälle tekib küsimus: **millist tüüpi üliõpilaste rahulolu peaks õppejõud oma rollikujutluses silmas pidama** (tunnistagem, et nn tasuline haridus võimendab veelgi nende probleemide keerukust).

Õppejõud peavad oluliseks ka emotsionaalse suhte loomist üliõpilastega, kuigi selle juures tunnetatakse teatud piiranguid ja ohukohti, muuhulgas on siin aktuaalne ka eelpool viidatud probleem koondnimetusega „turumajanduslik mõtteviis hariduses“. Viimane survestab selgelt õppejõude pingutama suurema üliõpilaste rahulolu nimel ning kuigi vastutulelikkus, paindlikkus jt positiivsed omadused võivad õppijate rahulolu suurendada, ei tohiks see tulla vähenenud nõudlikkuse arvelt. Seetõttu on oluline leida igalühel tasakaal vastutulelikkuse ja enesekehtestamise vahel, kuigi seda võib olla keeruline teha. Tasaakaalu leidmine ei pruugi jääda oskuste taha, vaid pigem **takerdub see olukorra ebamäärasusse** – sageli ei tunnetata, millised on ühelt poolt üliõpilaste ootused, kuid teisalt ka, milline on nn kollegiaalne kokkulepe ülikooli sees. Ilmselt vajaks õppejõu rollimudel akadeemilistes ringkondades läbiarutamist, selleks et luua kindlam toetuspunkt antud küsimuses.

3.4. Üliõpilaste ootused õppejõule

Analüüs näitab, et kõige olulisemaks peetakse väga hea õppejõu puhul **õpetamisega** seonduvat ning seda, et ta suudaks üliõpilastes **motivatsiooni** tekitada. Kumbagi neist teguritest mainis pisut alla kolme neljandiku uuringus osalenud üliõpilastest. Ligi pooled üliõpilastest tõid välja tegureid, mis puudutasid **emotsionaalse suhte** olemasolu üliõpilase ja õppejõu vahel. Küllaltki oluliseks peetakse ka **asjatundlikkust** (veidi üle kolmandiku vastanutest) ning **nõudlikkust** (ligi kolmandik vastanutest). Seda, et õppejõud võtaks arvesse üliõpilaste **individuaalset edasijõudmist**, avaks nende **potentsiaali** ning **kohtleks üliõpilasi kui partnereid** mainiti ligi kümnendiku üliõpilaste poolt. (vt joonis 4)

Järgnevalt tuuakse ära, milliseid mõtteid tudengid iga kategooria all väljendasid, kuna vastuste detailsem analüüs võimaldab avada täpsemalt õppejõule suunatud ootuste sisu.

Need üliõpilased, kes tõid välja **emotsionaalse suhtega seonduvaid tegureid**, rõhutasid kõige enam õppejõu poolset vastutulelikkust (seda omadust mainis enam kui kümnendik vastajatest). Leiti, et õppejõud peaks olema valmis selgitama ning vastama täiendavatele küsimustele ka väljaspool konsultatsiooniaega – olema vajadusel üliõpilastele kättesaadav.

On valmis tunniväliselt kokku saama kohvikus ja baaris... (üliõpilane 61, M, socialia)

Vastutulelikkusega haakub ka mõistmine, arusaamine, üliõpilastega arvestamine ja paindlikkus. Neid märksõnu esines kümnendiku üliõpilaste vastustes.

Õppejõud mäletab oma tudengiaega ja oskab tudengitega samastuda. Vanematel on see tendents, et on liiga kaua asja teinud ja mõned teadmised on nende jaoks juba nii triviaalsed, aga õpilaste jaoks võib-olla mõistetamatud. (üliõpilane 53, M, socialia)

Hea õppejõud on paindlik. Ta tuleb õpilastele vastu eksamiaegadega, tähtaegadega jne. (üliõpilane 149, N, socialia)



Joonis 4. Õppejõule suunatud rolliootused.

Märkus: Joonisel on sulgudes märgitud osakaal üliõpilastest, kes vastustes märkisid vastavasse kategooriasse kuuluvaid märksõnu.

Samuti hindab kümnendik üliõpilasi õppejõu juures sõbralikkust ja abivalmidust. Sellele lisandub avatus nii olekus kui suhtlemises.

Tegu on õppejõuga, kelle konsultatsiooni ma tahan/julgen minna ehk tegu on õppejõuga, kes julgustab tudengeid küsima küsimusi ning ei eelda, et nad on juba ülikooli tulles geniused. (üliõpilane, 170, N, realia et naturalia)

Lisaks ootavad üliõpilased, et õppejõud oleks rõõmsameelne ja positiivne – ta peaks arvestama üliõpilaste arvamuste ja ettepanekutega. Õppejõult eeldatakse ka, et ta oleks seltskondlik ja inimlik.

Ei käsi ise koju minna ja probleemile pärast magamist üksinda uuesti otsa vaadata. Oskab vaadata asju läbi õpilase silmade. (üliõpilane 92, N, realia et naturalia)

Motivatsiooniga seonduvalt peetakse kõige väärtuslikumaks seda, et õppejõud suudaks äratada aine vastu huvi. Selle aspekti tõi välja ligi viiendik vastajatest.

Inimene, kes paneb loengus/seminaris aja märkamatu kiiresti käima, on väga hea õppejõud. Ta õpetab oma ainet kirega. Seda juhtub muidugi harva. (üliõpilane 70, N, socialia)

Analüüsid seda, mida tuuakse esile väga hea õppejõu puhul võrreldes hea õppejõuga võib järeldada, et erinevus seisnebki peamiselt selles, kuidas suudetakse motivatsiooni luua ja millised on õppejõu hoiakud. Mitmed vastused tõid välja hea ja väga hea õppejõu omadused vastandamise teel. Näiteks,

hea õppejõud seletab asja ise selgeks; väga hea õppejõud paneb õpilase enda teemat selgeks mõtlema. (üliõpilane 227, M, realia et naturalia)

Õppejõu hoiak on väga oluline – oodatakse, et õppejõud oleks aktiivne, entusiastlik ja rõõmsameelne, tal peaks olema huumorimeel.

Huumorisoos, paras kogus nalja ei ole kunagi kellelegi liiga teinud, pigem toob kaasa parema suhtumise üliõpilaste poolt õppejõudu, seda suurem on potentsiaalne sooritusvõime tudengite seas. (üliõpilane 143, M, socialia)

Kolmandik üliõpilastest märkis ära, et õppejõud peaks olema oma ainet huvitatud või lausa vaimustunud ja et ta õpetaks oma õppeainet kirglikult ja entusiasmiiga.

Lisaks aine hästi valdamisele, tunneb oma eriala ja teadusvaldkonna vastu kirge, kui enesel puudub huvi ainet õpetada, siis on võimatu, et õpilasel säiliks huvi aine ja õppejõu vastu. (üliõpilane 31, N)

Loomulikult mõistavad üliõpilased, et õppejõud ei jõua koguaeg rõõmsameelne ja entusiastlik olla, kuid kui pikemat aega sära puudub, siis seda tõlgendatakse selliselt, et õppejõule ei meeldi tema töö. Vastustes toodi olulise seigana välja see, et üliõpilaste jaoks on tähtis, et õppejõud armastaks oma tööd ja tahaks õpetada. Selliseid mõtteid avaldas uuringus ligi kümnendik vastajatest. Veel selgus, et valdava enamuse üliõpilaste arvates õppejõud peavad õpetamist tähtsaks (vt lisa 6, küsimus 7) ja neile meeldib õpetada (vt lisa 6, küsimus 8).

On huvipakkuv, et selles küsimuses olid magistriõppe üliõpilased ning need üliõpilased, kes enda sõnul pühendavad õppetööle (nii auditoorne kui iseseisev töö) ärkvelolekuajast kaks kolmandikku või rohkem, kriitilisemad. See tähendab, et pikem ja sagedasem kokkupuude õppejõududega muudab üliõpilasi nende suhtes kriitilisemaks⁵. Üliõpilased arvasid, et õppejõud tähtsustavad õpetamist, kuna nad on huvitatud oma erialast ja õppejõudude jaoks on oluline valdkonna arendamine. Toodi välja ka seda, et õppejõud õpetavad missioonitundest.

Need üliõpilased, kes leidsid et õppejõud ei väärtusta õpetamist väljendasid arvamust, et õppejõud õpetavad ainult raha pärast või sellepärast, et ollakse sunnitud õpetama (doktorikraadi saamiseks või parema kandidaadi puudumisel). Kriitilisemad üliõpilased tõid välja ka selle, et õpetamine pole sageli õppejõule põhitöö ning seetõttu ei jagu õpetamise jaoks piisavalt aega. Huvitav oli seisukoht, et õppejõudu ei huvita õpetamine, kuna üliõpilasi ei huvita õppimine ning seega on õppejõud „alla andnud“.

⁵ Ka võivad erinevused tuleneda sellest, et mõned vastajad õpivad päevaõppe ja teised avatud ülikooli vormis. Seda aspekti uurimuses ei kontrollitud.

Neile meeldib õpetada. Samas muutub see kiiresti ebameeldivaks kohustuseks kui nad peavad näiteks seminarides või loengutes pidevalt pettuma üliõpilaste käitumises ja tööetikas. (üliõpilane 71, M, socialia)

Märgid, mille põhjal üliõpilased otsustavad, et õppejõule ei meeldi õpetamine on näiteks vähene loenguks ettevalmistus, sh vanad materjalid; monotoonsed loengud ja väike praktiliste näidete hulk; loengutesse hilinemine ja loengute varem lõpetamine, vähene tagasiside kodutöödele, aga ka e-kirjadele mittevastamine või pika viivitusega vastamine.

Vahest tundub, et mõni õppejõud käitub nagu laisk õpilane – saaks lihtsalt selle loenguga ühele poole ja läheks koju. (üliõpilane 188, M, socialia)

Mõned üliõpilased tõid välja, et alati ei pruugi olla küsimus õppejõu väheses motivatsioonis, vaid pigem oskustes (nt ei osata loenguid atraktiivseks muuta) või ajapuuduses (üliõpilased teadvustavad õppejõu elukutses sisalduvaid erinevaid rolle).

Mulle tundub, et mitmed õppejõud tunnevad väikest kahetsust, et nad ei jõua või ei suuda paremini õpetada, sest muud kohustused on selleks liiga ajamahukad. Õppejõud tahaksid anda individuaalsemat tagasisidet, teha rohkem seminare, kuid selleks ei jätku ressursse. (üliõpilane 105, N, socialia)

Eespool juba viidati **õpetamismeetoditele**, mida üliõpilased peavad samavõrd oluliseks kui motivatsiooni tekitamist. Üliõpilased ootavad õppejõult kõige enam, et õpetatav seostataks praktikaga ning toodaks elulisi näiteid. Seda peab oluliseks rohkem kui veerand üliõpilastest. Kuigi nimetatud aspekt tuli esile ka õppejõu rollikujutluses, on ootus praktiliste näidete osas üliõpilaste poole pealt märksa suurem kui õppejõudude valmisolek neid pakkuda. Üliõpilaste jaoks seostuvad praktilised näited mitte tingimata aine sisu mõistmisega kuivõrd pigem sellega, kui põnev on loeng.

Väga hea õppejõud tunneb oma ainet ning suudab selle tudengi jaoks põnevaks teha. Kuivad teoreetikumud on ajast ja arust, paremad õppejõud on praktikud. (üliõpilane 157, N, realia et naturalia)

Samuti on väga oluline see, mismoodi suudab õppejõud teadmisi edastada – viiendik vastajatest pidas väga tähtsaks head eneseväljendusoskust ja samuti viiendik hindab huvitavat esitlust. Selgitamine ja aine arusaadavaks tegemine peegeldus vastu enam kui kümnendiku üliõpilaste vastustest.

