

Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis

Elina Reva^{a1}, Mari Karm^b, Liina Lepp^b, Marvi Remmik^b

^a Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituut

^b Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Rakenduskõrgkoolides tähtsustatakse üha enam õppejõudude võimet õpetada nii, et õppijatel kujuneksid seosed teooria ja praktika vahel. Seoste loomine on vajalik, et õppijad suudaksid edasises kutsetöös lähtuda tõendus põhjustest teadmistest. Selleks kaasatakse õppetöösse kutseala praktikuid, kellelt oodatakse nii erialast asjatundlikkust, kutsealal töötamise kogemust kui ka teadlikkust õppimisest ja õpetamisest. Siinse uurimuse eesmärk on kirjeldada õpetamise tähendust rakenduskõrgkoolides õpetavate praktikute jaoks ja nende õpetamisarusaamu. Uurimuse andmed koguti 15 praktikult-õppejõult, kasutades meetodina poolstruktureeritud intervjuud. Uurimistulemuste kohaselt väärtustavad praktikud-õppejõud õpetamist kõrgkoolis kui võimalust kutseala arendada ja kogemusi jagada. Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad väljenduvad peamiselt õppejõukesksete tegevuste kirjelduste kaudu. Õpetamisarusaamad osutavad praktikute-õppejõudude vajadusele keskenduda õppeaine sisule, vähem pööratakse tähelepanu õppijate õpivajadustele. See näitab, et praktikute-õppejõudude õpetamispraktika tuleks muuta õppijakessemaks.

Võtmesõnad: praktikud-õppejõud, õpetamine kõrgkoolis, õpetamispraktika, õpetamisarusaamad

Sissejuhatus

Varasemad uurimused õpetamisest kõrgkoolis on osutanud, et õpetamine eeldab õppejõududel kutseala põhjalikku tundmist (nt Gourlay, 2011; LaRocco & Bruns, 2006). Kutseala tundmise all peetakse silmas õpingute ja töökogemuse kaudu omandatud teadmisi ning oskusi. Kutsealane

¹ Kasvatusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; ereva9@gmail.com

asjatundlikkus on oluline rakenduskõrghariduse õppekavade kohasel õpetamisel, sest õppekavades on võrdväärne osakaal teoreetilisel ja praktilisel õppel (Riigikogu, 1998; Vabariigi Valitsus, 2008). Praktilise õppe eesmärk on kutseoskuste kujundamine (nt Boshuizen, Schmidt, Custers, & Van De Wiel, 1995; Chatigny, Lévesque, & Riel, 2012; Grollmann, 2008), mistõttu oodatakse õppejõududelt ka erialast töökogemust (Santoro & Snead, 2013).

Rakenduskõrgkoolide õppekavade ühtlustamine Euroopa standarditega annab alust eeldada, et õppejõud on võimelised arendama õppijates nii instrumentaalseid, interpersonaalseid kui ka süsteemseid oskusi (González & Wagenaar, 2008). Nende all peetakse silmas õppijate kognitiivsete, käeliste, suhtlus- ja eneseanalüüsioskuste väljakujundamist ning omavahelist seostamist. Muutused rakenduskõrghariduses on kaasa toonud vajaduse praktilise erialase töökogemusega õppejõudude järele, kes samal ajal oleksid võimelised kvaliteetselt õpetama.

Kuna õppijate õppimise toetamine ja praktikaga seostamine on üks rakenduskõrgkoolide õpetamiskvaliteedi komponentidest, siis vajab kutsealal töötamist jätkavate ja samal ajal õpetavate praktikute õpetamispraktika tõendus põhine uurimine jätkuvalt tähelepanu (Dall'Alba, 1994). Praktikute õpetamispraktika uurimine võimaldab mõista praktikute-õppejõudude õpetamisaspekte ja parandada seeläbi rakenduskõrgkoolide õppekvaliteeti. Samuti võimaldab praktikute õpetamispraktika mõistmine kavandada ja arendada õppejõudude koolitusprogramme ning teha riiklikul tasandil õppejõukoolitusega seotud otsuseid (Lin, Shi, Wang, Zhang, & Hui, 2012; Vabariigi Valitsus, 2008; Watt & Richardson, 2007).

Varasemates õppejõudude õpetamist käsitlevates uurimustes on vaadeldud õppejõudude kohanemist ülikoolieluga, sealhulgas õppejõu identiteedi kujunemist (Gourlay, 2011; Shreeve, 2011; Smith & Boyd, 2012) ja õppejõudude õpetamisarusaamu (nt Entwistle & Walker, 2000; Ezer, Gilat, & Sagee, 2010; Karm & Remmik, 2013; Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Samuelowicz & Bain, 2001). Leitud on, et õppejõuks kujunetakse õppejõudude ettevalmistuse ja õpetamispraktikas toimunud arusaamade muutumise kaudu (nt Eley, 2006; Kember & Kwan, 2000; Young & Erickson, 2011). Praktikast kõrgkooli tööle asunud õppejõududega seoses on käsitletud nii nende õpetamisarusaamu kui ka professionaalse identiteedi problemaatikat (nt Smith & Boyd, 2012). Vähem on tähelepanu pööratud kutsealal töötavate ja samal ajal kõrgkoolis õpetavate praktikute õpetamispraktikale (nt Gourlay, 2011; LaRocco & Bruns, 2006). Seetõttu on oluline selgitada välja, kuidas praktikud-õppejõud mõistavad oma väärtust kõrgkooli õppejõuna ja millistele õpetamisarusaamadele nad oma õpetamispraktikas tuginevad.

