



**Marvi Remmik**  
*MSc*, Tartu ülikooli haridusteaduskonna  
kõrgkoolididaktika keskuse juhataja



**Mari Karm**  
*PhD*, Tartu ülikooli haridusteaduskonna  
kõrgkoolipedagoogika lektor

# Õppejõukoolituse mõju

## RESÜMEE

### Koolituse mõju õppejõudude õpetamisoskustele – väljakutsed ja võimalused

Varasemad uurimused õppejõudude õpetamisoskuste parandamiseks korraldatud koolituste mõjust õpetamisoskustele on andnud üsna vastakaid tulemusi. On ilmunud, et koolituse mõju õpetamisele puudub või on üsna väike, samas on tuvastatud koolituse pikkuse ja mõju seos: lühike koolitus võib süvendada segadust õpetamisel, pikaajalise koolituse järel aga ilmneb tendents liikuda üliõpilaskeskse ja õppimist toetava õpetamise suunas.

Artiklis analüüsitakse, kuidas õppejõud tõlgendavad koolituste mõju oma õpetamisoskustele ja õpetamistegevusele. Intervjueeriti 14 õppejõudu, kes olid aastail 2005–2008 osalenud vähemalt 4 AP mahus õpetamisoskuste koolitustel. Intervjuu küsimused puudutasid nii õppejõuks kujunemist ja isiklikku õpetamisfilosoofiat kui ka

seda, miks koolitusel osaleti ning milline on olnud koolituste mõju ja tähendus. Uurimuse eesmärk oli hinnata projekti raames toimunud koolituste mõju õpetamisoskustele õppejõudude hinnangute alusel ning saada õppejõududelt tagasisidet ja soovitusi õppejõukoolituse arendamiseks. Uurimusest järeldub, et õppejõudude õpetamisoskuste arendamine pole senini olnud kooskõlas kõrghariduses toimunud muutustega. Uurimuses osalenud märkisid, et koolitus on nad muutnud enesekindlamaks ja nad on hakanud mõistma kogu õppeprotsessi laiemalt. Teiselt poolt juhtisid õppejõud tähelepanu noore õppejõu toetamise ja vastavate tugisüsteemide vajadusele.

**Märksõnad:** õppejõud, õpetamisoskuste arendamine, õpetamisalased koolitused, koolituste mõju.

## 1. Sissejuhatus

Õppejõudude õpetamisoskused said kogu maailmas suurema tähelepanu osaliseks alates 1970. aastatest, mil kõrghariduses toimusid ulatuslikud muudatused: avarus juurdepääs kõrgharidusele, suurenes täiskasvanud õppijate osakaal, muutusid finantseerimispõhimõtted. Nii on paljudes Euroopa, USA ja Austraalia ülikoolides välja arendatud kõrgkoolis õpetamise koolitusprogrammid, mitmes riigis (nt Norras, Suurbritannias) on õpetamisoskuste koolitusel osalemine õppejõududele kohustuslik.

Õppejõudude koolitusprogrammide kasvu taga on hulk motive, eesmärgi ja filosoofiaid. Need toimivad eri tasanditel ja pole alati üksteisega kooskõlas (vajadus ja huvi individuaalsel tasandil, edetabelid ja üliõpilaste rahulolu ülikooli tasandil, ettekirjutused ja konkurents riigi tasandil, mobiilsus ja harmoneerimine Euroopa Liidu tasandil) (Zamorski 2008).

Õppejõudude õpetamisoskuste edendamise traditsioon Eesti kõrghariduses ei ole väga pikk. Enamik Eesti õppejõududest pole oma õpetamisoskusi ilmselt kunagi teadlikult arendanud, pigem on õpetamisel järgitud oma õppejõudude eeskujuga ja õpitud isiklikust kogemusest. Samas on ootused õppejõutööle enamasti väga suured. Õppejõud peavad leidma tasakaalu teadus- ja õppetöö vahel, ilma et oleksid piisavalt teadvustanud vajadust abi ja toetuse järele oma professionaalseks arenguks ning õppejõutegevuse analüüsimiseks.

2005. a sügisest käivitunud ülikoolidevahelise ESF-i projekti LÜKKA raames hakati Eestis esmakordselt lähema süsteemsemalt õppejõukoolitusele, loodi tugistruktuurid Tartu ja Tallinna ülikoolis. Projekti algul läbiviidud uurimusest õppejõudude koolitusvajaduse kohta ilmnes, et Eesti ülikoolides valitsev õpetamiskultuur on kaldu õpetamiskeskuse suunas. Õpetamiskeskusele viitasid nii õppejõudude valitud hindamis- ja õppemeetodid kui ka ettekujutus õppejõu ja üliõpilase rollist õppeprotsessis. Uurimuse tulemused näitasid, et ülikooliõppes toimunud muutused ja õppejõudude ettevalmistus muutunud tingimustes toimetulekuks pole olnud kooskõlas. See tingib vajaduse koolituste järele (Remmik 2008, 151). Kolmeaastase projekti jooksul töötati välja õppe-

jõudude õpetamisoskuste edendamisele suunatud täienduskoolituse õppekavad (sh põhikoolitus õpetamist alustavatele õppejõududele ning lühemad koolitused õppeprotsessi puudutavatel teemadel). Koolituste pikkus varieerus neljast tunnist 160 tunnini.

Võib tekkida küsimus, kas õppejõukoolituste laienemisel on ka varjukülgi – näiteks õppejõu isikupära kadumine, õpetamise muutumine ennustatavaks (loovuse vähenemine), liigne ajakulu (Zamorski 2008). See ajendaski uurima, kuidas tajuvad õppejõukoolituste mõju selle läbinud õppejõud.