Väga hea õppejõud teeb oma õppeaine üliõpilastele nii huvitavaks, et üliõpilane ei märka, et ta istub loengus või teeb selle õppeaine kodutöid. (üliõpilane 165, M, realia et naturalia)

Väga hea õppejõud on võimeline esimese loenguga tekitama sinus tunde, et soovid sinna esimesel võimalusel tagasi minna. Tal on tõsine huvi oma tegevuse ning eriala vastu ja ta suudab ka teistes püsivat huvi tekitada. Väga hea õppejõud ei räägi oma ainet mehaanilise tuimusega, vaid on piisavalt elav, et tudengites ei teki esimeste minutitega tahtmine unemaad külastada. (üliõpilane 211, M, realia et naturalia)

Üliõpilased ootavad õppejõult, et neid aktiveeritaks loengus: tõmmatakse kaasa diskussiooni, loeng paneks neid mõtlema ja kriitiliselt analüüsima kuuldot. Samas peab olema atmosfäär loengus ja seminaris toetav ja julgustav. Siiski polnud selliste vastuste hulk ülearu suur – antud aspekti mainis vähem kui kümnendik üliõpilastest.

Väga hea õppejõud arvestab sellega, et kõigile õpilastele on tema esitatav info uus ning õpetades räägib ta jälgitavalt ja arusaadavalt. Loob õhkkonna, kus julgetakse kaasa rääkida ning arvamust avaldada. Ei küsi seminarides inimesi nimeliselt, vaid oskab inimesi omavahel arutama panna. (üliõpilane 45, N, socialia)

Interaktiivne, nii, et saab osaleda terve auditoorium, osaleda nii, et ei pea kramplikult kartma eksimist vastamisel. Loob mõnusa töise atmosfääri, kus keegi ei karda oma ideid ja mõtteid välja pakkuda. (üliõpilane 101, M, socialia)

Vaid väike osa üliõpilasi märkis, et üliõpilastes huvi tekitamiseks peaks õppejõud kasutama mitmekülgseid, asjakohaseid ning innovaatilisi õpetamismeetodeid. Vastustest jäi kõlama sõnapaar „slaididelt mahalugemine“ – umbes kümnendik vastajatest tõi välja selle, et õppejõud ei tohiks oma loenguid „maha lugeda“. Ta peaks suutma auditooriumi kuulama panna ning siin peetakse oluliseks suhtlemisoskuseid, selget ja kõva häält, head dialoogi. Kõnn-osa ke olemine arusaadav, hääletoon aktiivne alla monotoonne. Läälega seonduvaid tegureid tõi välja ligi kümnendik vastajatest.

Kui ma ei suuda loengus keskenduda, siis järelikult on esinemises mingisugune viga sees. Kui õppejõu hääletoon on monotoonne, siis loengus/seminaris tähelepanu hajub. (üliõpilane 1, N, socialia)

Õppejõu hääle on oluline. Sellest sõltub tihtipeale, kas suudan loengus keskenduda või mitte. (üliõpilane 68, M, realia et naturalia)

Teooria peatükis toodi välja, et üks ootustest, mis üliõpilastel on õppejõudude suhtes puudutab **üliõpilaste „tunnustamist“ partnerina ning üliõpilase potentsiaali ja võimekusega arvestamist, selle avamist ning toetamist**. Kuigi antud aspekti toodi meie uuringus suhteliselt vähe välja, leidis siiski näiteks mainimist see, et üliõpilaste jaoks on oluline, et neid koheldaks õppejõu poolt võrdsetena. See tähendab, et õppejõud ei peaks ennast üliõpilastest paremaks vaid pigem kohtleks neid kui kolleege.

Väga heaks õppejõuks pean inimest, kes kohtleb üliõpilast nagu võrdset või vähemasti täiskasvanud inimest, kellel küll on vähem teadmisi, kuid kes on sellegipoolest samal erialal tegutsev. (üliõpilane 210, N, realia et naturalia)

Omadustest on üliõpilase jaoks tõenäoliselt tähtsad see, et ta ei kohtle tudengit nagu lasteaiast, keda on tarvis kogu aeg noomida (sest see ei toimi, vaid tekitab ainult negatiivse emotsiooni ja kuna ülikooli loenguid võetakse enamasti vabatahtliku osalemise vormis, ei soovi mõni tudeng lihtsalt järgmine kord kohale tulla). (üliõpilane 267, N, realia et naturalia)

Samuti meeldib üliõpilastele see, kui nende arvamustega arvestatakse ning õppejõud on valmis õppima midagi ka üliõpilastelt. Ligi kümnendiku üliõpilaste arvates on väga hea õppejõud see, kes suudab õpetamisel arvestada üliõpilaste eelnevate teadmiste ja tasemega ning kes rakendab individuaalset lähenemist, olles samas **nõudlik**.

Samas omab õppejõud ka üldist arusaama oma kuulajaskonna eelteadmistest ja huvidest, mis lubab kiiremini edasi liikuda kuulajate jaoks elementaarsest või kõrvalisest informatsioonist, sellisel juhul ei pea ei kuulajal ega jutustajal igav hakama ning ei kulu asjatult aega ebaolulisele. (üliõpilane 262, N, realia et naturalia)

Mõned üliõpilased tõi välja, et õppejõud ei peaks olema eriti range, kuid siiski rohkem oli neid, kes leiavad, et õppejõud peaks olema pigem range kui leebe viidates samale prob-

leemile, mida tunnetasid ka mõned õppejõud – liigset vastutulelikkust võidakse kurjalt ära kasutada.

Kodutööde osas peaks ta olema kindlasti range, sest muidu kuritarvitatakse õppejõu headust ja mõistvust ära ning keegi ei viitsigi õigeks ajaks midagi esitada, kuigi ettevalmistamiseks on olnud piisavalt aega. (üliõpilane 102, N, humaniora)

Nõudlikkust nähakse stiimulina, mis paneb üliõpilase pingutama. Tõsi, selliseid arvamusi kohtas pigem harva – vaid kümnendiku üliõpilaste vastustes.

Väga hea õppejõud mitte ainult ei nõua õpilastelt parimat, vaid tahab, et ka õpilased ise endalt parimat nõuaks. Konkreetne, selgete nõudmiste ja hindamissüsteemiga, annab piisavalt tagasisidet. (üliõpilane 24, N, humaniora)

Vähesed üliõpilased tõi välja, et oluline on see, et õppejõud hindaks korrektselt, vastavalt kriteeriumitele ning ei muudaks neid semestri jooksul.

Üliõpilased eeldavad, et õppejõud on omal alal **asjatundja ja professionaal** – seda märkis vastustes ligi kolmandik üliõpilastest. Lisaks oodatakse õppejõult, et tal oleks lisaks oma eriala sügavatele teadmistele ka praktiline kogemus õpetatavas valdkonnas: tõsi, viimast mainis alla kümne vastaja. Mõned üliõpilased eeldavad, et õppejõud oleks laia silmaringiga ning üldises mõttes erudeeritud. Üksikud üliõpilased mainisid oma vastustes seda, et oluline on ajaga kaasas käimine ja pidev areng. Paar üliõpilast leidsid, et väga hea õppejõu tunnuseks on rahvusvaheline kogemus ning see, kui õppejõud on hea kuvandiga ning tunnustatud ekspert ka avalikkuse silmis.

Väga hea õppejõud tunneb enda eriala ja tegeleb selle erialaga aktiivselt (nt keeleõppe puhul tõlgib vms). Alati aitab kaasa ka rahvusvaheline kogemus kas erinevate projektide/konverentside või kasvõi elukogemuse mõttes (nt judaismi õpetav õppejõud on ise elanud Iisraelis ja oskab rääkida sealse igapäevaelu reaalsusest). Väga oluline on õppejõudude puhul ka ajaga kaasas käimine, kuna teadusmaailm on pidevas muutumises ja praegusel hetkel õpetada nt 70ndate aastate uurimismeetodite või teooriate kaudu on hea taustaks, aga mitte põhiõppeks. (üliõpilane 200, N, humaniora)

Vastustest võib järeldada, et ootused õppejõu suhtes on küllaltki kõrged ning kohati suhteliselt erinevad. Nii näiteks tõi üks üliõpilane välja, et head õppejõud on „lahedad ja ilusad naisõppejõud“ (üliõpilane 3, M, realia et naturalia), samas kui teine üliõpilane leiab, et hea õppejõud on „rahulik, vanemapoolne, mõistlik“. (üliõpilane 6, M, realia et naturalia) Üks üliõpilane märkis, et õppejõud ei peaks olema „kramplikult õppejõu rollis sees“. (üliõpilane 100, N, socialia), samas mainiti, et kena, korrektne ning „õppejõu ametile sobiv välimus“ (üliõpilane 132, N, socialia) on oluline. Kuigi viimane pole peamine õppejõu headuse hindamise juures, leidis siiski välimusega seonduv mitmel korral äramärkimist.

Lisaks professionaalsetele oskustele (nii erialased teadmised kui ka õpetamismeetodite rakendamine) on oluline õppejõu isiksus. Väga heal õppejõul „on olemas mingi X-faktor“. (üliõpilane 104, N, medicina) Lihtsalt hea õppejõud teeb tudengitele meeldivaid loenguid, „piirdub meisterliku ühepoolse dialoogiga“, (üliõpilane 11, M, realia et naturalia) kuid „tema nime mainides ei löö kohe silmad särama“. (üliõpilane 1, N, socialia) Üliõpilased ootavad, et õppejõud oleks karismaatiline, kaasahaarav, omapärane, meeldiv inimesena ning et ta kannaks „üldnimlikke väärtusi“. Ta ei tohiks ärritada ega olla tusane. Võiks „jätta inimeseks, lubades endale eksimusi“. Õppejõult oodatakse empaatilisust. Ta peaks

olema niipalju särav isiksus, et suudaks „*loengus olla esiplaanil*“. Samuti peaks ta tulema toime ootamatutes olukordades ning „*pisiasjad ei tohiks teda heidutada*“.

Mõned uuringus osalenud üliõpilased tõdesid, et hea ja väga hea õppejõu vahel piiri tõmata on keeruline ning seda ei peakski tegema.

Lihtsalt heade õppejõudude panust ei tohiks vähendada sellega, et eristada nendest veel paremad. (üliõpilane 271, M, realia et naturalia)

Kokkuvõtteks

Üliõpilastel on õppejõudude suhtes kõrged ja mitmekesised rolliootused, millele vastamine ei pruugi sugugi lihtne olla, kuna need ootused pole seotud mitte ainult tegevuste või käitumisviisidega, vaid isiksuseomadustega. Nii võib üliõpilaste arvamuste alusel öelda, et **õppejõudu nähakse liidri rollis**, sest ootused peegeldavad eestvedamise tunnuseid nagu innustamine, inspireerimine, entusiasm, rõõmsameelsus ja huumorimeel.