Artiklis keskendutakse praktikute-õppejõudude õpetamispraktika kirjeldustes väljenduvate õpetamise tähenduste ja õpetamisarusaamade mõistmisele. Kutsealal töötavate ja samal ajal kõrgkoolis õpetavate praktikute määratlemisel on kasutatud terminit *praktik-õppejõud* ja praktikute kutsetöö määratlemisel terminit *kutseala*. Järgnevalt tutvustatakse uurimuse teoreetilist raamistikku, milles käsitletakse õpetamise tähendust praktikute-õppejõudude seisukohalt ja nende õpetamisarusaamu rakenduskõrgkoolis.

Teoreetiline ülevaade

Praktik-õppejõud kui kutseala esindaja rakenduskõrgkoolis

Praktikute kaasamine kõrgkoolide tegevusse rikastab õppetööd, kujundades õppijate praktilisi oskusi ja teadmisi, ning aitab seeläbi kaasa nende kutsearengule (nt de Bruijn & Leeman, 2011; Dall'Alba, 1994; Knight, Baume, Tait, & Yorke, 2007; Ramage, 2004). Õppejõu kutsealased töökogemused on õpetamisel väärtuslikud, võimaldades neil suunata üliõpilasi kui tulevasi kolleege mõistma kutsetöö mitmekesisust ning teadvustama teoreetiliste ja praktiliste oskuste seotust (Grollmann, 2008).

Praktikuid-õppejõude puudutavates uurimustes on huvi tuntud muu hulgas selle vastu, mis on ajendanud neid asuma tööle kõrgkooli. Ühe põhjusena on nimetatud praktiku isiklikku huvi valdkonna või teema vastu, teisena aga soovi panustada õppijate praktikakogukonna liikmeks kujunemisse (Drew & Williams, 2002; Shreeve, 2011). Shreeve (2011) lisab, et õpetamine kõrgkoolis on praktikutele-õppejõududele tähtis seetõttu, et õpetamine on muutunud ka kutsetöös vältimatuks (nt organisatsioonide sisekoolitused, mentorlus). Uurimustes osutatakse sellele, et kutsealase asjatundlikkuse saavutamisel ja kogemuste suurenemisel tunnevad paljud praktikud vajadust oma kogemusi jagada (Cangelosi, Crocker, & Sorrell, 2009), mistõttu võivad praktikud-õppejõud suhtuda kõrgkoolis õpetamisse kui rikastavasse kogemusse (Watanabe, 2003). Praktikud õppejõududena on olulised eelkõige töökogemuste ja praktiliste oskuste toomisel õppeprotsessi (Grollmann, 2008). Töökogemused ja kutsetöö konteksti tundmine aitavad õpetamisel esile tuua kutseala eripära ning omanäolisust (Chatigny et al., 2012).

Samal ajal võivad praktikud õpetamisel tajuda vastuolusid neile kõrgkoolide poolt ja kutsetöös esitatavate ootuste vahel (MacNeil, 1997; Smith & Boyd, 2012). Vastuolud võivad tekkida olukorras, kus kõrgkooli õppejõuna tööle asunud praktikutel ei eeldata üksnes töökogemuse jagamist, vaid ka nt õpetamisoskusi ning eriti oskust teooriat ja praktikat seostada. Vastuolu

praktiku ja õppejõu tegevuse vahel tunnetatakse eriti juhtudel, kui saadakse teadlikuks oma õpetamisoskuste puudulikkusest (nt Smith & Boyd, 2012).

Varasemast uurimisest (Remmik, Karm, & Lepp, 2013) nii praktikas kui ka kõrgkoolis paralleelselt töötavate õppejõudude kohta on ilmnunud, et praktikud-õppejõud peavad kahel pool töötamist teineteist täiendavaks, tuues esile, et igapäevane kutsetöö lisab õppejõutööks enesekindlust ning annab õppetöö tarbeks kogemusi ja näiteid. Kui aga praktikul osutub keeruliseks siduda igapäevast tööd ja õpetamist ning kohaneda kõrgkoolieluga, siis ta pigem jätkab praktikas ning loobub õpetamisest (Gourlay, 2011).

Kutseõpe eeldab praktiku kutsealase asjatundlikkuse ja õpetamisoskuste lõimumist, mis mõjutab oluliselt õpetamise edukust (Grollmann, 2008). Praktikud võivad aga õpetamisel keskenduda liialt kutseinfo edastamisele, nt rääkida oma kogemustest, kuid jätta õppimise toetamine tähelepanuta (Brammer, 2006; Nevin, Bradshaw, Cardelle-Elawar, & Diaz-Greenburg, 2009).