## 2. Teoreetiline taust

### 2.1. Õppejõu professionaalsus

Õpetamisega toimetulek eeldab õppejõult asjatundlikkust ja valmisolekut end arendada. Õppejõud tegutsevad mitterutiinsetes olukordades, tegelevad pidevalt mitmetasandiliste probleemidega, mille lahendamisel ei ole aega läbi mõelda kogu probleemilahenduse protsessi ega otsida abi teoreetilistest materjalidest (Moon 1996, 54–56). Olukordade kiire ja adekvaatne analüüs ning sobiva tegutsemisviisi leidmine nõuab õppejõult mitmekülgseid teadmisi ja õpetamisoskusi ning harjumust oma tegevust reflekteerida.

Evansi (2002, 130) määratluse kohaselt hõlmab professionaalsus indiviidi ideoloogilisi, hoiakulisi, intellektuaalseid ja epistemoloogilisi tõekspidamisi, mida mõjutab ametialane kontekst ja mis samal ajal mõjutavad professionaalset praktikat. Professionaalsus on seotud nii teadmiste ja oskustega kui ka hoiakute, arusaamade ja tõekspidamistega, avaldades praktilises tegevuses. Kavandades oma akadeemilist identiteeti ja karjääri, peab õppejõud otsustama, milline õppejõud ta olla tahab, ning mõistma, millist õppejõudu vajab tema institutsioon (Zamorski 2008).

Professionaalsuse areng toob esile uued vajadused õppida ja areneda. Professionaalse arengu tulemusena võivad toimuda muutused kahel suunal. Hoiakute muutmise käigus toimub intellektuaalne ja motivatsiooniline areng (oma praktika sügavam mõtestamine) – õppejõud muutub reflekteerivamaks, analüüsivamaks ja motiveeritumaks. Tegevuses toimub protseduuriline ja pro-

duktiivne areng – muutub tegutsemisviisi ja -aeg (Evans 2002, 131–132; Dall'Alba ja Sandberg 2006, 399–401).

Professionaalne praktika ei ole staatiline, vaid professionaalid kujundavad pidevalt praktikat, seda mõtestades ja tõlgendades, luues ja taasluues (Dall'Alba ja Sandberg 2006, 396). Seepärast on oluline, et professionaalset arengut toetav õppimistegevus pakuks võimalusi reflekteerida uute teadmiste-oskuste seoste üle praktikaga ning loimida uut teadmist senise praktika ja harjumustega. Ka õppejõudude koolituste üks eesmärk võiks olla impulsi andmine jätkuvalks professionaalseks arenguks.

### 2.2. Õppejõudude õpetamiskontseptsioonid koolituse kontekstis

Kui õppejõudude koolituse eesmärk on õpetamisoskuste parendamine, peaksid kursused põhinema ühisel ettekujutusel heast õpetamisest. Hariduskirjanduses rõhutatakse sotsiaalkonstruktivistlikku õppimiskäsitust, mille kohaselt õppijad vastutavad oma õppimise eest. Sellest tulenevalt on õppejõu põhiline vastutus luua õppimist toetav keskkond ja juhtida üliõpilaste õppimisprotsessi (Ramsden 2003, 13–18).

Coffey ja Gibbsi (2001) uurimusest ilmes, et kõige olulisemaks peavad koolitajad õppejõudude refleksioonioskuste arendamist, millele järgnevad üliõpilaste õppimise parendamine, õppejõudude õpetamiskontseptsioonide muutmine, õppemeetodite valiku laiendamine ning õppejõudude oskuste ja õpetamiskäitumise muutmine. Koolituste rõhuasetustes võib erinevusi olla ka riigiti, nii näiteks pööratakse USA-s tähelepanu konkreetsetele oskustele ja töövõtetele, mis tagavad toimetuleku auditooriumis (nt kuidas esitada avatud küsimusi jne), Suurbritannia mudel keskendub rohkem õppejõu kui reflekteeriva praktiku kujundamisele (Coffey ja Gibbs 2001, 254).

Õppejõudude lähenemised õpetamisele (kuidas nad õpetavad) ja nende õpetamiskontseptsioonid (millised on nende uskumused õpetamise kohta) on olnud viimastel aastatel mitme uurimuse objektiks. Uurimustes, mis käsitlevad õppejõudude lähenemisi õpetamisele, eristatakse üliõpilase- ja õppejõukeset lähenemist (Kember ja Kwan 2000, 469–490) või õppimise ja sisukesket

lähenemist (Postareff ja Lindblom-Ylänne 2008, 112–114). Nii üliõpilase- kui ka õppimiskeskse lähenemise käsitlustes vaadeldakse õpetamist kui õppeprotsessi toetamise vahendit. Nii õppejõu- kui ka sisukeskse lähenemise käsitlustes kirjeldatakse õpetamist kui protsessi, milles üliõpilased on õppejõu edastatud informatsiooni vähem või rohkem passiivsed vastuvõtjad (Kember ja Kwan 2000, 469–490; Postareff ja Lindblom-Ylänne 2008, 112–114).

Õppejõudude õpetamiskontseptsioon on eristatud järgnevalt: õpetamine kui informatsiooni ülekandmine, õpetamine kui teadmiste struktuuri edasiandmine, õpetamine kui õppejõu ja üliõpilase suhtlemine, õpetamine kui üliõpilase arusaamise toetamine või õpetamine kui kontseptuaalse muutuse ja intellektuaalse arengu tekitamine üliõpilases (Kember 1997, 255–275).

Biggs ja Tang (2008, 15–20) eristavad õpetamise kolme tasandit, mille puhul õppejõu tegevuse fookus on erinev. Esimesel tasandil nähakse õpetamist teadmiste edasiandmisena ja õppimise erinevused tulenevad õppijatest: nende võimetest ja motivatsioonist. Kui õppimist ei toimu, süüdistatakse õppijaid (vähevõimekad, vähemotiveeritud) ega tunnista, et õpetamisega võib midagi korrast ära olla. Teisel tasandil tegelevad õppejõud rohkem oma õpetamiskeskustega. Teise tasandi põhilise puudusena toovad Biggs ja Tang esile, et ei pöörata tähelepanu sellele, kas oskuste rakendamine toob kaasa soovitud mõju õppija õppimisele. Kolmandat tasandit iseloomustab õpetamisprotsessi õppimiskeskus ning õpetamise eesmärk on toetada õppimist. Professionaalne õpetamine eeldab eri õppemeetodite valdamist, kuid kui õppimist ei toimu, pole neil mingit tähendust (Biggs ja Tang 2008, 15–20). See, millisel tasandil õppejõud töötab, sõltub tema õpetamiskontseptsioonidest ja -teadlikkusest.