Ootused suhete emotsionaalsele küljele on mitmetahulised ning üliõpilased ootavad õppejõududelt eelkõige **paindlikkust ja vastutulelikkust**, kuid lisaks sellele veel **sõbralikkust, abivalmidust, avatust**. Siin paistab teataval määral silma see, et emotsionaalset suhet õppejõududega tõlgendatakse üliõpilaste poolt mugavusekeskselt. Liigne vastutulelikkus ja paindlikkus ei pruugi alati toetada õpiväljundite saavutamist. Nõudlikkust küll mainitakse, kuid küllaltki tagasihoidlikult. Samuti võib märgata seda, et **nõudlikkust tõlgendatakse mitmetähenduslikult** – see võib olla rangus, kuid samas see võib olla mõtteviis „igapähe tema võimete kohaselt“, st üliõpilased ootavad, et õppejõud rakedaks individuaalset lähenemist, mis võib omakorda tähendada seda, et tehakse tagasihoidlikemate õpivõimete üliõpilastele järeleandmisi. Selle arvamuse toetuseks kõneleb fakt, et **vastutulelikkust ja paindlikkust peetakse olulisemaks kui nõudlikkust**.

Ootused emotsionaalse suhte sisule peegeldavad eeldatavat rollikäitumist, mis võiks olla omane pigem põhikooli või gümnaasiumiastme ning õpilase suhtele. Siin võib otsida põhjusi üheltpoolt uuringus osalejate vanuses ja õppeastmes, kuid teisalt ka selles, et ehk pole toimunud piisavat sotsialiseerimist ning rollide vahekorra selgitamist. Ühtlasi viitab taoline tulemus sarnasele nähtusele, mida kirjeldasid oma artiklis Karp ja Bork (2012).

On ootuspärane, et märkimisväärne hulk õppejõule esitatavatest ootustest puudutavad õppetööd, sh õpetamismeetodeid, -viise ja -stiili. Siin selgus, et üliõpilaste arusaam õppejõu tööst on üsna suurel määral esitluse **huvitavuse, uuduse ja kaasakiskuvuse keskne**. Lisandub ootus, et materjal vastaks praktilise rakendatavuse tunnustele. Praktilisuse ootused õpetatavale materjalile on niivõrd kõrged, mistõttu vajaks ilmselt täiendavat käsitlust arusaam, mida siis praktiliseks peetakse. Kuigi õppejõult oodatakse praktiliste näidete toomist, ei eeldata siiski et õppejõu näol oleks tegemist lausa praktikuga. Samuti **ei väärtusta** ülearu üliõpilased õppejõu **rahvusvahelist kogemust või nähtavust ühiskonnas**.

Õpetamisstiil ja -võtted toovad esile kui olulised on esinemisoskused (mh hääleomadused), mis on oma olemuselt arendatavad ning loovad suure potentsiaali rolliootuste paremaks arvestamiseks, kui õppejõud teadvustaksid seda osa oma tööst ning pööraksid neile arvamustele piisavalt tähelepanu. Tulles tagasi õpetamise emotsionaalse ja isegi ehk

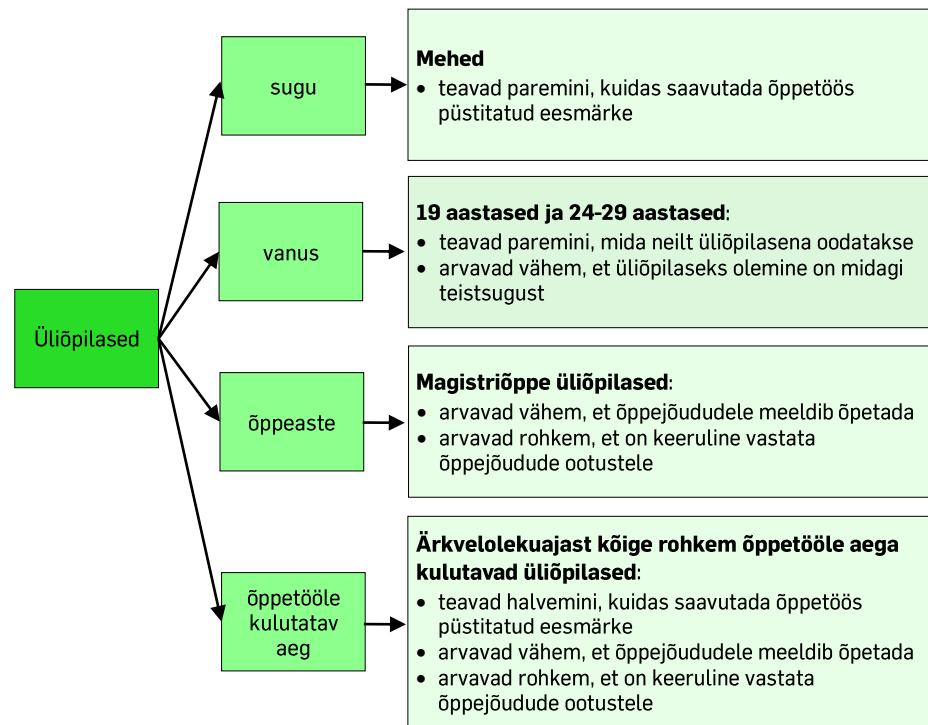
„meelelahutusliku“ aspekti juurde jääb siiski õhku küsimus, kas ja kuivõrd peavad üliõpilased oluliseks, et õppejõud ärgitaks neid ise probleeme püstitama ning õppetöös eba-selgeks jäänud osi täiendavalt uurima? **Iseseisvat tööd** pidas oluliseks umbes kolmandik uuringus osalenud üliõpilastest, samavõrd eeldatakse, et õppejõud oleks nõudlik ja stimuleeriks üliõpilasi pingutama. Seega ei saa öelda, et aktiivsuse mõõde lausa puuduks üliõpilaste rollikujutluses ja ootuses vastandrollile, kuid kahtlemata võiks seda olla rohkem. Uuringust jääb mulje, et küllaltki paljud **üliõpilased asuvad mugavustsoonis**, kus neil ilmselt lastakse olla ning ülemäärast pingutust õppimine ülikoolis ei tähenda.

Ootused sellele, et üliõpilasi **kaasataks ning tunnustataks kui partnereid**, on küllaltki napid, mis toovad selgelt esile, et kollegiaalsest seost ei peeta oluliseks rollisuhte aluseks. Kuigi vastustes mainiti seda, et üliõpilastele meeldiks, kui nende arvamusega arvestataks, ei anna need vastused alust järeldada, et silmas peetakse tõsist kollegiaalset suhet (nt teadusprojektides osalemist, õppeassistentidena tegutsemist jmt). Pigem on ootus see, et aktsepteeritaks seminarides väljaöeldud arvamusi ja et õppejõud ei suhtuks üliõpilastesse kui „endast allpool“ seisvatesse inimestesse.

Uuring peegeldab seda, et **kliendisuhete eeldamine** õppejõu-üliõpilase suhetes **pole sugugi erandlik**. Isegi kui seda otsesõnu välja ei öelda, peegeldab taolist mõtteviisi rolliootuste ja -kujutluse sisu ja tasakaal. Kahtlemata on turumajanduslike printsiipide rakendamine hariduses loonud soodsa pinnase vastavaks arvamuseks, kuid nn rahuoleva kliendi tunnuste üks-ühene ülekannet õppejõu ja üliõpilase rollisuhetesse võib kaasa tuua ka mitmeid probleeme. Kliendi- ja kollegiaalse suhte sisu teadvustamine võiks olla üheks rollide täpsustamise arutluste aineks.

4. Üliõpilaste ja õppejõudude rollisesed ning rollidevahelised seosed

Rollikäitumise analüüs lähtub eeldusest, et inimesed käituvad sarnastes rollides sarnaselt, kuid on selge, et mitmekesistes ning laialt levinud rollides võib iga inimese tegelik arvamus ning ka käitumine üldisest märkimisväärselt erineda. Käesolevas uurimuses analüüsiti mille poolest erinevad vastajate grupid ning joonisel 5 on esitatud üliõpilastest vastajategruppide erinevused, kui nad avaldavad arvamust oma rolli kohta.

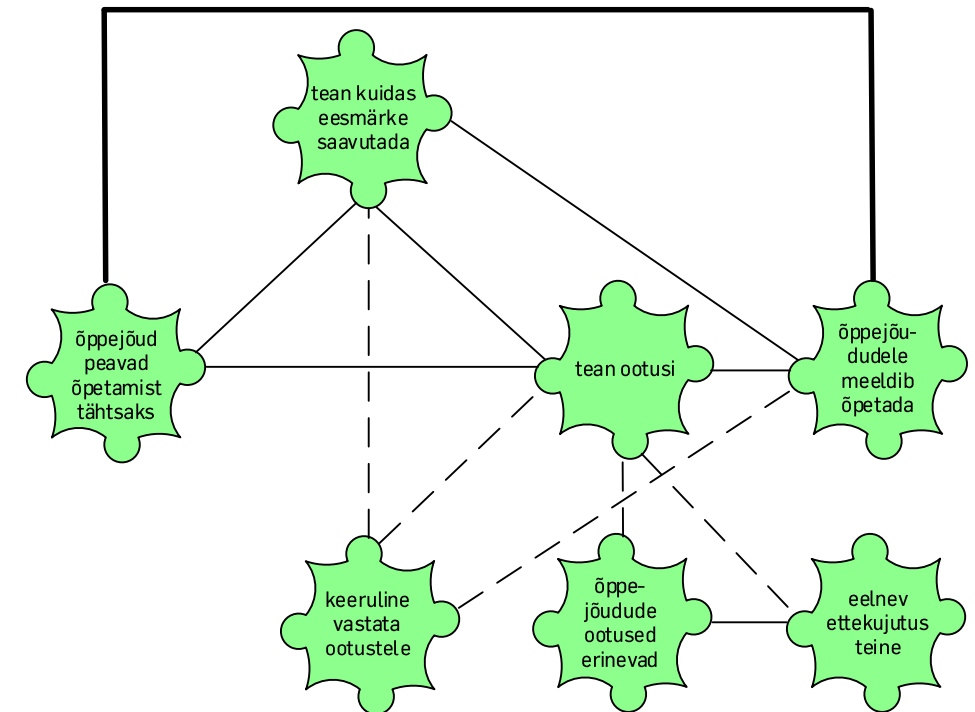


Joonis 5. Üliõpilaste arvamuste erinevused.

Märkus: Joonisel on esitatud statistiliselt olulised erinevused (ANOVA ja t-testi alusel).

Joonis 5 näitab, et mõned erinevused on võimalik välja tuua soo, vanuse, õppeastme ja õppetöös kulutatava aja alusel. Siiski võib väita, et vastajate arvamus olid küllalt ühtaolised. Rollikäitumise analüüsimise seisukohalt on oluline välja tuua need seosed, mis väidete keskmiste hinnangute võrdlemisel ega ka vastuste sisuanalüüsist ei pruugi selgelt välja tulla. Selleks leitakse korrelatsioonid (vt lisa 8 ja 9) ning vaatamata sellele, et need on pigem nõrgad kui tugevad, annavad need olulist ainet selleks, et paremini mõista mis kujundab üliõpilaste ja õppejõudude rollikäitumist. Joonistel 6 ja 7 on visua-

seeritud rollide sisu avavad olulised hinnangutevahelised seosed (esitatakse vaid statistiliselt olulised). Jooniste 6 ja 7 alusel tuuakse välja, millised on üliõpilaste ja õppejõudude rollikäsitluse ühisosad ehk sarnased suundumused ühelt poolt ja teiselt poolt, kuidas ning milles nende rollide esindajate arvamus on eriomadused.



Joonis 6. Üliõpilase rolli käsitlevate arvamuste omavahelised seosed.

Märkus: Pidev joon näitab positiivseid ja katkendlik negatiivseid korrelatsioone. Rasvane joon näitab keskmisi ($0.20 < \rho < 0.40$) ja peen joon nõrku ($\rho < 0.20$) seoseid.