Kutsealane asjatundlikkus iseenesest ei ole kvaliteetse õpetamise eeldus. Kuna kutsealane asjatundlikkus muutub õppeprotsessis väärtuslikuks õpetamisoskuste kaudu, tuleks seepärast just õpetamisoskusi arendada (Grollmann, 2008; Nevin et al., 2009). Õpetamisoskuste kujunemise põhiteguriks peetakse õpetamistööks ettevalmistust ning selle puudumisel võib praktikul-õppejõul olla raske mõista õpetamise tähendust (nt Geijsel & Meijers, 2005; Moss, Springer, & Dehr, 2008). Pitkäniemi (2009) kohaselt aitab õpetamisalane asjatundlikkus õppejõul mõista keeruliste ülesannete täitmise tähendust, sotsiaalse keskkonna ja õppemetoodika mõju õppimisele. Õpetamistöö ettevalmistuseta praktikud-õppejõud kujundavad pigem nn isiklikku õpetamispraktikat (nt Nevin et al., 2009), tuginedes oma õpikogemustele, kuid isiklikel kogemustel põhinev õpetamine ei pruugi alati toetada õppijate õppimist (Hall, 2008).

Samas on kutseala õpetamisel aspekte, mida saavad edasi anda praktikud just tänu oma praktilisele töökogemusele. Praktikud oskavad väga hästi õpetada, kuidas tuleks lahendada kutseprobleeme, sest neil on kogemusi tööga seotud praktiliste probleemide lahendamisel (Chatigny et al., 2012). Õpetamine kõrgkoolis eeldabki õppejõult probleemi lahendamise ja otsuste vastuvõtmise oskuste kujundamist õppijates (González & Wagenaar, 2008). Lisaks toovad praktikud õpiprotsessi spetsiifilised kutseteadmised ja -oskused, mis kujunevad vaid kutsealal töötamise kaudu (Grollmann, 2008). Uurimustes osutatakse, et praktikute-õppejõudude kutsealane asjatundlikkus ja õppimist toetavad õpetamisoskused, nagu nt rühmatöö juhtimine või probleemi-põhise õppe rakendamine, aitavad teooriat ja praktikat õppijate jaoks ka paremini seostada (Collins & Pratt, 2011; Pratt, Boll, & Collins, 2007).

Eelnevatele uurimustele tuginedes on võimalik tõdeda, et praktikud on rakenduskõrgkoolide õppejõududena olulised eelkõige kutsetöö konteksti ja eripära toomisel õppeprotsessi. Praktikuid kaasatakse õppetöösse paljuski ootusega seostada teooriat ja praktikat õppijate jaoks. Praktikud ise asuvad kõrgkooli õpetama erinevatel põhjustel, kuid peamiselt kutsehuvist ja soovist töökogemusi jagada. Kui praktikute-õppejõudude kutsealane asjatundlikkus ja õpetamisoskused on kooskõlas, siis toetab see ka kutseala õpetamist.

Õppejõudude õpetamisarusaamad

Varasemates uurimustes õppejõudude õpetamisarusaamade kohta osutatakse, et õpetamisarusaamad eristuvad selle põhjal, kuidas õppejõud õpetamist tõlgendab ning kuidas ta mõistab õppejõu ja õppijate tegevust õppeprotsessis (nt Entwistle & Walker, 2000; Ezer et al., 2010; Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Samuelowicz & Bain, 2001). Õppejõu arusaam õpetamise tähendusest ja eesmärgist võib põhineda teadmisel õpetamisest kui teadmiste jagamisest või õpetamisest kui õppijate mõtlemise ja tegutsemise mõjutamisest (Young & Erickson, 2011).

Leitakse, et kõrgkoolide õppejõudude õpetamisarusaamad mõjutavad õpetamist, sealhulgas õppemeetodite valikut, suhtlemist õppijatega, õpikeskkonna kujundamist ja õppejõu tegevust õpetamisel (nt Kember & Kwan, 2000; Pitkäniemi, 2009). Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) toovad lisaks esile, et õpetamisarusaamad eristuvad ka selle poolest, milline on õppejõu teadlikkus oma õpetamisoskustest ja valmisolek oma õpetamist arendada.

Uurimused on näidanud, et õpetamisarusaamad võib jagada õppejõu- ja õppijakeskseteks. Õppejõukeskse õpetamisarusaama tunnusteks loetakse info edastamise ülemäärast tähtsustamist, võimalust kanda teadmisi õppejõult õppijale üle ja selgituste andmise tähtsust. Samuti peetakse õppejõukesksele arusaamale omaseks keskendumist õpetatava sisule (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Autorid osutavad ka sellele, et õppejõukeskne arusaam õpetamisest seostub üliõpilaste arusaamadega õppimisest ja võib seeläbi mõjutada õpiväljundite saavutamise kvaliteeti (Prosser, Ramsden, Trigwell, & Martin, 2003; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Näiteks on kõrgkoolide üldiste, spetsiifiliste ja praktiliste õpiväljundite täitmine (González & Wagenaar, 2008) seotud õppejõudude arusaamaga õppijakesksusest. Sellepärast tulebki õpetamise toetamiseks lähtuda õppija õpivajadusest, luues õppijate jaoks õppimisvõimalusi ja -keskkonna (Pitkäniemi, 2009). Õppejõukeskse arusaamaga õppejõud kasutavad õpetamisel vähem erinevaid õppemeetodeid (Coffey & Gibbs, 2002), oluliseks peetakse info selget ja detailset edastamist, enamasti traditsioonilise loengu vormis

(Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Pitkäniemi (2009) osutab oma uurimuses, et kui õppejõud ei saa õppijalt õpitu kohta tagasisidet, siis on tegemist kontrollimatu teadmise konstrueerimisega ning õpitulemus on nii õppejõule kui ka õppijale ebaselge.

Õppijakeskset õpetamisarusaama iseloomustav joon on mitmete autorite arvates lähtumine õppija arenguvajadustest (Samuelowicz & Bain, 2001; Pitkäniemi, 2009). Kember ja Kwan (2000) leiavad, et õppijakesksus on õppejõu võime mõista õpetamist kui õppimise toetamist. Õppijakeskset arusaama iseloomustab õppejõu soov kujundada õpikeskkonda õppija eelteadmiste, oskuste ja arenguvajaduse alusel, luues õpiolukordi, mis eeldavad õppijalt ka piisavat pingutust. Õppijakesksele õpetamisarusaamale viitab õppejõu soov õppijate eelteadmisi välja selgitada, arutleda õppijate arusaamade üle ja toetada õppijaid teadmiste kujunemisel (Pitkäniemi, 2009; Samuelowicz & Bain, 2001; Young & Erickson, 2011).

Õppijakeskne arusaam õpetamisest suunab õppejõudu varieerima kasutatavaid õppemeetodeid eesmärgi ja õppijate vajaduse järgi (Coffey & Gibbs, 2002). Samuti ilmneb uurimustest, et õppijakeskse arusaamaga õppejõud peavad oluliseks õppemeetodeid, mis eeldavad õppijate aktiivset osalemist õppimises, rühmatöid ning probleemilahendusülesandeid (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Pitkäniemi (2009) kohaselt seisneb õppijakesksus oskuses rakendada meetodeid, mis loovad õppija ja õppejõu vahel interaktsiooni. Samas mõistavad õppejõud loengut kui õppemeetodit mitmel viisil: seda tõlgendatakse kui ühesuunalise info edastamist, ent samuti kui võimalust üliõpilastega suhelda, arutleda ja neile tagasisidet anda (Burkill, Rodway Dyer, & Stone, 2008; Huxham, 2005; Pritchard, 2010).

Õppejõu professionaalse arengu uurimustes on leitud, et kõrgkooli õppejõud mõistavad oma karjääri alguses õpetamist tavaliselt õppejõukeskse tegevusena, kuid õpetamiskogemuse ja pikemaajalise täienduskoostuse tulemusel muutuvad nende arusaamad rohkem õppijakeskseks (Gibbs & Goffey, 2004; Sherman, Armistead, Fowler, Barksdale, & Reif, 1987). Lisaks tuuakse esile, et algajad õppejõud võivad küll olla õppijakeskse arusaamaga, kuid neil võivad puududa oskused õppijakeskselt õpetada (Karm & Remmik, 2013; Sadler, 2012). Olenevalt õpetamisarusaamadest erinevad õppejõud oma suhtumiselt õpetamisoskuste arendamisse. Õppejõukeskse arusaamaga õppejõud tunnevad vähest huvi oma õpetamisoskuste arendamise vastu, kuid õppimiskeskse arusaamaga õppejõud reflekteerivad oma õpetamist ning on motiveeritud õpetamisoskusi arendama, soovides saada paremaks õppejõuks (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õppejõukeskset arusaama iseloomustavad keskendumine õppeainele, info edastamisele ja õpetatava sisu määratlemisele ning vähene huvi õppemeetodite vastu. Õppijakesksusele on aga omane lähtumine õppija arenguvajadusest ja mõistmine, et õpetamine kujutab endast võimalust toetada ja suunata õppijat ja õppimist.

Siinse artikli eesmärk on kirjeldada õpetamise tähendust rakenduskõrgkoolides õpetavate praktikute jaoks ja nende õpetamisarusaamu. Artiklis otsitakse vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- 1) millist tähendust omistavad praktikud-õppejõud õpetamisele?
- 2) millised on praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad?

Metoodika

Valim

Uurimus põhineb poolstruktureeritud intervjuudel 15 sotsiaal- ja tehnikavaldkonna praktiku-õppejõuga (5 naist ja 10 meest) kahest Eesti rakenduskõrgkoolist. Uuritavate töökogemus kutseala praktikutena oli 5–54 aastat. Kutsealal töötamise kõrvalt on uuritavad õpetanud kõrgkoolis 2–5 aastat. Intervjueeritud praktikud-õppejõud õpetasid kõrgkoolis keskmiselt 78 akadeemilist tundi õppeaastas.