Pedagoogiline teadlikkus ja valmisolek oma õpetamist arendada on suurem õppimiskeskse lähenemisega õppejõududel (Postareff ja Lindblom-Ylänne 2008, 113–114). Trigwell ja Prosser (1996, 275–284) väitsid oma uurimuse tulemuste põhjal, et kui õppejõu õpetamis- ja õppimiskontseptsioonid on aluseks sellele, kuidas nad õpetavad, siis

on õpetamise parendamine palju keerulisem ülesanne, kui arvatakse. Õpetamiskontseptsioonide muutumine on aeganõudev protsess ning eeldab suurema tähelepanu pööramist refleksioonile (Karm 2007).

Koolituse mõju õppejõu professionaalsele arengule sõltub sellest, millele koolitusel keskendutakse, millised on koolituse eesmärgid, õpiväljundid ning koolitajate taotlused.

### 2.3. Koolituste mõju õpetamisele ja õppimisele

Koolituse mõju õppejõudude õpetamiskeskustele on senini uuritud suhteliselt vähe ning teadlaste arvamused sellest on vastuolulised. Gibbs ja Coffey (2004, 87–100) väitsid oma uurimuse põhjal, et koolituse läbinud õppejõud võtsid kergemini omaks üliõpilasekske õpetamise põhimõtted. Õppejõud, kes polnud õpetamiskursusi läbinud, võisid õpetamiskogemuse kasvades muutuda veelgi õppejõukeskemaks. Gibbsi ja Coffey (2004, 87–100) uurimuse tulemused osutasid ka seosele õppejõu õpetamiskursustel osalemise ja üliõpilaste õpihoiakute vahel – kui õppejõud oli läbinud koolitusi, muutus üliõpilaste õpihoiak tema ainetes sügavamaks. Postareffi jt (2007, 557–571) uurimusest selgus samuti, et kursustel õppinud õppejõud hakkasid õpetama üliõpilasekeskemalt ning nende enesetõhusus kasvas.

Norton jt (2005, 537–571) aga järeldasid, et õppejõukoolituse mõju õpetamisele on küsitav. Nad märkisid, et on väga vähe tõendeid, mis näitavad, et koolitusel on üldse mingi mõju õppejõu õpetamistegevustele. Samas on nad nõus seisukohtadega, et õpetamine paraneb ainult õpetamiskontseptsioonide muutumise kaudu.

Uurimustest (Gibbs ja Coffey 2004, 87–100; Postareff jt 2007, 557–571) on selgunud seos koolituse mõju ja kestuse vahel. Selgemat muutust üliõpilasekesksema õpetamise ja suurema enesetõhususe suunas oli märgata vähemalt ühe aasta kestnud õpingute puhul. Lühikesed koolitused muutsid õppejõu pigem ebakindlaks. Norton jt (2005, 537–571) osutavad, et reaalne õpetamine ei sõltu ainult õppejõu õpetamiskontseptsioonidest, vaid ka akadeemilistest ja sotsiaalsest kontekstist.

## 3. Meetod ja valim

Käesolev uurimus viidi läbi ESF-i projekti LÜKKA (ülikooliõpetajate konkurentsivõime tõstmine õppetegevuse kvaliteedi arenduse kaudu) raames. Uurimuse eesmärk oli hinnata projekti käigus toimunud koolituste mõju õpetamiskeskustele õppejõudude hinnangute alusel ning saada õppejõududel tagasisidet ja soovitusi õppejõukoolituse arendamiseks. Peamine uurimisküsimus oli, kuidas hindavad õppejõud koolituse mõju oma õpetamiskeskustele.

Valimisse kaasati erinevate õppevaldkondade esindajad. Kokku tehti 14 intervjuud õppejõududega vanuses 33–61 aastat ja õpetamiskogemusega 1,5–21 aastat (neli õppejõudu olid n-õ algajad õppejõud, kel õpetamiskogemust vähem kui kolm aastat). Uurimuses osalenud jagunesid nelja teadusvaldkonna vahel: *humaniora* (2 intervjuueeritavat), *socialia* (6), *realia et naturalia* (4) ja *medicina* (2). Valimi koostamisel jälgiti, et uurimuses osalenu oleks viimase kolme aasta jooksul osalenud vähemalt 4 AP mahus koolitustel (ühel pikal või samas mahus lühikoolitustel). Andmete kogumise meetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud.

Intervjuu küsimused puudutasid nii õppejõuks kujunemist, isiklikku õpetamisfilosoofiat ja iseenda õppimiskogemuse mõju õpetamisele kui ka seda, miks osaleti koolitustel ning kuidas saadud kogemust hinnatakse. Samuti paluti uurimuses osalenu avaldada arvamust, kuidas peaks nende ettekujutuses olema korraldatud ning tagatud õppejõudude õpetamiskeskuste arendamine ülikoolides. Intervjuud viidi läbi ajavahemikul detsembrist 2007 maini 2008. Intervjuud kestsid 40–90 minutit.

Andmeid kodeerisid kaks sõltumatut uurijat ajavahemikul jaanuarist juunini 2008, seejärel võrreldi tekkinud koode omavahel. Materjal kodeeriti lõikude kaupa. Intervjuude esialgse analüüsi tulemused koondati tabelisse, kõrvutati ning uurimisküsimustest lähtuvalt moodustati üldisemad kategooriad.