Joonis 6 näitab, et üliõpilaste arvamus oma rollist on seotud nii samasuunaliselt (positiivset) kui ka vastandsuunaliselt (negatiivset), mis tähendab, et üliõpilaste hinnangute alusel saab välja tuua mis toetab ja takistab rollikäitumist. Siin on otstarbekas vaadata milliste väidete hinnangud ja kuidas seostuvad väitega „Ma tean, mida minult kui üliõpilaselt oodatakse“. Sel moel on võimalik mõista mis on üliõpilaste rollikujutluse aluseks⁶. Kui üliõpilased arvavad, et nad teavad neile suunatud ootusi, siis seostub väga mitme teise väitega nagu „Minu meelest peavad õppejõud õpetamist tähtsaks“, „Mulle tundub, et õppejõududele meeldib õpetada“, „Ma tean, kuidas saavutada mulle õppetöös püstitatud eesmärgid“. Nende alusel saab öelda, et üliõpilaste ootuste teadmine toob kaasa selle, et üliõpilane teab, kuidas eesmärgid saavutada ning vastupidi. Seda seost illustreerib

⁶ Autorid on teadlikud, et rolliootuste teadvustamine ei tähenda rollikujutlust, kuid eeldame, et ootuste tajumine on siiski rollikujutluse ja -käitumise oluline osa.

hästi tulemus, mille järgi ajaliselt **kõige rohkem õppetööle pühenduv** vastajate grupp teab teistest paremini kuidas **ootustele vastata**. 19 ning 24-29 aastased **teavad paremini** kui nende vahel asuv vastajate grupp, mida neilt kui üliõpilastelt oodatakse. See tulemus lubab öelda, et ootuste teadmine võib aja jooksul muutuda.

Kui eelmist seost saab pidada loogiliselt ennustatavaks, siis väga huvitava tahu avavad seosed õppejõududele suunatud väidetega. Nimelt, kui üliõpilased arvavad, et õppejõududele **meeldib õpetada** ja nad **peavad õpetamist ka tähtsaks**, siis üliõpilased arvavad ka endale suunatud **ootusi paremini teadvat**. Seega, **vastandrollis olija** (õppejõu) hoiakud ja väärtused võivad **kujundada üliõpilaste** rollikujutlust, kuid nende mõju ei ole kõikehõlmav. Samas tuleb mainida, et **ainult 10% üliõpilastest** arvab, et õppejõududele meeldib alati õpetada.

Arvamus, et õppejõud peavad **õpetamist tähtsaks**, seostub teiste väidetega **vaid positiivselt**, mis viitab, et selle üliõpilaste hinnangu vahendusel saab ilmselt mõjutada ka teisi rolliga seotud arvamusid positiivses suunas.

Huvitava seoste võrgustiku avavad negatiivsed korrelatsioonid. Need näitavad, kuidas arvamus ootuste teadmisest (või siis mitteteadmisest) seostuvad arusaamaga, et õppejõudude ootused on erinevad, neile on keeruline vastata ning ülikoolis olemine on eelnevast ettekujutusest erinev. Siin peituvat probleemi sügavust illustreerib see, et üle **40% üliõpilastest** on sageli või tajuvad pidevalt, et nende **eelnev kujutus ei vasta tegelikkusele** ning seetõttu on otstarbekas rõhutada üliõpilaste eelneva informeerituse vajadust.

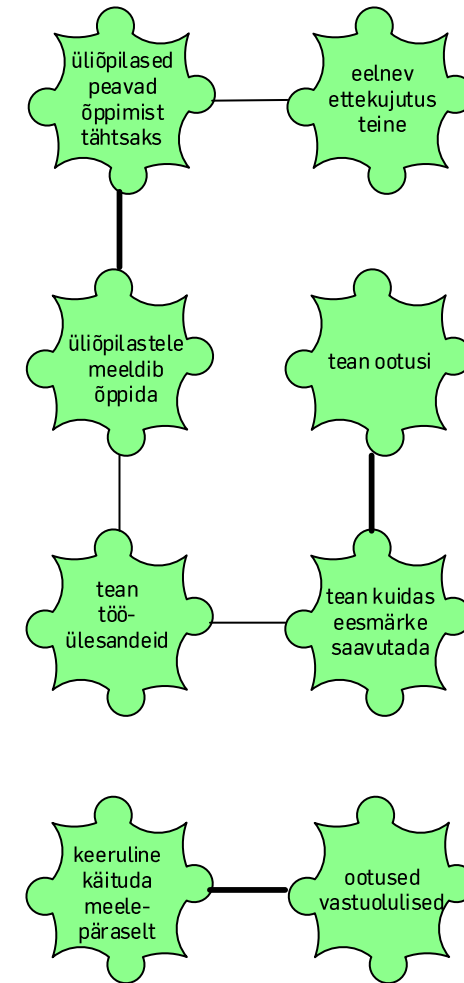
Tuleb välja, et kui üliõpilane **arvab, et ei tea** endale suunatud ootusi, siis see seostub tema eelneva **ebatäpse ettekujutusega** üliõpilase rollist ning vastupidi. Eraldi vajab rõhutamist, et ka negatiivsed korrelatsioonid toovad välja mitmes aspektis **seotuse vastandrolliga** (õppejõud).

Kui üliõpilaste rolliootuste teadmisega on seotud mitu vastandrolli aspekti, siis **õppejõudude** korral seda **välja ei tulnud** (vt joonis 7). Õppejõudude puhul on vastandrolli (üliõpilasi) puudutavad arvamusel küll omavahel seotud, kuid nende seos teistega on vähene, mis näitab, et rollitäitmisel vastaspoolega ülearu ei arvestata.

Tulemused näitavad, et õppejõudude rolliootuste teadmine seostub vaid ühe aspektiga. Kui õppejõud arvavad, et nad **teavad neile suunatud rolliootusi**, siis sel on seos **teadmisega, kuidas eesmärke saavutada** ning sel omakorda **tööülesannete teadmisega**. Tuleb välja, et kõige paremini teavad teistega võrreldes rolliootusi professorid.

Joonisel 7 esitatud seoste alusel saab öelda, et õppejõudude **arvamusel rolliootustest võimaldavad märksa vähem öelda** nende rolli kohta kui üliõpilaste puhul. See võib tuleneda õppejõudude rollikäitumise mitmekesisusest (üliõpilaste käitumine on sarnasem ja selgepiirilsem kui õppejõududel). Õppejõudude arvamusel analüüsimisel selgub, et **pole võimalik välja tuua** rolli seisukohalt keskeid teemasid. Viimast väidet kinnitab ka see, et õppejõudude arvamusel grupitunnuste alusel analüüsimisel tuli välja väga vähe eristuvaid tunnuseid (vt joonis 8).

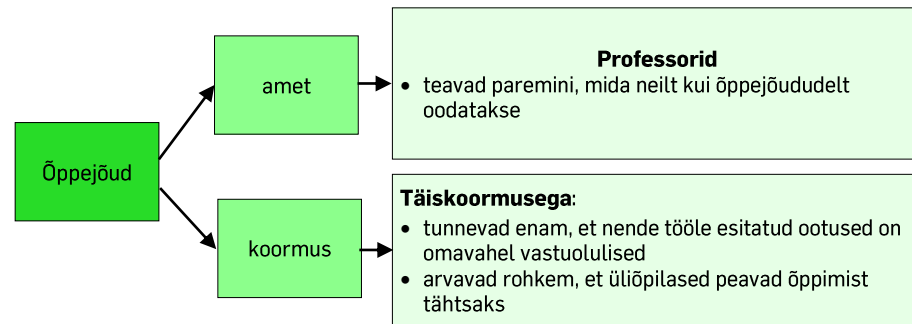
Joonisel 8 nähtub, et vaid amet ja koormus eristavad õppejõudude arvamusel, kusjuures soo, vanuse, hariduse ja tööstaaži osas selgepiirilisi erinevusi välja ei tulnud.



Joonis 7. Õppejõu rolle käsitlevate arvamusel seosed.

Märkus: Pidev joon näitab positiivseid korrelatsioone. Rasvane joon näitab keskmisi ($0.20 < p < 0.40$) ja peen joon nõrku ($p < 0.20$) seoseid.

Huvipakkuv on, et õppejõududel kes arvavad, et **üliõpilased peavad õppimist tähtsaks**, on ka arvamus, et õppejõuks olemine on hoopis midagi **teistsugust kui varem**. Siin on asjakohane nimetada, et teatavat **muutust õppejõuks olemises** on sageli või alati tajunud ligi 44% õppejõududest. Üheks tõlgenduseks esmapilgul ootamatule seosele võib olla õppejõudude soov **vastanduda vanameelsele arusaamale** üliõpilaste passiivsusest kui minevikukogemusest. Seda, et üliõpilastele meeldib õppida, **arvavad enam täiskoor-musega** õppejõud, võrrelduna osakoormusega töötavatega. Tervikuna on õppejõud siiski üsna skeptilised, sest vaid **14% õppejõududest** arvab, et üliõpilastele meeldib alati õppida.



Joonis 8. Õppejõudude arvamuste erinevused.

Märkus: Joonisel on esitatud statistiliselt olulised erinevused (ANOVA ja t-testi alusel).

Ootuste **vastuolulisust** on tajunud **viies** õppejõududest ning **keerukust** kõigile meelepärastelt kätuda **kolmandik**. Need tulemused näitavad, et nii arvab küllalt suur osa õppejõude. Ka siin tuleb välja erinevus **täis- ja osakoormusega** töötajate vahel, kusjuures esimesed peavad ootuste vastuolulisust suuremaks. Keerukamaks teeb rolliprobleemide teema see, et need väited moodustavad omavahel seotud paari ehk kui ilmneb üks, siis kaasneb ka teine. See lubab oletada, et **potentsiaalsed rolliprobleemide allikad** võivad eriti täiskoormusega õppejõudude **käitumist** tunnetatavalt **mõjutada**.