Andmekogumine

Andmete kogumiseks tehti 2011.–2012. aastal praktikute-õppejõududega poolstruktureeritud intervjuud. Intervjuu küsimuste koostamisel lähtuti uurimuse eesmärgist ja varasematest valdkondlikest uurimustest (Johns, 2004; Smith & Boyd, 2012). Esialgse intervjuu kava koostamise järel paluti sellele eksperdi arvamust, et selgitada välja, kas küsimused on eesmärgipärased (uurimisküsimustega kooskõlas) ja selgelt sõnastatud, ning täiendati kava ettepanekute põhjal.

Intervjuus keskenduti kahele laiemale teemale: praktikute-õppejõudude õpetamispraktikale (nt paluti intervjueeritavatel kirjeldada oma tavapärasest õpetamistegevust, õppetöös valmistumist ja õppetundide sisu) ning õpetamise tähenduslikkusele, tähtsusele ja väärtusele (nt sooviti teada, milles seisneb uuritavate jaoks praktikuna kõrgkoolis õpetamise väärtus ja mida tähendab praktikute-õppejõudude jaoks õpetamine). Andmekogumisel aluseks võetud poolstruktureeritud intervjuu kava on esitatud lisa 1.

Individuaalintervjuud õppejõududega tegi artikli esimene autor intervjueeritavate valitud kohas. Kahe intervjuu puhul kasutati uuritavate soovidele

vastu tulles Skype'i. Intervjuude kestus oli 35–90 minutit. Enne intervjuud tutvustati osalejatele uurimuse eesmärki ja teavitati neid andmete konfidentsiaalsusest.

Kogutud intervjuude salvestised transkribeeriti täies mahus. Keskmiselt oli ühe intervjuu transkribeeritud teksti kokku 7 lehekülge ning kõikide transkribeeritud intervjuude maht 105 lehekülge.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Protsess hõlmab avatud kodeerimist, alakategoriate loomist ning nende koondamist (pea)kategoriateks (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004). Kodeerimisel võeti analüüsiühikuks uurimuse kontekstis tervikmõtet edasi andev lauseosa, lause või lõik. Loodud koodid koos neid kirjeldavate selgitustega (memodega) koondati koodiraamatusse. Uurimuse usaldusvärsuse suurendamiseks kodeerisid artikli kaks esimest autorit kolm intervjuud täies mahus. Lisaks kordas artikli esimene autor kodeerimist kahe kuu möödudes esimesest analüüsist.

Sisuliselt kokkusobivad lähedase tähendusega koodid koondas esimene autor alakategoriatesse ja (pea)kategoriatesse. Seejärel arutas ta kategoriseerimise tulemused (kategoriseerimisotsused) läbi kaasuurijaga, kuni saavutati konsensus.

Andmeanalüüsi tulemusel eristus kaks peakategoriat: 1) õpetamise tähendus praktikule (alakategoriad: õpetamine kui kutseala arendamise võimalus; õpetamine kui enda professionaalse arengu ajend; õpetamine kui ajamahukas lisategevus), 2) praktiku-õppejõu õpetamisarusaamad (alakategoriad: õppijate eelteadmiste arvestamine, õppematerjalide loomine; õppemeetodite kasutamine; teooria ja praktika seostamine õpetamisel).

Järgnevalt esitatakse tulemused kategooriate ja alakategoriate kaupa. Tulemuste esitamisel on kasutatud tsitaate, et kinnitada ja ilmestada uurimistulemusi. Tsitaatide järele on märgitud uuritavate pseudonüümid.

Tulemused

Õpetamise tähendus praktikule

Intervjuude analüüsil ilmnes, et praktikud-õppejõud tõlgendavad rakendus-kõrgkoolis õpetamist nii kutseala arendamise kui ka enesearengu vaatenurgast. Toodi esile, et paralleelne tegutsemine kutsealal ja kõrgkoolis võib tekitada sügavamat huvi oma eriala vastu. Samas tõdeti, et õpetamine põhitöö kõrvalt on ajamahukas, mistõttu tuleb seda toetada ja väärtustada.

Õpetamine kui kutseala arendamise võimalus

Intervjueritud praktikud-õppejõud pidasid õpetamist kutsealal töötamise kõrvalt kutseala arendamise võimaluseks. Leiti, et õppijate kui tulevaste praktikute kujundamiseks on vaja õpetada õppijaid sellisteks, nagu neid tulevaste praktikutena soovitakse näha. Õpetamispraktika väärtuseks peeti võimalust jagada oma maailmavaadet ja arendada õppijate kutseteadmisi. Intervjuudest ilmnes, et praktikud-õppejõud võtsid õpetamisel vastutuse, soovides jagada seda, mida nad ise teadsid või mida nad olid praktikas kogunud ja õppinud. Uurimuses osalenud tähtsustasid kutsekogemusi ja pidasid oluliseks kogemuste jagamist. Lisaks leiti, et kõrgkoolis õpetamise kõrvalt tuleks jätkata kutsealal töötamist, sest see võimaldab teadvustada õppijatele kutseala laiemat konteksti.