Korduskodeerimise tegid ajavahemikus 13.–30. aprill 2009 samad uurijad. Korduskodeerimine kinnitas esialgsete koodide asjakohasust. Artiklis näidetena toodud intervjuude katkendid on aru-

saadavuse huvides toimetatud ja uurimuses osalenute nimed muudetud.

Intervjuudes käsitleti laiemalt õppejõu kujunemise ja professionaalse arenguiga seotud teemaringi. Käesoleva artikli jaoks valiti õppejõudude koolitusega seotud teemad: koolitusel osalemise põhjendused; ettekujutus heast õpetamisest; koolitusel õpitu ja selle rakendamine; koolituse tähendus; ettepanekud õppejõudude õpetamisoskuste arendamiseks.

## 4. Tulemused ja arutelu

### 4.1. Koolitusel osalemise põhjendused

Koolitusel osalemise põhjendused olid intervjuueeritud õppejõududel pisut erinevad sõltuvalt nende õpetamiskogemuse pikkusest ja olemusest ning töökogemusest.

#### 4.1.1. Algaja õppejõu ajendid

Algajad õppejõud tõid koolitusel osalemise põhjendusena esile oskuste puudumise ja ebakindluse. Suhteliselt ebakindlana tunti end nii oma aines kui ka õpetamises üldse. Intervjuudest ilmnas, et algajal õppejõul puudus sageli ettekujutus õppejõu identiteedist. Kuna ebakindlus õpetamise algul oli suur, tekkisid kergesti ka probleemid.

Esimese õpetamisprobleemina toodi esile oskamatus õppeprotsessi kavandada (sh õppematerjali otstarbekas hankimine ja kokkupanemine, üliõpilaste hindamine). Auditorises töös tähtsustati õppejõu esinemisoskust ning sageli tõdeti selle puudumist. Probleem tekitas vähene suhtlemisoskus. Erilist peavalu valmistas täiskasvanud õppijate õpetamine, sageli oli õppijail algajast õppejõust suurem töökogemus ning väljakujunenud vaated elule. Tekkinud probleemid ajendasid otsima koolitusi, kust võiks saada ideid ja lahendusi. Õpetamine tundus esialgu väga ajamahukana ning kuna oskusi nappis, kulutati mõnele asjale liiga palju aega või vaeva.

*Ma mäletan, et ma rääkisin, et mingil hetkel loengus tabab mind hirm, et ma ei räägi piisavalt, et kui loengus tekib vaikus, siis mul tekib süümepiin, et äkki ma peaksin kõik need 90 minutit intensiivselt jutustama ja rääkima, neile n-ö tarkust edastama, muidu ma ei täida oma funktsiooni. Selle peale Gunnar [õppejõudude koolitaja] muigas kavalalt ja ütles, et ära siis nii palju ka õpeta, et teised õppida ei jõua. (Mirjam)*

Õpetajakoolituse aasta läbinud õppejõud (2) tunnistasid, et neil oli kerge õpetamist alustada, kuna põhilised „tööriistad“ olid olemas. Samuti tundsid end suhteliselt kindlalt õppejõud, kel oli valdkonnas praktiline töökogemus (4).

Algaja õppejõu vajadust täienduskoolituse järele mõjutasid õpetamispraktikas esile kerkinud raskused ja küsimused. Valmisolek täiendada oma teadmisi ja muuta oma õpetamispraktikat sõltub õppejõu soovist liikuda professionaalse ebakindluse seisundist suurema teadlikkuse ja rahulolu suunas (Lange ja Burroughs-Lange 1994, 621).

#### 4.1.2. Rahulolematus senise õpetamisega

Pikema töökogemusega (5–6 aastat) õppejõud märkisid, et neid ajendas koolitusele tulema rahulolematus oma õpetamisega. Rahulolematuse põhjustena nimetati sisemist kriisi ja kartust, et olakse sattunud rutiini. Samuti nimetati koolitusele tuleku põhjustena oskuste vähesuse tunnetamist ja soovi saada kinnitust, et õpetatakse mõistlikul viisil.

*2006. a sai mul kah küllalt, mingi punn tuli ette. Ma nagu enam nii ei tahtnud, nagu tegin, aga uut ei osanud. Siis tulid need õpetamisoskuste koolitused, mis aitasid punnist üle saada. Sain uusi mõtteid, kuidas võiks asju teha, ja sai uutmoodi asjale lähenetud. (Tiina)*

#### 4.1.3. Muutused ülikoolis

Koolitusele tuleku ajendiks võisid olla ka muutused kõrghariduses, mille tõttu õppejõud tundsid, et nad ei tule seniste oskustega enam toime. Avardunud juurdepääsu tõttu kõrgharidusele on muutunud nii üliõpilaskond kui ka õppejõu roll ja ülesanded. Õppejõud tajusid, et nende enda õppimiskogemus, millele toetudes nad seni olid õpetanud, enam ei toimi, seetõttu tulid nad koolitusele otsima uusi lähenemisi.

*Ma olin oma õpingutes väga kinni. Nüüd on ülikool hoopis midagi muud. Mina alguses ei tunnistanud seda, et ülikool on muutunud ja tudengid on muutunud. Ma ei tahtnud üldse sellega leppida ja ega ma päriselt lepi praegu ka. Aga ma siiski aksepteerin seda – selle ma sain sealt [koolitusest], pluss nippe sõna otseses mõttes, mida teha, kuidas käituda. (Riina)*

#### 4.1.4. Veendumus õpetamise õppimise vajalikkuses

Uurimuses osalenute hulgas oli õppejõude, kes tõid koolitusele tuleku põhju-

sena esile soovi õpetada teadlikult ja teaduspõhiselt. Nad tulid koolitusele siemise veendumusega, et iga tegevust tuleb uurida, mõtestada ja õppida.