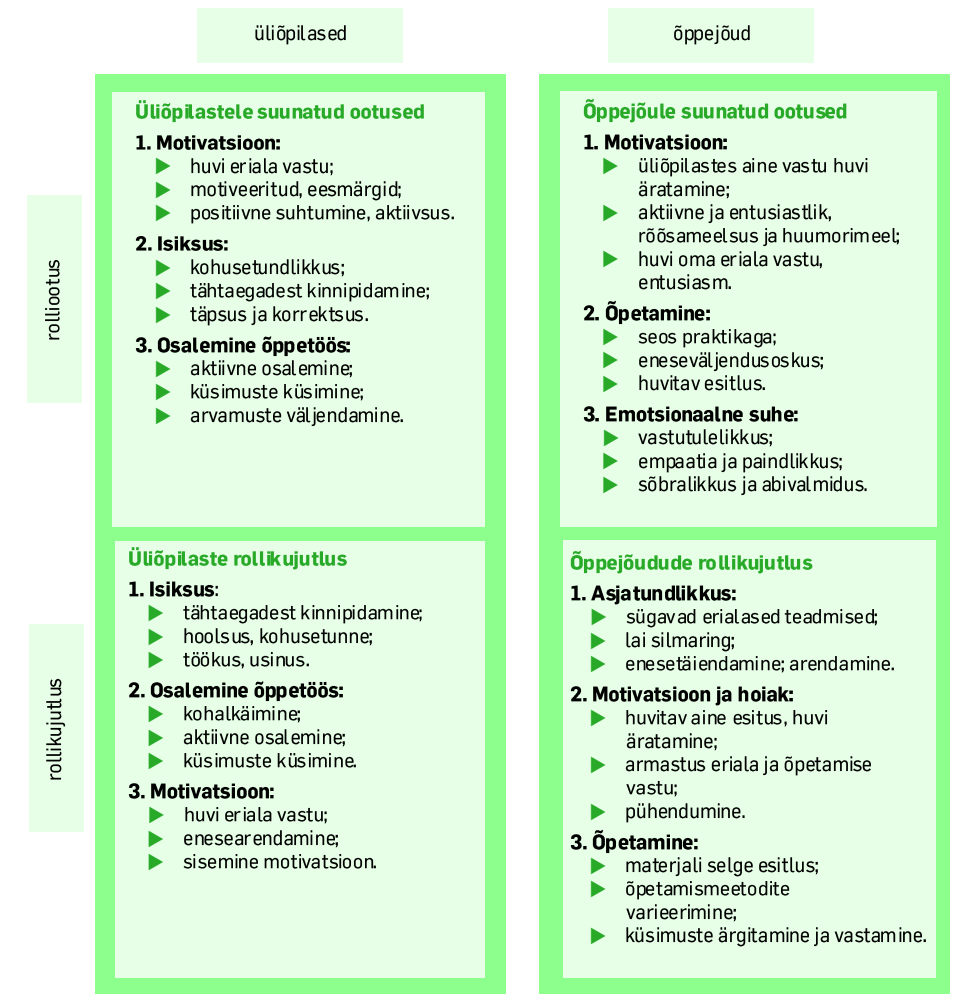
Kokkuvõtteks

Üliõpilaste ja õppejõudude arvamustes võib leida sarnasusi. Esiteks, kui rollitaitjal on arvamus, et ta **teab mida temalt oodatakse**, siis see seostub positiivse arvamusega sellest, et teatakse, **kuidas eesmärke saavutada**. Seega, **rolliootuste teadmine** on mõlema jaoks oluline tegevust kujundav tegur. Teiseks, arvamus, et vastandrollis olijale meeldib kas õppida või õpetada, on positiivselt seotud mõne teise rolli puudutava aspektiga. Võib järeldada, et **suhtumine** (ehk arvamus meeldivusest) **vastandrolli esindajasse** etendab olulist osa ka rollikäitumises. Kolmandaks, küllalt palju üliõpilasi ja õppejõude tunnetavad, et nende eelnev ettekujutus rollist või tööst on olnud teistsugune kui tegelikult toimuv. Järelikult on **rolli täpsustamiseks** päris palju ruumi.

Rollikäsitus toob välja ka mitu üliõpilaste ja õppejõudude erinevust. Esiteks, üliõpilased seostavad oma rolli palju enam vastandrolliga kui õppejõud seda teevad. Seega, **üliõpilaste arvamust oma rollist** saab kujundada **õppejõu** rolli **tundmaõppimise** ja tõlgendamise abil. Teiseks, üliõpilaste rolliootuste tundmine mängib olulist osa rollikäsitluses, kuid õppejõududel on see palju väiksem. Järelikult, üliõpilaste **rolliootuste teadvustamise** vahendusel on **hõlpsam** rolli tervikuna suunata kui õppejõudude puhul.

Järeldused ja ettepanekud

Analüüsidest nii õppejõudude kui üliõpilaste rollikujutlust kui ka ootusi vastandrollile võib tõdeda, et rollikomponentides on suurel määral komplementaarsust. Esmapilgul võib tõdeda, et üldjoontes langevad rollikujutus ja -ootused kokku ning suuri vastuolusid silma ei jää. Siiski, meie uuring oli mitmekihiline ning see võimaldab teha järeldusi, mida uuringutulemuste lihtsakoeline tõlgendamine ei võimaldaks. Järgnevalt võetakse lühidalt kokku peamised leiud, mis uuringu autorite arvates vajavad üle rõhutamist ning edasist käsitlemist. Esmalt, maatriksis (vt joonis 9) on esitatud õppejõudude ja üliõpilaste rollikujutlused ja -ootused.



Joonis 9. Üliõpilaste ja õppejõudude rollikujutus ning ootused vastandrolli täitjale (üldistus uuringutulemustest).

Jooniselt 9 on näha, et üliõpilase rollikujutluses domineerivad isiksusega seotud tunnused ning samasugused aspektid esinevad ka üliõpilasele suunatud ootustes. Tõsi, õppejõudude jaoks pole need esiplaanil. **Õppejõud eeldavad** üliõpilastelt kõige enam **motiivieritust ja sobivaid hoiakuid**. Üliõpilaste rolliootustes ja õppejõu rollikujutluses on mõlemad osapooled emotsionaalsele komponendile viidanud orienteeruvalt kolmandikul juhtumitest. Laias laastus näitab see **teatavat tasakaalu**, kuid erinevused on muidugi teemades, mille kaudu nende rollide esindajad seda aspekti avavad.

Ühisosas on vastutulelikkus, sõbralikkus ja empaatiavõime, kuid õppejõu rollikujutluses peegeldub emotsionaalse suhte puhul vastu ka **enesekehtestamise** aspekt. Viimase teadvustamine on vägagi aktuaalne, kuna üliõpilaste ootus ja sellele vastav käitumine võib olla õppejõu jaoks vahel isegi häiriv: üliõpilased ei taju sageli õppejõudude rollide paljusust ega ka piiri, mis seisab töö ja vaba aja vahel. Nende arvates peab õppejõud olema kogu aeg kättesaadav, sh väljaspool tööaega, sest kaasaegsed seadmed ju võimaldavad seda.

Meie uuring näitas, et **ekspertsust** ja oma valdkonna sügavat tundmist peavad **õppejõud** mõnevõrra **tähtsamaks** kui üliõpilased. Pooled õppejõud pidasid asjatundlikkust rolli seisukohalt oluliseks, kusjuures üliõpilaste rolliootuses esines see kolmandikul juhtumist. Seega ekspertiisiga seostavad õppejõud oma rolli isegi rohkem kui üliõpilased seda hetkel ootavad, kusjuures õpetamisega seonduv oli nii õppejõu rollikujutluses kui ka õppejõule suunatud rolliootustes võrdset määral kajastatud.

Motivatsiooni teema **teadvustamise määr** on üliõpilaste ja õppejõudude puhul **sarnane**. **Oluline erinevus** seisneb selles, et õppejõudude rollikujutluses on inspireeriva liidri tunnuseid vähem kui üliõpilaste rolliootustes seda leiab ning pigem arvavad õppejõud, et nende erialane **ekspertiis ja pühendumus** võiksid olla motivatsiooni allikateks. Seejuures tundub, et siin on lahknevus üliõpilaste arvamustest – nemad ei märkinud eriti õppejõu asjatundlikkust rolliosisena. Rolliootustes oli tähtsamal kohal **emotsionaalne komponent**.

Eelpool öeldud motivatsiooni ja mõju teemasid kokku võttes saab teha järgmised ettepanekud:

- ▶ Üliõpilaste kohandumist toetavatesse materjalidesse ja tegevustesse lisada teavet sellest, millises õppejõud näevad üliõpilaste motivatsiooni allikaid.
- ▶ Üliõpilaste kohandumist toetavatesse materjalidesse lisada väga head üliõpilast iseloomustavat teavet ehk luua ideaal, mida üliõpilane võiks rollikujutluse loomisel aluseks võtta.
- ▶ Õppejõudude täienduskoolituse raames pakkuda eestvedamise temaatikat käsitlevaid kursusi, arendamiseks mõjutamise ja enesekehtestamise oskusi.
- ▶ Üliõpilaste, õppejõudude ning õppetööd korraldavate töötajate ühistöös püüda kujundada nn Hea suhtlemise tavad, kus on mõtteid sellest, millal ja kuidas omavahel suhelda ning mida teha vastuolude ilmnemisel.

Uuring tõi esile mõningad erinevused õpetamise tähenduse osas. Õppejõud väärtustavad seda, et nad suudavad **materjali selgelt esitada** ja selgitada, kasutades selleks muuhulgas erinevaid õpetamisemeetodeid ning ärgitades üliõpilasi aktiivsusele. Üliõpilaste ootused õpetamise osas puudutavad valdavalt kaht aspekti: **huvitav ja kaasahaarav esitus ning praktilised näited**. Üliõpilased tõid välja mitmeid valupunkte, mis viitavad õpetamisoskuste arendamise jätkuval vajalikkusele. Kuigi ei saa öelda, et õpetamisala-

seid koolitusi pole õppejõududele pakutud, tunnetavad üliõpilased millegipärast jätkuvalt, et paljud õppejõud kasutavad vähetõhusaid õpetamisemeetodeid (koondnimetuseks „slaididelt mahalugemine“).

Õpetamisemeetodite osas tuleb teaduskonna või väiksemate üksuste tasandil analüüsida, kuidas üliõpilaste hinnangud peegeldavad tegelikkust ning kuidas on võimalik toetada **õppeprotsessi mitmekesisust**. Võimalik, et õpetamisemeetodite variatiivsuse osas polegi etteheited väga suured, küll aga vajab arendamist esinemisostustega seonduv. Näiteks ühe probleemina toodi välja üliõpilaste poolt **õppejõu hääleomadustega** seonduv. Siin on abi ilmselt esmalt probleemi teadvustamisest ning valikuliselt saab pakkuda abi nii esinemisostustele, häälekoolitustele kui ka tehnilise toe näol.

Uuring peegeldas ka seda, et üliõpilaste arvates **pole** mõnikord erinevate **õppejõudude ootused võrreldavad** ei õppeainete tegevuste mahu ega ka nõudlikkuse taseme osas. Siin tuleb mõelda, kuidas suurendada õppejõudude omavahelist **koostööd ning arusaama** igale õppeastmele esitatavate nõuete osas. Lisaks on omaette probleem nõudmistele ja ootustele selge kommunikatsioon üliõpilastele. Samuti on meie arvates oluline **teadvustada rolliteematikat õppejõudude** jaoks – ilmselt kipub teinekord ununema, et üliõpilane, erinevalt õppejõust, on esimest korda ülikoolis õppimas ning ülikoolide õppekorraldus erineb suuresti põhikooli või gümnaasiumiõppes rakendatavatest põhimõtetest. Seega võib olla üliõpilastel keeruline orienteeruda erinevate ootuste ja nõudmistele vahel. Kuigi seda uuringus otseselt ei uuritud, võib olla abi üliõpilastele suunatud tugisüsteemide tõhustamisest (mentorlus, tuutorlus, nõustamisteenused jne).

Õppeprotsessi osas saab teha järgmised ettepanekud:

- ▶ Luua õppejõududele igakülgset võimalust õpetamisemeetodite ja -tehnikate arendamiseks.
- ▶ Õppejõudude karjääris pöörata märksa enam tähelepanu sellele, et nad saaksid oma valdkonnas kaasaegseid praktilisi kogemusi omandada. See peaks kujunema oluliseks teemaks õppejõudude kohalevalimisel ning olema toetatud vaba semestri ja teiste arendamisprojektidega.
- ▶ Tõhustada õppemetoodilist tööd, et tekiks kriteeriumid, mille alusel iga õppejõud, aga ka akadeemilised otsustuskogud saaksid paremini hinnata, millises mahus tegevusi ühe või teise aine läbimiseks tuleb teha.