... see võimaldab mul üliõpilastele anda nii süsteemiväline kui ka riigi-ülene pilt oma aimest, oma mõtetest. Ja minu jaoks on see väga suur väärtus ja seda ma ka väga hindan ... Ma üritangi üliõpilastele seda ainet seletada selliselt, et nad mõistaksid seda laiemat konteksti. (S4)

Intervjuudest ilmneb, et kõrgkoolis õpetamist tõlgendati kui missiooni aidata kaasa valdkonna spetsialistide ettevalmistamisele. Seda missiooni püütakse ellu viia konkreetselt mõnda ainet õpetades või üliõpilasi ettevõttesse praktikale võttes (kui üliõpilasel on tekkinud õppeprotsessi käigus aine vastu huvi ja on loodud kontaktid).

... kui sa tahad saada tulemust ..., siis palun väga – võta ja tee, mitte ära kiru ja kritiseeri. See vast ongi see põhiline tõukejõud, et ma tahtsin lihtsalt tulemust (uusi spetsialiste). (S1)

See üks moodus, kuidas ma ise saan sellesse oma panust nagu anda. Mõnes mõttes natuke nagu isegi selline ... missioonitunne ka, et kui ma tahan kvaliteetset tööjõudu saada endale kuskilt kõrgkoolidest vastutavatele ametitele, siis see on võimalus n-ö ise kaasa lüüa. (T1)

Praktikuna ma olen üritanud väga palju praktikale võtta inimesi. (T1)

Praktikute-õppejõudude intervjuudest selgub, et praktikute kirjeldused endast kui kõrgkooli õppejõust on seotud vajadusega kogemusi ja kutseoskusi jagada. Praktikud pidasid õpetamise aluseks peamiselt kutsekogemusi. Oma kutsekogemuse väärtustamisel toodi esile, et kutsealal töötamine annab neile võimaluse õpetamisel oma kogemusi jagada. Samuti viidati, et praktikuna ollakse õpetamisel oma valdkonna ekspert, mitte niivõrd õppejõud.

Selles mõttes, et vahetada kogemusi ja omandada kogemusi, ... jagada ... need asjad läbi praktilise kogemuse. Ma mõtlen, selles valdkonnas on minu teadmiste pagas juba piisavalt ulatuslik, et jagada seda teistega. (T1)

... sa ei peagi võib-olla sellele kursusele lähenema niivõrd kui õppejõud, vaid sinus saab rohkem avaneda – sina kui ekspert. Kes sa ju tegelikult oled siia kutsutud ja oodatud oma teadmisi jagama. (S1)

Intervjueeritute hulgas oli ka neid, kes ütlesid, et kuigi õpetamine neile eriti ei meeldi, mõistetakse kõrgkoolide vajadust ning ollakse siiski valmis selle tegevust toetama.

Aga pean ütleva, et mulle õppejõu amet ei meeldi. Ma seda teen vajadusel, ... praegu ka jälle sellepärast, et kutsutakse /---/ Ma niikaua seal olen, kui tuleb noort kaadrit. (T2)

Praktikute kaasamise ühe väärtusena tõid intervjueeritud praktikud-õppejõud esile kõige uuema info valdamist, tõlgendades seda kui enda eelist mittepraktikutest õppejõudude ees.

No ta räägibki ikka oma vana teemat veel ja see õpilasele, neil ei ole sellega enam mitte midagi tegemist, seda ei tohikski koolis õppida, õpetada. Täheandab, kui sa ajaga kaasas ei käi, tänases päevas, sa ei jaga ju homseid tehnoloogiaid, siis sul ei ole seal [koolis] midagi teha. (T8)

Praktikud-õppejõud märkisid intervjuudes, et neil on võimalus toetada kutseala arengut, jagades oma kogemusi ning esitades õppijatele kõige uuemat infot valdkonna arengusuundumuste kohta. Samuti pidasid intervjueeritud praktikud oluliseks, et õppetöö käigus tekkinud kontaktid võimaldavad üliõpilastel tulla ettevõttesse praktikale.

Õpetamine kui enda professionaalse arengu ajend

Õpetamispraktika kirjeldustes eristus alakategooria „Õpetamine kui enda professionaalse arengu ajend” all omakorda kolm teemat: teooria süvendatud tundmaõppimine, teooria ja praktika vaheliste seoste nägemine ning suhtlusoskuste arendamine.

Õpetamise väärtus praktikute-õppejõudude jaoks seisneb võimaluses süvendada ja laiendada oma kutsetadmisi ja -oskusi. Tulemused osutasid, et kuigi kõrgkoolis õpetamist alustati soovist jagada oma kutsekogemusi, siis

õpetades ilmnes, et oluliseks muutus õpetatava aine või teema teoreetilise tausta tundmine. Intervjueeritud praktikud-õppejõud rõhutasid, et õppetöök valmistumine sundis neid ennast arendama ja oma teoreetilisi teadmisi täiendama, et tunda ennast õppejõuna pädevana.