*Tegelikult on ju õpetamine omaette teadus. Mõned kolleegid arvavad, et kui nad on üheksa aastat kuulunud loenguid, siis järelikult on nad professionaalsed õpetajad, mis on võrreldav sellega, et sa saad laborandiks, kui käid mööda laborit ringi ja vaatad, mis teised teevad. Mina tahtsin läheneda meetoodiliselt, teaduslikult. Ma tahtsin teada, mis teised on õpetamise teaduses välja mõelnud, et ma saaksin seda rakendada, toetuda teiste kogemustele, mitte ma ei peaks ise seda kõike leiutama. (Erki)*

#### 4.1.5. Kõhklused ja eelarvamused kursusele tuleku eel

Ilmnes, et õppejõududel võis olla enne koolitusele tulekut üsna üleolev suhtumine õpetamise õppimisse või õpetamiskursustesse. Vastuolulise suhtumise taga võis olla uskumus, et hea õppejõu kujunemise eeldus on pigem kaasasündinud andekus kui omandatud oskused. Koolituste vastu tekkis õppejõul huvi alles siis, kui ta oli omaks võtnud arusaama, et hästi õpetamist on vaja õppida.

*Tegelikult ma olin uhke selle üle, et ma polnud õpetamist õppinud. Mulle tundus, et ma olen nii andekas ilma õppimiseta. Ja nüüd ma enam nii ei arva, et ma oleksin väga andekas. Et tegelikult peab ikka kõvasti vaeva nägema, kui tahad hästi õpetada, aidata üliõpilast hästi õppida. (Tiina)*

Intervjuueeritud õppejõudude vastustes võis kohata ka tugevaid kahtlusi pedagoogiliste kursuste kvaliteedis.

*Mul oli tugev eelarvamus, ega ma ei lootnud üldse, et ma sealt midagi faktiilist saan, ma arvasin, et sealt tuleb mingi igav didaktiline jutt, millel reaalse eluga suurt midagi sidet ei ole. Ma ei oodanud väga palju ja olin väga positiivselt üllatunud, kui empaatiline see tegelikult oli, kõik see, mis ma sealt sain. (Erki)*

Kõhkluste üks allikaid võib olla ka see, et ülikoolides väärtustatakse endiselt teadustööd rohkem kui õpetamist. Seetõttu võidakse koolitusele tulekut pida liigseks ajakulukuks.

Doktorantuuris õppivate õppejõudude jaoks oli koolitusele tuleku oluline põhjus võimalus saada läbitud koolituse eest ainepunkte.

Õnnestunud koolitused võivad eelar-

vamusi muuta, ent see tähendab, et õppejõudude koolitused peavad olema hästi kavandatud ja professionaalselt läbi viidud. Õppejõud, kes tulevad koolitusele, on ilmselt juba kogunud probleeme õpetamisel või soovivad täiustada oma õpetamist. Koolitus teeb õppejõu teadlikumaks probleemidest, mis tal võivad õpetamisel ette tulla, ning pikem koolitus annab talle teadmisi, kuidas parimal viisil õpetada (Postareff jt 2007, 557–571).

#### 4.2. Ettekujutus heast õpetamisest

Õppejõu ettekujutus õppimisest ja õpetamisest mõjutab seda, mida ta on valmis koolitusel õppima. Intervjueeritud ettekujutus heast õpetamisest oli üsna erinev. Õppejõukeske mõtteviisiga intervjueeritud võrdsustasid õpetamise esinemisega, loengute lugemisega. Õppejõu rolli nähti teeotsa kätenäitajana ning üliõpilaste rolli info passiivse vastuvõtjana. Üsna iseloomulik on Erki kirjeldus oma õpetamiskarjääri algusest.

*Kui ma hakkasin loenguid andma, siis ega ma ei teadnudki midagi. Ma lihtsalt võtsin, valmistasin slaidid ette, lugesin slaidid maha, rääkisin oma kogemust natuke juurde ja sihuke mu loeng oli.* (Erki)

Osa intervjueeritud õppejõude võrdsustas hea õpetamise mitmekesiste õpetamismeetodite kasutamisega. Intervjuude põhjal jäi siiski selgusetuks, kuidas õppejõud seostasid konkreetsete meetodite kasutamise üliõpilaste õppimisega. Olulisena toodi esile ka selge eesmärgipüstitus, arusaadavad ja kindlad nõudmised eesmärgini jõudmiseks ning soov anda üliõpilastele võimalusi laiema silmaringi kujunemiseks (diskussioonid päevakajalistel teemadel). Mitmes intervjuus väljendati õppijakesket mõtteviisi, mille kohaselt kuulub hea õpetamise juurde üliõpilaste aktiivsus. Paraku ei selgunud, kas õppijate aktiivsuse põhimõtet toetas ka õppejõu õpetamispraktika.

Intervjuudest ilmneb, et õppejõudude arusaama heast õpetamisest mõjutab nende eelnev õpikogemus. Sageli peeti seda liiga teoreetiliseks, samuti heideti ülikooliharidusele ette tervikpildi puudumist ja eesmärkide ebaselgust ning seda, et ei pööratud piisavalt tähelepanu sellele (või ei osatud seda näidata), kuidas on omavahel seotud eri õppeained.

Õpinguteaegsed õppejõud on paratamatult mudeliks, kuidas edaspidi ise õppejõuna toimida. Nii tunnistasid intervjueeritud, et püüavad enda õpetamispraktikas vältida seda, mis neile üliõpilasena ei meeldinud, ning on võtnud üle käitumisviise, mis oma õppejõudude juures meeldisid (sh selged eesmärgid, endale kindlaks jäämine, vestlused üliõpilastega).