Üliõpilaste ootustesse võib suhtuda ka mõnevõrra kriitiliselt – kas **atraktiivne ja meelelahutuslik õpetamisviis** on ikka kõige sobilikum ülikoolis? Kuhumaani tohib ja peaks minema lihtsustamisega? Milliseks kujuneb üliõpilase roll õppimisprotsessis? Üliõpilased tõid rollikujutluses välja, et tuleb olla kohusetundlik, korralik, peab käima loengutes. Oluliselt **vähemal määral** peegeldus uuringust aga see, et **üliõpilased tunnetaksid iseiseisva töö** ja uurimistegevuse rolli hariduse omandamisel. Tõsi, rollikujutluses mainisid üliõpilased (enese)motivatsiooniga seonduvaid aspekte päris palju, kuid samavõrd oluliseks peavad üliõpilased seda, et õppejõud suudaksid üliõpilastes äratada huvi eriala või õppeaine vastu (ka õppejõu rollikujutluses on üliõpilastes motivatsiooni tekitamine olulisel kohal).

Õppejõudude vastustest kumas läbi ka see, et mõnikord on **üliõpilaste meele järgi olemise** motiiviks hoopis soov, et ei kannataks üliõpilaste poolt antav tagasiside õppejõule. Seda on hakatud pidama oluliseks õppejõu töö kvaliteedi hindamise meetodiks, mistõttu arvestatakse võimalusega, et madalad tagasiside hinnangud mõjutavad õppejõu

edasist karjääri kõrgkoolis. Uuringu autorite arvates on oluline pakkuda õppejõududele senisest enam sisulist tagasisidet nende töö kohta, sh ühe komponendina võib arvesse tulla ka üliõpilaste anonüümne tagasiside. Täna sel päeval jääb aga mulje, et tehnilistes süsteemides (näiteks, ÖIS-i põhine) kogutud üliõpilaste tagasiside on asendamas sisulist, akadeemilise personali arengut toetavat regulaarset analüüsi ja kollegiaalset arutelu.

Õppejõult oodatakse, et ta oleks **vastutulelik, empaatiavõimeline, sõbralik ja heatahtlik**. Huvitav on see, et emotsionaalne komponent on esindatud **ka õppejõu rollikujutluses**, tõstes esiplaanile taaskord vastutulelikkuse temaatika, mis võimaldab oletada, et õppejõud on vägagi orienteeritud üliõpilaste ootustele vastamisele. Sealjuures on märkimisväärne, et enamuse **üliõpilaste arvates** on tähtis vastata **iseenda ootustele**, kuid õppejõudude vastustes jäi domineerima see, et oluline on vastata **üliõpilaste ootustele**. See pole tingimata negatiivne – seeläbi võib kujuneda õpetamisest kahepoole, mõlemaid osapooli rahuldav emotsionaalne koostöösuhete, mida peetakse õppimise puhul oluliseks.

Üliõpilaste ja õppejõudude suhete ja tagasiside kujundamise osas saab teha järgmised ettepanekud:

- ▶ Tuleb tasakaalustada erinevate allikate rolli tagasiside andmisel, luues võimaluse regulaarseks kollegiaalseks (kolleegilt-kolleegile) tagasisidestamise süsteemi toimumiseks.
- ▶ Algatada kõiki osapooli kaasav arutelu akadeemiste rollide omavahelisest seotusest – mil määral on selle aluseks kollegiaalsus ja kuivõrd on vaja arvestada kliendisuhet.
- ▶ Välja töötada ideed, kuidas aidata üliõpilastel omandada iseseisva töö oskusi (töö kirjandusega, kirjalikud ülesanded, grupitöö jne).
- ▶ Välja töötada õppejõudude rolliprobleemide hindamise ja vähendamise meetodid. Vastasel juhul võivad probleemid pärssida õppejõudude liidriks olemise soovi, loovust, töötahet ja laiemas mõttes üldist vaimset heaolu.

Õppejõud tajuvad õpetamise kui sellise muutumist ning selgus, et muudatusi tajutakse **peamiselt tehnoloogilistena**, mis läbi on mitmekesisestunud võimalused õpetamisel. Samas ei toodud eriti esile seda, et **üliõpilane kui isiksus on muutunud** – tema õppimisharjumused on teistsugused kui paarkümmend aastat tagasi. Ka antud fakti on oluline õpetamisel arvesse võtta.

Tähelepanu tuleb pöörata ka asjaolule, et on palju **teemasid, mida ei nimetatud**. Need nn. **puuduvad teemad** on tulevikuaarenguid silmas pidades väga mõtlemapanevad, sest antud uurimuses osalejate hulk oli päris suur, mistõttu uuringul on teataval määral üldistusjõudu. Siinkohal tuleb nimetada, et **õppejõud ei näinud oma rollikujutluses üldse suhteid kolleegidega**, kusjuures üliõpilased seda siiski nimetasid. Mõlema rolli esindajad mainisid minimaalselt või jätsid üldse nimetamata:

- ▶ Ühist uurimis- ja teadustööd.
- ▶ Rahvusvahelise kontekstiga (õppimine ja töötamine välismaal, välisüliõpilased) seonduvat.
- ▶ Eetika ja väärtuse osa rollikäitumises.

Eelnevat arvestades saab teha ettepaneku püüda hinnata, kuidas nimetatud olulisi teemasid siiski kõrgkoolide õppejõududeni ja üliõpilasteni rohkem tuua, sest neist sõltuvad

suurel määral tulevikutegijate oskused, teadmised, hoiakud ja tõekspidamised ning tervikuna kogu ühiskonna areng ja heaolu.

Meie uuring avas rikkaliku laeka, kus on mõtted sellest, kuidas üliõpilased ja õppejõud ennast ja üksteist näevad ning mida vastandrollilt oodatakse. Raportis on esitatud paljudest arvamustest vaid osa, mis koostajate arvates väljendavad kas mõnda üldisemat suunda või siis vastupidi, väga eripärase mõtet. Kõik arvamused poleks siia mahtunud, ehkki nimetamata jäänud on samavõrd olulised kui raportis koha leidnud mõtted. Loode-tavasti aitas ka selle uurimuse protsess ise täiustada üliõpilaste ja õppejõudude suhteid, sest kõik osalejad pidid kasvõi lühikeseks ajaks mõtlema enda ja vastandrolli peale. Tun-nustamiseks ja tänamaks osalejaid, kes aitasid kaasa mitmekesise materjali kujundami-sele, võtame töö kokku vastajate mõtetega sellest, milline on väga hea üliõpilane ja mil-line väga hea õppejõud.

Väga hea üliõpilane: „Ta ei lase häirida takistustest, perereisidest, haigustest, sega-sest ülesandepüstitusest, tunnetab eriala vastu kirge, tahab saavutada parimat. Lõpetab nominaalajaga, summa cum laudega. Teeb läbi praktika, mille tõttu saab hilisemaks eluks hea ettevalmistuse.“ (üliõpilane 31, N)

Väga hea õppejõud: „Ei põgene oma üliõpilaste eest oma ruumi. Loeb palju, osaleb paljudel üritustel, on aktiivne. Võtab sõna ühiskonnaelu teemadel ega karda oma arvamuse eest „peksa saada“. Ei hoiu kõrvale, kui on pingelised olukorrad.“ (õppe-jõud 97, N, humaniora)

Kasutatud kirjandus

- Alves, H. & Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571-588.
- Attard, A., Di Lorio, E., Geven, K. & Santa, R. (2010). Student-centred Learning – Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions. Brussels: European Students Union, <http://www.esib.org/index.php/Publications>
- Attinasi, L. C. (1989). Getting in: Mexican-Americans' Perceptions of University Attendance and the Implications for Freshman Year Persistence. *Journal of Higher Education*, 60(3), 247-277.
- Bates, E. & Kaye, L. (2014). I'd be Expecting Caviar in Lectures': The Impact of the New Fee Regime on Undergraduate Students' Expectations of Higher Education. *Higher Education*, 67(5), 655-673.
- Bauer, J. C. & Simmons, P. R. (2000). Role Ambiguity: A Review and Integration of the Literature. *Journal of Modern Business*, 3, 41-47.
- Bedeian, A. G. & Armenakis, A. A. (1981). A Path-Analytic Study of the Consequences of Role Conflict and Ambiguity. *Academy of Management Journal*, 24, 417-424.
- Beehr, T. A., Walsh, J. T. & Taber, T. D. (1976). Relationship of Stress to Individually and Organizationally Valued States: Higher Order Needs as Moderator. *Journal of Applied Psychology*, 61, 41-47.
- Bess, J. & Dee, J. (2008). *Understanding College and University Organization: Theories for Effective Policy and Practice*. Sterling, VA: Stylus.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (1998). Writing on Academic Careers. *Studies in Higher Education*, 23(3), 281-295.
- Breaugh, J. A. & Colihan, J. P. (1994). Measuring Facets of Job Ambiguity: Construct Validity Evidence. *Journal of Applied Psychology*, 79, 191-202.
- Byrd, K. L. & Macdonald, G. (2005). Defining College Readiness from the Inside Out: First-Generation College Student Perspectives. *Community College Review*, 33(1), 22-37.
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. & Guay, F. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 997-987.
- Chan, D. & Mok, K. (2001). Educational Reforms and Coping Strategies under the Tidal Wave of Marketisation: A Comparative Study of Hong Kong and the Mainland. *Comparative Education*, 37(1), 21-41.
- Chebat, J. C. & Kollias, P. (2000). The Impact of Empowerment on Customer Contact Employees' Roles in Service Organizations. *Journal of Service Research*, 3(1), 66-81.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.