... teiselt poolt minu enda arenguga seotud kogemused, mida teha paremini järgnevatel aastatel minu õpetamistöö jätkudes ja kuidas muuta ennast, kas ma suudan täita kõiki eesmärke, mida ma olen oma õppijatele andnud, kas ma suudan vastata kõigile küsimustele sügavuti ja piisavalt laiahaardeliselt. See paneb mind vaatama asjadele teisiti ka ... (T1)

Muidugi see ettevalmistamine on hästi suur töö, sest see, et tulla teiste ette midagi edasi andma, eeldab, et sa oled ikka päris palju eeltööd teinud. Ei saa tulla niimoodi päris töölaua tagant, vähemalt minu teemas küll mitte, sa pead olema teoreetiliselt ka paremini ette valmistatud, mitte lihtsalt praktiliste näidetega. Kõrgkoolis sa pead seda teoreetilist poolt ikkagi ka andma. (S5)

Lisaks väljendasid intervjueeritavad, et õpetamispraktika on aidanud neil teadvustada teooria ja praktika vahelisi seoseid. Intervjueeritavad rõhutasid, et õppejõuna mõistsid nad paremini õppeaine struktuuri ja õppisid õpetatavat ainet või teemat tervikuna nägema ning ka oma teadmisi korrastama.

... seega kõrgkooli tasemel pead sa olema tasemel ka teoreetilise poole pealt, et inimesed mõistaksid, mis on teatud asjade taga. Sa pead läbi mõtlema õppeaine struktuuri enda jaoks. (S5)

... õpetamise väärtus ongi see motivatsioon ja mitme poole (teooria ja praktika) kokkuviiimine iseenda jaoks, et nii praktilise kui ka selle õppe, selle õppetöö läbiviimine sellesamas teemas, et see ongi väärtus minu jaoks ... (S2)

Intervjuudest selgus, et praktikute-õppejõudude jaoks oli kõrgkoolis õpetamise juures tähtis suhtlusoskuse õppimine ja arendamine. Suhtlusoskuse all peeti silmas eneseväljendust, oskust teha end õppijatele arusaadavaks. Õppejõuna hakati mõtlema sellest, kuidas õppija nende edastatud infot mõistab. Leiti, et õppejõuna töötades on nende väljendusoskus paranenud ja väljendusviis muutunud. Intervjuudes mainiti, et õpetamise käigus paremaks muutunud väljendusoskus on parandanud ka igapäevases erialatöös vajalikke esinemisoskusi.

... See on üldse selline avaliku esinemise või rühmale esinemise teema, sa pead rääkima selgelt, su laused peavad algama ja lõppema ja lauseehitus peab korras olema, sa pead mõtlema lause-kaks ette, et ei saa niimoodi puterdada nagu kõnekeeles, et osad mõtted jäävad poolikuks ja hüppad siit-sinna, et seda pead jälgima, aga see muutub nagu harjumuseks. (T3)

Suured auditooriumid ja kõik see esinemise pool, et see annab nii palju juurde selleks igapäevaseks tööks, et seal on ju ka vaja esineda. (S2)

Õppetöö rakenduskõrgkoolis oli suunanud praktikuid täiendama ja korrastama oma teoreetilisi teadmisi, millest oli kasu nii õpetamisel kui ka igapäevases praktikas. Igapäevatoos osutus kasulikuks ka õpetamise käigus omandatud eneseväljendusoskus.

Õpetamine kui ajamahukas lisategevus

Kuigi praktikute-õppejõudude kirjeldustes väljendus soov erialaselt areneda, kutseala laiemalt mõtestada ja täiendada teoreetilisi teadmisi, mida õpetamiseks vajatakse, ei piiratud üksnes õpetamise positiivsete külgedega, vaid osutati ka raskustele. Intervjueeritute arusaama kohaselt on õpetamine raske ülesanne. Näiteks väideti, et õppetöö ettevalmistamiseks oli vaja võtta aega isikliku elu ja puhkeaja arvelt. Teadvustati, et praktiku-õppejõuna on raske töötada, ja arvati, et selline töö vajab rohkem väärtustamist.

... see on tegelikult raske töö, ... see vajaks ka veidi rohkem väärtustamist. Ja ma oskan paremini ka mõista õppejõude, kes täiskohaga seda tööd teevad ... Tihti tuleb võtta ettevalmistusajaga öö arvelt või varajastelt hommikutundidelt või mõnelt nädalavahetuselt, et nende õpetamis- või koolitusasjadega tegelda. (T5)

Aeganõudvaks peeti tundide ettevalmistamist, eriti õppeaine esmakordsel õpetamisel, mis eeldas õpetatava läbimõtlemit, samuti õppematerjalide koostamist. Leiti, et õppeaine esmakordsel õpetamisel oli ettevalmistuse ajakulu suurem, sest ettevalmistus eeldas neilt kui õppejõududelt aktiivset mõttetegevust, sisulist mõtestamist ja selgitamist.