#### 4.3. Koolituse mõju – ajend muutusteks

Hollandi ülikoolides läbiviidud uurimuses eristati õpetamisoskuste koolituse tulemusena kolme põhilist muutuste valdkonda: osalejate õppimine, teadmiste ja oskuste rakendamine ning organisatsiooni muutused. Uurimuse tulemused kinnitasid, et koolituste pikemaajaline mõju sõltub olulisel määral kontekstist. Kolleegide ja üliõpilaste arvamused ja hoiakud ning reaalne õpikeskkond määravad, kas õppejõul õnnestub kavandatud muutusi ellu viia (Stes jt 2007, 107). Käesolevas uurimuses sai intervjuude analüüsi põhjal eristada järgmisi muutuste valdkondi: koolitusel õpitu ja selle rakendamine, õpetamiskogukonna tekkimine ning muutused õppijate tagasisides.

##### 4.3.1. Koolitusel õpitu ja selle rakendamine

Koolitusel õpitu kohta märkisid uurimuses osalenud õppejõud avaramate teadmiste omandamist õpetamisest ning selgema ettekujutuse tekkimist õppeprotsessist (sh õpieesmärkide seadmine, reeglite kehtestamine, tagasiside planeerimine ja selle olulisus kogu õppeprotsessi õnnestumisel). Väärtuslikuks peeti õppemetoodika täiustamise võimalusi: uute õppemeetoditega tutvumist, eri õppemeetodite kogemist koolitusel, varem kasutusel olnud meetodite sügavamalt mõtestamist jms.

*Aga siis ma ju rakendasin ka neid meetodeid, mis me õppisime ja läbi tegime. Selles mõttes, et nagu endale, hakkasin asju tegema teadlikumalt. Neist mitmeid olin teinud alateadlikult, võib-olla jõudnud poolele maale, aga nüüd oskasin sellele meetodile ka nimetuse ja mõtte anda ja oskasin hakata vaatama, kuidas selle meetodiga saaks lõpuni minna, et sellest kõige rohkem kasu oleks.* (Tiina)

Pikema koolituse jooksul võis toimu-

da muutus õppejõu arusaamades. Mõned uuringus osalenud tunnistasid, et hakkasid koolituste tulemusel lähenema õppeprotsessile õppijakesksemalt: püüdsid senisest enam kaasata üliõpilasi ning õppisid probleeme nägema ka üliõpilase vaatenurgast, tähtsustasid õppeprotsessis enam suhtlemist kui oma esinemist. Samuti olid nad jõudnud arusaamisele, et õppimine vajab aega ja seda tuleb üliõpilastele ka anda.

*Ja üldse, nagu seal koolitusel ka välja tuli, et ega sellest ka ei piisa, kui sa materjali enda jaoks enam-vähem selgeks teed ja mõtled, et nüüd sa saad seda edasi anda, vaid tuleb seda teha sellises vormis, et teised saaksid õppida. Et see ei oleks lihtsalt mingi laviin, mis neile pähe sajab.* (Mirjam)

Koolitusel osalemine oli õppejõudude sõnul aidanud neil saavutada tasakaalu ja leida kinnitust, et ollakse oma õpetamises õigel teel. Koolitused aitasid mõista, et õpetamises ette tulevad probleemid on protsessi loomulik osa, mitte märgid nende isiklikust saamatusest.

*Kui ma koolitusel ära käisin, siis tegeulikult hästi suur osa, positiivne osa oli just see, et ma nägin, et teistel on samad probleemid. Ma kipun ennast pidama, pigem nagu mõtlema allapoole, alahindan, mitte ei ülehinda. Siis tundub mulle ikka, et ei ole piisavalt hea. Kui ma nägin ja kuulsin, et teistel on samad probleemid, siis ma sain aru, et see ongi selline üldine, et asi ei ole minus, et mina olen nii kehv, vaid vastupidi, et ongi sellised probleemid ja on tore, et otsitakse koos lahendusi.* (Riina)

Kui koolitustel õpitu ja kogetu kohta anti valdavalt positiivseid hinnanguid, siis õpitu rakendamisega oli mitmel uurimuses osalenul tekkinud üsna tõsiseid küsimusi ja probleeme. Näiteks ei töötanud uued meetodid reaalses õpetamissituatsioonis ja sel võis olla mitu põhjust: meetodite teoreetiline põhjendatus polnud piisav, õppejõud ise ei uskunud nende vajalikkusse (polnud toimunud muutust õpetamisarusaamades) ja tema kõhklus paistis välja või ei osatud kohandada meetodit oma aine spetsifikale. Probleemid võisid tekkida ka siis, kui üliõpilasi ei informeeritud muutustest oma õpetamisest.

*Kui ma ise üht-teist proovisin oma tudengite peal, siis mulle tundus, et need meetodid ei tööta. Nad mõjusid kuidagi*

*lapsikult, õõnsalt või... Ma mõtlen, et see eeldab nagu sügavamalt kaevamist või järele mõtlemist, miks ma õieti nende värviliste lipikutega siin jändan. Et see ei muutuks kohe mingisuguseks lasteaia voltimise ja kleepimise tunniks, et sellele oleks sisuline põhjendus, mitte lihtsalt, et nii on kuidagi vahvam või lõbusam. (Mirjam)*

Muutused õpetamises võisid tekitada õppijates vastupanu, millega ei osatud midagi peale hakata. Nii näiteks tekitas teistsuguste õppemeetodite (rühmaprojektide, koostöiste meetodite) kasutamine konflikte, mille juhtimiseks õppejõul ei piisanud oskusi. Sellise olukorra lahendamisel võiks olla abi pikematest koolitustest ning tugisüsteemist või kogukonnast, kellega vajadusel oma õpetamisprobleemide üle arutleda.

#### 4.3.2. Õpetamiskogukonna tekkimine

Uurimusest selgub, et koolitused on aidanud kaasa õpetamise olemuse ja õppejõu rolli mõtestamisele. Warhursti järgi (2006, 111–122) on õppejõudude kogukonna mõjul õpetamisoskuste arengus oluline tähtsus. Uurimustulemused on näidanud, et pedagoogiliste oskuste arendamisel on sotsiaalse õppimise protsess eriti oluline, kuna pedagoogiline teadmine kujuneb just dialoogis. Enamik käesolevas uurimuses osalenu- test viitas sellele, et meie ülikoolides ei ole tavaks jagada kolleegidega õpetamisprobleeme. Ometi tunnistasid kõik intervjuueeritud, et õpetamiskarjääri algul tundsid nad kõige enam puudust võimalusest kellegagi nõu pidada. Sageli ei Julietud aga abi paludagi.