- Collier, P. J. & Morgan, D. L. (2008). Is that Paper Really Due Today? Differences in First-Generation and Traditional College Students' Understandings of Faculty Expectations. *Higher Education*, 55, 425-446.
- Davies, J., Arlett, C., Carpenter, S., Lamb, F. & Donaghy, L. (2006). What Makes a Good Engineering Lecturer? Students Put Their Thoughts in Writing. *European Journal of Engineering Education*, 31(5), 543-553.
- Dickie, L. O. & Farrell, J. E. (1991). The Transition from High School to College: An Impedance Mismatch? *The Physics Teacher*, 29(7), 440-445.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative Project Based Learning and Problem-Based Learning in Higher Education: A Consideration of Tutor and Student Roles in Learner Focused Strategies. In O'Neill, G., Moore, S. & McMullan, B. (Eds), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp. 87-98). Dublin: AISHE.
- Ericsson, K. A. (1998). The Scientific Study of Expert Levels of Performance: General Implications for Optimal Learning and Creativity. *High Ability Studies*, 9(1), 75-100.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1996). Expert and Exceptional Performance: Evidence of Maximal Adaptation to Task Constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Eys, M. & Carron, A. V. (2001). Role Ambiguity, Task Cohesion, and Task Self-Efficacy. *Small Group Research*, 32(3), 356-373.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gappa, J. & Austin, A. (2010). Rethinking Academic Traditions for Twenty-First Century Faculty. *Journal of Academic Freedom*, 1(1), 1-20.
- Greene, C. N. (1972). Relationships among Role Accuracy, Compliance, Performance Evaluation and Satisfaction within Managerial Dyads. *Academy of Management Journal*, 15, 205-215.
- Hamilton, P. C. (2002). Role Conflict at Freestanding and Component Community and Technical Colleges in West Virginia. Dissertation submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Higher Education Administration.
- Hartline, M. D. & Ferrell, O. C. (1996). The Management of Customer-Contact Service Employees: An Empirical Investigation. *Journal of Marketing*, 60(4), 52-70.
- Hellawell, D. & Hancock, N. (2001). A Case Study of the Changing Role of the Academic Middle Manager in Higher Education: Between Hierarchical Control and Collegiality? *Research Papers in Education*, 16(2), 183-197.
- Heller, K. & Vieck, P. (2000). Support for University Students: Individual and Social Factors. In Lieshout, C. F. M. & Heymans, P. G. (Eds), *Developing Talent Across The Life Span* (pp. 299-321). Hove: Psychology Press.
- Ilgen, D. R. & Hollenbeck, J. R. (1991). Job Design and Roles. In Dunnette, M. D. & Hough, L. (Eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (2nd ed.), 2, (pp. 165-207). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36(1), 16-78.
- Janssen, O. (2000). Job Demands, Perceptions of Effort-Reward Fairness and Innovative Work Behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Jenkins, A. (2004). *A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relations. Report to the Higher Education Academy*. York: The Higher Education Academy.
- Jex, S. M. & Gudanowski, D. M. (1992). Efficacy Beliefs and Work Stress: An Exploratory. *Journal of Organizational Behavior*, 13(5), 509-517.
- Jones, M. L. (1993). Role Conflict: Cause of Burnout or Energizer? *Social Work*, 38(2), 136-141.
- Kahn, R. L. (1964). Role Conflict and Ambiguity in Organizations. *The Personnel Administration*, 9, 8-13.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*. New York: Wiley.
- Karp, M. M. & Bork, R. H. (2012). They Never Told Me What to Expect, so I Didn't Know What to Do: Defining and Clarifying the Role of a Community College Student. CCRC Working Paper No 47.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1966). *The Social Psychology of Organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kaufmann, F. A., Harrel, G., Milam, C. P., Woolverton, N. & Miller, J. (1986). The Nature, Role, and Influence of Mentors in the Lives of Gifted Adults. *Journal of Counseling & Development*, 64(9), 576.
- Kinman, G. & Jones, F. (2003). Running Up the Down Escalator: Stressors and Strains in UK Academics. *Quality in Higher Education*, 9(1), 21-38.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kottkamp, R. B. & Mansfield, J. R. (1985). Role conflict and role ambiguity, powerlessness and burnout among high school supervisors. *Journal of Research and Development in Education*, 18(4), 29-38.
- Lawler, E. M., Chen, X. M. & Venso, E. A. (2007). Students' Perspectives on Teaching Techniques and Outstanding Teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2), 32-48.
- Li, A. & Bagger, J. (2008). Role Ambiguity and Self-Efficacy: The Moderating Effects of Goal Orientation and Procedural Justice. *Journal of Vocational Behavior*, 73(3), 368-375.
- McCabe, A. & O'Connor, U. (2014). Student-centred Learning: The Role and Responsibility of the Lecturer. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350-359.

- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and Performance*. New York: Prentice Hall, Inc, Engelwood Cliffs.
- McInnis, C. (2000). Changing Academic Work Roles: The Everyday Realities Challenging Quality in Teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), 143-152.
- McKeachie, W. B. J. (2002). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. 11th ed, (pp. 117-126). College Teaching Series.
- McLellan, E. (2001). Assessment for Learning: The Differing Perceptions of Tutors and Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
- McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In Schuller, T. (Ed), *The Changing University* (pp. 35-54). London: Open University Press.
- Miles, R. H. & Perrault, W. D. (1976). Organizational Role Conflict: Its Antecedents and Consequences. *Organizational Behavior and Human Performance*, 17, 19-44.
- Mondy, R. W., Holmes, R. E. & Flippo, E. B. (1980). *Management: Concepts and Practices*. Boston: Allyn & Bacon.
- Monteiro, S., Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. M. (2012). The Role of Teachers at University: What Do High Achiever Students Look For? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 65-77.
- Mägi, E., Jaakson, K., Aidla, A., Kirss, L. & Reino, A. (2012). Full-time Employed Students as University Consumers – Consequences and Triggers of Marketisation of Higher Education. *European Journal of Higher Education*, 2(2-3), 1-19.
- Naidoo, R. (2005). Universities in the Marketplace: The Distortion of Teaching and Research. In Barnett, R. (Ed), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (pp. 27-36). London: Open University Press.
- Ortqvist, D. & Wincent, J. (2006). Prominent Consequences of Role Stress: A Meta Analytic Review. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 399-422.
- Pearce, J. L. (1981). Bringing Some Clarity to Role Ambiguity Research. *Academy of Management Review*, 6(4), 665-74.
- Reino, A., Jaakson, K. (2014). Values Conflicts Embedded in Service-Oriented Academic Professions. *Industry & Higher Education*, 28(1), 15-25.
- Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S. I. (1970). Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15, 150-163.
- Salter, B. & Tapper, T. (2000). The Politics of Governance in Higher Education: The Case of Quality Assurance. *Political Studies*, 48(1), 66-87.
- Sánchez, M. M., Martínez-Pecino, R., Rodríguez, Y. T. & Melero, P. T. (2011). Student Perspectives on the University Professor Role. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 39(4), 491-496.
- Sarbin, T. R. & Allen, V. L. (1968). Role theory. In Lindsey, G. & Arnson (Eds), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 488-567). Reading, MA: Addison-Wesley.

- Sawyer, J. E. (1992). Goal and Process Clarity: Specification of Multiple Constructs of Role Ambiguity and a Structural Equation Model of Their Antecedents and Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 77, 130-142.
- Schaubroeck, J., Ganster, D. C., Sime, W. & Editman, D. (1993). A Field Experiment Testing Supervisory Role Clarification. *Personnel Psychology*, 46, 1-25.
- Schulz, J. (2013). The Impact of Role Conflict, Role Ambiguity and Organizational Climate on the Job Satisfaction of Academic Staff in Research-Intensive Universities in the UK. *Higher Education Research & Development*, 32(3), 464-478.
- Schulz, J. & Auld, C. (2006). Perceptions of Role Ambiguity by Chairpersons and Executive Directors in Queensland Sporting Organisations. *Sport Management Review*, 9(2), 183-201.
- Shields, N. (2002). Anticipatory Socialization, Adjustment to University Life, and Perceived Stress: Generational and Sibling Effects. *Social Psychology of Education*, 5, 365-392.
- Simon, A. J., Beusaert, M. S., Segers, R. & Danique, P., Wiltink, A. (2013). The Influence of Teachers' Teaching Approaches on Students' Learning Approaches: The Student Perspective. *Educational Research*, 55(1), 1-15.
- Singh, J., Verbeke, W. & Rhoads, G. K. (1996). Do Organizational Practices Matter in Role Stress Processes? A Study of Direct and Moderating Effects for Marketing-Oriented Boundary Spanners. *Journal of Marketing*, 60, 69-91.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., Kindermann, T., Sherwood, H. & Usinger, P. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Smimou, K. & Dahl, D. W. (2012). On the Relationship Between Students' Perceptions of Teaching Quality, Methods of Assessment, and Satisfaction. *Journal of Education for Business*, 87, 22-35.
- Strage, A. (2008). Traditional and Non-Traditional College Students' Descriptions of the "Ideal" Professor and the "Ideal" Course and Perceived Strengths and Limitations. *College Student Journal*, 42(1), 225-231.
- Tang, Y-T. & Chang, C-H. (2010). Impact of Role Ambiguity and Role Conflict on Employee Creativity. *African Journal of Business Management*, 4(6), 869-881.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In Forest, J. J. F. & Altbach, P. G. (Eds), *International Handbook of Higher Education*. Part one: Global themes and contemporary challenges (pp. 243-280). Dordrecht: Springer.
- Tytherleigh, M., Webb, C., Cooper, C. & Ricketts, C. (2005). Occupational Stress in UK Higher Education Institutions: A Comparative Study of All Staff Categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61.
- Vadi, M., Reino, A., Jaakson, K., Kase, K., Kivipõld, K. Orav, P., Aidla, A., Türk, K., Ahonen, M. (2014). Teadus- ja arendusastutuste juhtimis- ja majandamismudelid. Eesti teadus- ja arendusastutuste juhtimismustrid. Uuringu 3.1. raport, www.tips.ut.ee

- van Sell, M., Brief, A. P. & Schuler, R. S. (1981). Role Conflict and Role Ambiguity: Integration of the Literature and Direction for Future Research. *Human Relations*, 34(1), 43-71.
- Venezia, A., Bracco, K. R. & Nodine, T. (2010). One-shot Deal? Students' Perceptions of Assessment and Course Placement in California's Community Colleges. San Francisco, CA: WestEd, http://www.wested.org/online_pubs/OneShotDeal.pdf
- Venezia, A., Kirst, M. W. & Antonio, A. L. (2003). Betraying the College Dream: How Disconnected K-12 and Postsecondary Education Systems Undermine Student Aspirations (Final Report of the Bridge Project). Stanford, CA: Stanford Institute for Higher Education Research.
- Zhang, L., Han, Z. & Gao, Q. (2008). Empirical Study on the Student Satisfaction Index in Higher Education. *International Journal of Business and Management*, 3(9), 46-51.

Lisad

Lisa 1. Juhend üliõpilastele intervjuerimiseks

Kodutöö sisuks on õppejõu ja üliõpilase rollide analüüs, mille eesmärgiks on kaasa aidata sellele, et üliõpilased ja õppejõud teineteise rollidest paremini aru saaksid.

Kodutöö koostatakse paaristööna (grupid moodustatakse üliõpilaste endi poolt). Kodutöö koostamiseks küsitleb iga grupp vähemalt kaht õppejõudu ja viit üliõpilast (küsitletavaid võib soovi korral olla ka rohkem). Nii õppejõudude kui ka üliõpilaste küsitlemise aluseks on etteantud ankeet (kättesaadav ÕIS-s õppematerjalide alt või paber kandjal). Küsitlus võib toimuda paber-pliats meetodil või ka elektroonilisi vahendeid kasutades.

Ankeet sisaldab kaht liiki küsimusi:

- 1) Väited, millele palutakse anda hinnang skaalal 1-5. Nende küsimuste puhul tuleb märkida vastaja hinnang ringiga.
- 2) Vabade vastustega küsimused, mille kaudu uuritakse vastaja arvamusi, põhjendusi jne. Nende küsimuste puhul paneb intervjuerija vastaja jutu võimalikult täpselt kirja.

Juhul, kui intervjuu salvestatakse (NB! Selleks tuleb kindlasti intervjueritavalt inimeselt luba küsida), tehakse hiljem intervjuu üleskirjutus ja täidetakse ankeet tagantjärele.

Lisa 2. Intervjuu kava: üliõpilane

Tere! Oleme XXX ja YYY ja koostame kodutööd aines „Organisatsioonikäitumine“ ning selle käigus viime läbi uuringu õppejõu ja üliõpilaste rollidest. Eesmärgiks on kaasa aidata sellele, et üliõpilased ja õppejõud teineteise rollidest paremini aru saaksid. Palume Teil vastata mõnele küsimusele. Vastamine on anonüümne ning kogutud info analüüsitakse ja edastatakse üldistatud kujul.

1.	Kirjeldage palun, milline on teie arvates <u>väga hea</u> õppejõud (millised omadused tal on)? <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>
2.	Mida teeb <u>väga hea</u> õppejõud teisiti võrreldes hea õppejõuga? <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>
3.	Kirjeldage palun, milline on teie arvates <u>väga hea</u> üliõpilane (millised omadused tal on)? <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>
4.	Mida teeb <u>väga hea</u> üliõpilane teisiti võrreldes hea üliõpilasega? <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>

Palun märkida vastus ringiga (elektroonilise ankeedi korral märkida hinnang rasvases kirjas) ning küsida iga väite juurde põhjendust!

	Mitte kunagi	Harva	Sageli	Alati
5. Ma tean, mida minult kui üliõpilaselt oodatakse	1	2	3	4

Palun põhjendage oma arvamust. Tooge mõni näide.

Palun kirjeldage, millist käitumist üliõpilaselt üldiselt oodatakse.

Kelle ootuste täitmine on teie arvates kõige olulisem?

6.	Ma tean, kuidas saavutada mulle õppetöös püstitatud eesmärgid	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage oma arvamust ja tooge mõni näide.</i>					
7.	Minu meelest peavad õppejõud õpetamist tähtsaks	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>					
8.	Mulle tundub, et õppejõududele meeldib õpetada	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>					
9.	Tunnen, et mul on keeruline vastata õppejõupoolsetele ootustele	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>					
10.	Tunnen, et erinevate õppejõudude ootused minu suhtes on erinevad	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage oma hinnangut ja tooge näiteid.</i>					
11.	Tunnen, et üliõpilaseks olemine on midagi hoopis teistsugust, kui enne ülikooli astumist ette kujutasin	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>					

Kuivõrd suure osa keskmiselt kulutate oma ärkveloleku ajast järgnevale tegevustele

Kokku	Auditoorne õppetöö (loengud, seminarid)	Iseseisev õppetöö (mh teadustöö jm akadeemiline tegevus)	Tõine tegevus (nt palgatöö, vabatahtlik töö)	Vaba aeg
100%				

Taustaandmed (palun märkida sobiv vastusevariant ristiga)

Sugu	mees	naine
Vanus		
Õppeaste	bakalaureus	magister
Mitmendat aastat õpite ülikoolis?		
Teaduskond		

Lisa 3. Intervjuu kava: õppejõud

Tere! Oleme XXX ja YYY ja koostame kodutööd aines „Organisatsioonikäitumine“ ning selle käigus viime läbi uuringu õppejõu ja üliõpilaste rollidest. Eesmärgiks on kaasa aidata sellele, et üliõpilased ja õppejõud teineteise rollidest paremini aru saaksid. Palume Teil vastata mõnele küsimusele. Vastamine on anonüümne ning kogutud info analüüsitakse ja edastatakse üldistatud kujul.

5.	Kirjeldage, palun, milline on teie arvates <u>väga hea</u> õppejõud? (millised omadused tal on?). <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>
6.	Mida teeb <u>väga hea</u> õppejõud teisiti võrreldes hea õppejõuga? <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>
7.	Kirjeldage palun, milline on teie arvates <u>väga hea</u> üliõpilane? (millised omadused tal on?) <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>
8.	Mida teeb <u>väga hea</u> üliõpilane teisiti võrreldes hea üliõpilasega? <i>Põhjendage. Tooge näide.</i>

Palun märkida vastus ringiga (elektroonilise ankeedi korral märkida hinnang rasvases kirjas) ning küsida iga väite juurde põhjendust!

	Mitte kunagi	Harva	Sageli	Alati
5. Ma tean, mida minult kui õppejõult oodatakse	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage oma arvamust. Tooge mõni näide. Palun kirjeldage, millist käitumist õppejõult üldiselt oodatakse. Kelle ootuste täitmine on teie arvates kõige olulisem?</i>				
6. Ma tean, kuidas saavutada tööalaseid eesmärke	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage oma arvamust ja tooge mõni näide.</i>				
7. Ma tean täpselt, millised on mu tööülesanded	1	2	3	4
<i>Palun tooge välja, mis on teie töös kalm kõige olulisemat tegevust. Mille alusel te järjestasite tegevused (kas keegi ütleb teile, mis on olulisem või on see teie enda otsustada).</i>				
8. Tunnen, et mul on keeruline käituda tööl kõigile meelepärastelt.	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>				
9. Ma tunnen, et mu tööle esitatud ootused on omavahel vastuolulised	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage oma hinnangut. Kui te saate vastuolulisi ülesandeid, siis tooge palun selle kohta mõni näide.</i>				
10. Minu meelest peavad üliõpilased õppimist tähtsaks	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>				
11. Mulle tundub, et üliõpilastele meeldib õppida	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>				
12. Tunnen, et õppejõuks olemine on midagi hoopis teistsugust kui varem	1	2	3	4
<i>Palun põhjendage ja tooge näiteid.</i>				

Kuivõrd suure osa oma tööajast kulutate järgnevatele tegevustele

Kokku	Õppetöö	Teadustöö	Administratiivülesanded	
100%				
Taustaandmed (palun märkida sobiv vastusevariant ristiga)				
Sugu	mees	naine		
Vanus	30 või noorem	31-45 aastat	46-60 aastat	61 ja enam aastat
Haridus	bakalaureus	magister	doktor	
Amet	professor	dotsent	lektor	
	teadur	vanemteadur	administratiivne roll	
Õpetamisstaaž ülikoolis	5 või vähem aastat	6-10 aastat	11-15 aastat	16 ja enam aastat
Millise koormusega töötate ülikoolis				
Teaduskond				

Lisa 4. Uuringus osalenud üliõpilaste valimi kirjeldus

Tunnus	Kategooria	Osalejate arv	Osakaal (%)
Sugu	mees	116	43,1
	naine	152	56,5
	vastamata	1	0,4
Vanus	19 aastased	23	8,6
	20-23 aastased	212	78,8
	24-29 aastased	24	8,9
	vastamata	10	3,7
	bakalaureus	224	83,3
Õppeaste	magister	40	14,9
	vastamata	5	1,9
	33% ja vähem	45	16,7
Õppetööle kulutatav aeg	34-66%	175	65,1
	67% ja rohkem	36	13,4
	vastamata	13	4,8
	humanioria	28	10,4
Valdkond	socialia	119	44,2
	medicina	9	3,3
	realia et naturalia	110	40,9
	vastamata	3	1,1

Lisa 5. Uuringus osalenud õppejõudude valimi kirjeldus

Tunnus	Kategooria	Osalejate arv	Osakaal (%)
Sugu	mees	51	51,0
	naine	46	46,0
	vastamata	3	3,0
Vanus	30 või noorem	22	22,0
	31-45 aastat	37	37,0
	46-60 aastat	27	27,0
	61 ja enam aastat	13	13,0
	vastamata	1	1,0
Haridus	bakalaureus	6	6,0
	magister	60	60,0
	doktor	31	31,0
	vastamata	3	3,0
Amet	professor	12	12,0
	dotsent	12	12,0
	lektor	50	50,0
	teadur	9	9,0
	vanemteadur	3	3,0
	administratiivne roll	4	4,0
	muu+vastamata	10	10,0
Ametigrupid	professor	12	12,0
	dotsent+vanemteadur	15	15,0
	lektor, teadur, assistent	62	62,0
	muu+vastamata	11	11,0
Õpetamisstaaž	5 või vähem aastat	29	29,0
	6-10 aastat	25	25,0
	11-15 aastat	15	15,0
	16 ja rohkem aastat	31	31,0
Koormus	täiskoormus	69	69,0
	osakoormus	29	29,0
	vastamata	2	2,0
Õppetööle kulutatav aeg	33% ja vähem	21	21,0
	34-66%	40	40,0
	67% ja rohkem	33	33,0
	vastamata	6	6,0
Valdkond	humanioria	10	10,0
	socialia	44	44,0
	medicina	4	4,0
	realia et naturalia	39	39,0
	vastamata	3	3,0

Lisa 6. Üliõpilaste hinnangud enda ja õppejõududega seondult

Väite number ja väide	Mitte kunagi	Harva	Sageli	Alati	Vastamata
5. Ma tean, mida minult kui üliõpilaselt oodatakse	0,7	4,5	74,0	20,1	0,7
6. Ma tean, kuidas saavutada mulle õppetöös püstitatud eesmärgid	0	8,2	55,8	34,9	1,1
7. Minu meelest peavad õppejõud õpetamist tähtsaks	0,4	12,6	67,3	19,0	0,7
8. Mulle tundub, et õppejõududele meeldib õpetada	0,7	22,7	65,1	10,0	1,5
9. Tunnen, et mul on keeruline vastata õppejõududele esitatud küsimustele	10,0	70,3	17,8	1,5	0,4
10. Tunnen, et erinevate õppejõudude ootused minu suhtes on erinevad	15,2	26,0	41,6	16,4	0,7
11. Tunnen, et üliõpilaseks olemine on midagi hoopis teistsugust, kui enne ülikooli astumist ette kujutasin	17,8	39,0	26,4	16,0	0,7

Märkus: Tegemist on sagedusanalüüsiga (%).

Lisa 7. Õppejõudude hinnangud enda ja üliõpilastega seondult

Väite number ja väide	Mitte kunagi	Harva	Sageli	Alati	Vastamata
5. Ma tean, mida minult kui õppejõult oodatakse	2	7	66	23	2
6. Ma tean, kuidas saavutada tööalaseid eesmärgid	0	4	57	36	3
7. Ma tean täpselt, millised on mu tööülesanded	0	1	29	62	8
8. Tunnen, et mul on keeruline käituda tööl kõigile meelepärast	17	50	24	8	1
9. Ma tunnen, et mu tööle esitatud ootused on omavahel vastuolulised	37	42	11	7	3
10. Minu meelest peavad üliõpilased õppimist tähtsaks	1	12	71	13	3
11. Mulle tundub, et üliõpilastele meeldib õppida	1	18	67	11	3
12. Tunnen, et õppejõuks olemine on midagi hoopis teistsugust kui varem	20	34	30	11	5

Märkus: Tegemist on sagedusanalüüsiga (%).

Lisa 8. Korrelatsioonanalüüs üliõpilaste hinnangute põhjal

	5	6	7	8	9	10	12
5 Ma tean, mida minult kui üliõpilase oodatakse	1	0,29**	0,19**	0,19**	-0,15*	-0,13*	-0,14*
6 Ma tean, kuidas saavutada mulle õppetöös püstitatud eesmäärke		1	0,15*	0,19*	-0,22**	-0,03	0,08
7 Minu meelest peavad õppejõud õpetamist tähtsaks			1	0,46**	-0,07	-0,03	0,01
8 Mulle tundub, et õppejõududele meeldib õpetada				1	-0,14*	-0,08	-0,12*
9 Tunnen, et mul on keeruline vastata õppejõupoolsetele ootustele					1	0,11	0,11
10 Tunnen, et erinevate õppejõudude ootused minu suhtes on erinevad						1	0,12*
12 Tunnen, et üliõpilaseks olemine on midagi hoopis teistsugust, kui enne ülikooli astumist ette kujutasin							1

Märkus: Spearmani korrelatsiooni kordaja ρ .

Lisa 9. Korrelatsioonanalüüs õppejõudude hinnangute põhjal

	5	6	7	8	9	10	11	13
5 Ma tean, mida minult kui õppejõult oodatakse	1	0,30**	0,25*	-0,16	0,05	0,03	0,18	-0,18
6 Ma tean, kuidas saavutada töölaseid eesmäärke		1	0,19	-0,08	0,09	-0,04	0,16	-0,08
7 Ma tean täpselt, millised on mu tööülesanded			1	-0,07	-0,12	0,17	0,23*	0,05
8 Tunnen, et mul on keeruline käituda tööl kõigile meelepärast				1	0,32**	0,15	0,05	0,19
9 Ma tunnen, et mu tööle esitatud ootused on omavahel vastuolulised					1	0,06	-0,06	0,04
10 Minu meelest peavad üliõpilased õppimist tähtsaks						1	0,42**	0,24*
11 Mulle tundub, et üliõpilastele meeldib õppida							1	0,12
13 Tunnen, et õppejõuks olemine on midagi hoopis teistsugust kui varem								1

Märkus: Spearmani korrelatsiooni kordaja ρ .