*Meie majas, tegelikult vist mitte kuskil, ei ole populaarne rääkida õpetamisest. Kõik on ikka oma ala profid. Tundus nagu kummaline rääkida õpetamisest – kui sa olid juba sellise ametikoha peale sattunud või valitud, siis sa ju peaksid oskama seda. Kuidas sa küsid, et kuidas ma seda või teist asja teen. See oleks nagu oma nõrkuse näitamine, oma puuduse näitamine. (Tiina)*

Intervjuude analüüsi põhjal võib oletada, et õppejõudude koolitused loovad eeldusi õpetamiskogukondade tekkeks. Uurimuses osalenu õppejõud märkisid, et nad hakkasid kolleegidega õpetamisest rohkem rääkima. Kirjeldati isegi regulaarsete arutelude tekkimist, kui koolitustel oli osalenu õppejõudu

samast üksusest. Samuti sagenes suhtlemine kolleegidega teistelt erialadelt. See omakorda aitas paremini mõista teiste valdkondade õpetamise eripära ning jõuda äratundmisele, et erialast sõltumata on paljud õpetamisprobleemid sarnased.

*Mulle väga meeldis teiste teaduskondade õppejõududega niimoodi kokku tulla, eriti sellepärast, et ma nendega mitte kuskil mujal kokku ei saa. Ja no näiteks on väga huvitav kuulda, et kuskil teises teaduskonnas on grupitöö igapäevane asi, meil mitte kunagi. Ma ei teadnud enne nende inimestega rääkimist, et teistes teaduskondades asjad teisiti käivad. No ma lihtsalt ei olnud mõelnud varem selle peale, et õppimine loodus- või filosoofiateaduskonnas võiks olla nii erinev. (Erki)*

Warhursti (2006, 111–122) arvates peaks õppejõudude koolitajate üks ülesanne olema ka praktikakogukondade tekke toetamine.

#### 4.3.3. Muutused üliõpilaste tagasisides

Koolituste järel on õppejõud märganud muutusi üliõpilastelt saadavas tagasisides: on tunnustatud mitmekesisemate õppemeetodite kasutamist ning õppeprotsessi senisest süsteemsemat ülesehitust ja hindamist.

Õppejõudude koolitajad tahaksid uskuda, et positiivsed muutused õppejõudude arusaamades ja õpetamispraktikas on tekkinud koolituste tulemusena. Samas pole sageli siiski selge, kas õpetamine on muutunud tänu koolitusele või on see olnud osa loomulikust arengust.

#### 4.4. Koolituse mõju puudumine

Intervjuude analüüs näitas, et alati ei olnud koolitusel mõju õppejõudude õpetamispraktikale. Põhjused võisid olla erinevad: koolituse kehv kvaliteet ja õppimist mitte toetav korraldus, vastuolu ülikooli õpetamistraditsioonidega, õppejõu enda õppimisvalmiduse puudumine.

Gibbs ja Coffey (2004, 98) toovad oma uurimuse põhjal samuti esile, et on olukordi, kus koolitus ei mõjuta õppejõu tegevust, sest väärtused ja hoiakud, mis valitsevad teaduskonnas ning mida kannavad koolitused, erinevad üksteisest. Õppejõudude koolitustel väärtustatakse õpetamist ning julgustatakse oma õpetamist parendama. Teaduskon-

dades seevastu on tugev surve õppejõukesktele õpetamisele. Kohata võidakse ka kogenu kolleegide kriitikat (Gibbs ja Coffey 2004, 98).

Ka käesolevast uurimusest selgus, et mõnes valdkonnas on kujunenud välja väga kindlad õpetamistraditsioonid, mis mõjutavad tugevalt õpetamispraktikat. Nii tunnistasid *medicinae* valdkonna esindajad, et neil on kahtlusi, kas valdkonnas toimivad õpetamistraditsioonid toetavad just kõige paremini üliõpilaste õppimist. Samas tunnistas üks intervjuueeritu, et ta ei ole oma õpetamist koolitustel kogetu põhjal eriti muutnud, osalt julguse puudumise ning osalt vähese motiveerituse tõttu. Õpetamist vaatles ta kui lisakohustust arstipraktise kõrval.

Uurimuses leidis kinnitust, et muutused vajavad aega ega pruugi tekkida lühikese koolituse jooksul. Nii näiteks tõi üks uurimuses osalenu esile, et lühike koolitus (toimus kahel järjestikusel päeval) ei andnud võimalusi teemadesse süveneda. Seetõttu jäi käsitlus tema jaoks pealiskaudseks ja kaugeks ega leidnud rakendamist õppejõupraktikas.

Koolituse mõju sõltub osaleja enda motiveeritusest olla muutustele avatud ning soovist edaspidi järjest paremini õpetada. Mitmest intervjuust ilmneb, et kuigi koolitustel oli käidud palju, polnud koolitused õpetamispraktikat muutnud. Selgitusi sellele võis leida mitmeid. Õppejõud võis olla enese ja oma tegevusega rahul ega kavatsenudki end koolitusest mõjutada lasta. Lisaks toetas õppimisvajaduse puudumist üliõpilastelt saadud suhteliselt positiivne tagasiside. Üks uurimuses osalenu tunnistas, et ehkki ta pole koolituste järel oma õpetamist eriti muutnud, on ta siiski hakanud õpetamisest mõtlema rohkem kui varem.

## 5. Kokkuvõte ja järeldused

Käesolev uurimus kinnitas, et õpetamis- oskuste koolitused on olulised nii õppejõududele endile kui ka kogu ülikooli õppeprotsessi kvaliteedile.

Enda senise õppimis- ja õpetamiskogemuse taustal leidsid uurimuses osalenu, et õpetamisoskuste koolitused peaksid toimuma paralleelselt õpetamisega. Õppejõukoolituse vormidest tõsteti esile õppetöö vastastikust külastamist. Intervjuueeritute hulgas oli nii neid,

kes leidsid, et koostitus peaks olema kohustuslik, kui ka neid, kes arvasid, et koostitusel osalemine peaks olema vabatahtlik. Leiti veel, et lisaks kõigile mõeldud (üldistele) koostitustele võiksid olla eraldi kursused sama valdkonna õppejõududele. Toodi välja, et õppejõukooostitus võiks olla nähtavam ülikooli kvaliteedisüsteemi osana. Lisaks koostitustele rõhutati tugisüsteemi vajadust: nt õppetöö nõustajate või mentorite olemasolu.

Sarnaselt varasemate uurimustega leidis kinnitust, et muutustele ei vii igasugune koostitus. Muutused toimuvad ainult pikema kursuse ja jätkutegevuste (õppetöö vaatluste, jätkukoostituste, konsultatsioonide) tulemusena (Gibbs ja Coffey 2004, 87–100; Halliday ja Soden 1998; Postareff jt 2007). Muutustele viivas õppejõukooostituses tuleks alustada oma arusaamade teadvustamisest ja mõtestamisest, alles seejärel saab loota muutust (Ho 2000, 30–41). Oma igapäevases õpetamispraktikas märkavad õppejõud probleeme ja peavad looma lahendusi. Lahendused ei peitu aga ainult uute õpetamisnippide omandamises, vaid pigem õpetamisprobleemide üle järele mõtlemises ja järeldustele jõudmises, kuidas oma teaduskonna kontekstis nendega toime tulla (Biggs ja Tang 2008, 11).

Kooostitusest on huvitatud nii algajad kui ka kogunud õppejõud, ent nende koostitusvajadus ja -huvid on erinevad. Kui algajad õppejõud tulevad koostitusele sooviga saada hõlpsasti omandata- vaid praktilisi oskusi, siis kogenumad õppejõud soovivad oma praktikat mõtestada. Õpitu rakendamine sõltub akadeemilisest kontekstist ja valdkonna õpetamistraditsioonidest.

Uurimuse võimalik kitsaskoht oli oht, et intervjuueeritavad annavad soovitud vastuseid – nad eeldavad, et tahetakse kuulda, et koostitusel oli mõju. Uurimuse usaldusväärsus näitab, et intervjuudest ilmnes hulk probleeme koostitusel õpitu rakendamisega ning koostituse vähese mõjuga. See omakorda kinnitab uurijate seisukohta, et ühekordne koostitus ei ole õpetamisoskuste arendamise seisukohalt piisav ning lisaks nn põhikoostitusele vajavad õppejõud nii jätkukoostituse kui ka nõustamissüsteemi.

Käesolev uurimus vaatles koostituse mõju õppejõudude õpetamisoskustele,

võttes aluseks nende endi hinnangud. Edaspidi tuleks minna auditooriumi ning vaadelda, kuidas õppejõudude õpetamiskontseptsioonid reaalses õpetamises avalduvad. Samuti on oluline uurida, kas ja kuidas mõjutab õppejõu tegevus üliõpilaste õpitulemusi.

#### Kirjandus

**Biggs, J. ja Tang, C.** (2008) Õpetamist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

**Dall'Alba, G. ja Sandberg, J.** (2006) Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research* 76 (3), 383–412.

**Evans, L.** (2002) What is Teacher Development? *Oxford Review of Education* 28 (1), 123–137.

**Gibbs, G. ja Coffey, M.** (2004) The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education* 5(1), 87–100.

**Coffey, M. ja Gibbs, G.** (2001) The strategic goals of training of university teachers. Improving Student Learning. Proceedings of the 2000 8<sup>th</sup> International Symposium. Toim Rust, C. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Learning Development, 253–261.

**Halliday, J. ja Soden, R.** (1998) Facilitating changes in lecturers' understanding of learning. *Teaching in Higher Education* 3 (1).

**Ho, A. S. P.** (2000) A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development* 5 (1), 30–41.

**Karm, M.** (2007) Eesti täiskasvanukoostitajate professionaalsuse kujunemise võimalused. TLÜ sotsiaalteaduste dissertatsioonid. TLÜ Kirjastus, 4–232.

**Kember, D.** (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7, 255–275.

**Kember, D. ja Kwan, K.** (2000) Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28, 469–490.

**Lange, J. D. ja Burroughs-Lange, S. G.** (1994) Professional Uncertainty and Professional Growth: A Case Study of Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education* 10 (6), 617–631.

**Moon, J.** (1999) *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice.* Kogan Page.

**Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S. ja Mayes, J.**

(2005) Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education* 50, 537–571.

**Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A.** (2007) The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23, 557–571.

**Postareff, L. ja Lindblom-Ylänne, S.** (2008) Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18, 109–120.

**Ramsden, P.** (2003) Learning to teach in higher education. London: Routledge.

**Remmik, M.** (2008) Õpetamisest õppimise juhtimiseni. *Quo vadis Eesti kõrgharidus? Uuringud 2005–2007.* Toim Pilli, E. ja Valk, A. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 134–153.

**Stes, A., Clement, M. ja Petergem, P. V.** (2007) The Effectiveness of a Faculty Training Programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic Development* 12 (2), 99–109.

**Zamorski, B.** (2008) Developing Quality in Higher Education: The role significance and impact of academic development programmes. Ettekanne ECER 10.–12. september

**Trigwell, K. ja Prosser, M.** (1996) Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education* 21 (3), 275–284.

**Warhurst, R. P.** (2006) „We really felt part of something”: Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development* 11 (2), 111–122.