... et päeva ajal tegin ma oma päevatööd ja õhtusel ajal enne loengut tegin, öösel kirjutasin veel konsepte ja materjale üliõpilastele. (S3)

... see ettevalmistamise pool on nagu ka päris suur ja mahukas. Eriti kui on ka mingid ühekordsed asjad või esimest korda mingit ainet. Et

sa pead nagu terve selle aine ülesehituse või selle noh ... läbi mõtlema enda jaoks. (S2)

Õpetamisega kaasnev suur aja- ja energiakulu oli intervjueeritavate arvates ka üks põhjuseid, miks võidakse õpetamisest loobuda, kuigi õppejõutöö tundub huvitav ja vajalik. Intervjueeritavad arutlesid, et kui põhitöökohal koormus suureneb, siis otsustatakse ilmselt ikkagi praktikas töötamise kasuks.

... käesoleval aastal olen märganud, et töökoormus on nii palju suur, või ütleme mingisugused väga olulised muutused toimuvad ettevõttes, siis mõnikord võib tekkida ajaressursi küsimus. Terve sügissemester iga nädal loenguid anda, ütleme pool päeva, et nagu ajaline nüanss ... et siis pead nagu mõtlema hakkama, et kas ja miks ja mis sa nagu valid. (T1)

Intervjuudest selgus, et kõrgkoolis õpetamine võimaldab praktikutel töökogemusi jagades toetada oma valdkonna spetsialistide ettevalmistust. Samas ajendab kõrgkoolis õpetamine praktikuid enda teoreetilisi teadmisi täiendama ja süvendama ning õpetamisoskusi arendama. Õpetamist ja selleks valmistumist peavad praktikud-õppejõud ajamahukaks tegevuseks.

Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad

Praktikute-õppejõudude arusaamad õpetamisest eristusid õpetamisega seotud tegevuste kirjeldamisel. Peamiselt rääkisid praktikud õpetamisel sellest, kuidas õppetöök valmistatakse ja mida õpetamisel tehakse. Arusaamad õpetamisest olid seotud õppijate eelteadmiste väljaselgitamisega, õppematerjalide ettevalmistamisega, õppemeetodite valikuga ning teooria ja praktika seostamisega.

Õppijate eelteadmiste arvestamine

Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamade analüüsil lähtuti õppija- ja õppejõukeske õpetamisarusaama käsitlusest. Üks eesmärke oli välja selgitada, kui palju pööravad praktikud-õppejõud õpetamisel õppijate eelteadmiste väljaselgitamisele tähelepanu ja kuidas nad seda teevad. Andmeanalüüsi tulemused osutasid, et eelteadmiste väljaselgitamine ei olnud praktikute-õppejõudude arusaamades olulisel kohal, sest sellest räägiti vähe. Need üksikud intervjueeritavad, kes käsitlesid intervjuudes seda teemat, mainisid, et nad soovisid saada teada, mida õppijad õppeainest arvavad või teavad, ja sellele tuginedes otsustasid, mida edaspidi õppetöös käsitleda.

... olen kohe [kursuse] alguses andnud nagu sellise ankeetküsitluse, et küsimused-vastused, et mis asi see õppeaine on, et saada aimu, mida inimesed arvavad, ... lihtsalt nagu selle teema üle mõtleksid ja siis pärast ma loengu käigus täpselt neid asju, mida ma seal loengu alguses küsisin, ma ka käsitlen. (S2)

Samuti mainiti ühes intervjuus rühmatööna antavaid ülesandeid, mis võimaldavad tekitada õppijate hulgas arutelu. Intervjueeritava sõnul on ta teinud rühmatöid tavaliselt õppeaine alguses, juhul kui õppijatel puuduvad igasugused teadmised õppeaine või teema kohta. Selline meetod paneb õppijad kaasa mõtlema, mis väljendub ka tekkinud diskussioonis. Sealjuures ei osutanud praktik-õppejõud võimalusele kasutada eelteadmiste väljaselgitamist õppetöö ettevalmistamiseks.

... enne kui ma üldse seda teemat lugema hakkam, annan ma selle teema kohta ülesande ja lasen seda gruppides lahendada, ilma et neil üldse teadmised asja kohta oleks. Ja siis vaatame need üle ja arutame läbi pärast ... Keegi pole virisenud ja läheb väga elavaks diskussiooniks ... See paneb lihtsalt kaasa mõtlema, muud ei ole midagi. (T5)

Intervjuudest ilmnes, et kuigi praktikud-õppejõud ei kasutanud süsteemselt kindlaid meetodeid õppijate eelteadmiste kindlakstegemiseks ja arvestamiseks õppetöö planeerimisel, pidasid nad konkreetses loengus vajalikuks lähtuda õppijate eelteadmistest. Samuti osutasid praktikud-õppejõud õpetamise keerukusele, kui puudub arusaam õppijate eelteadmiste tasemest. Lisaks väljendati, et õpetamise jooksul on õpitud kiiremini märkama, millised on õppijate teadmised ja oskused asjaomasel valdkonnas.

Mul võttis üks aasta või poolteist aru [saada], et mida inimesed ei tea ... Ja ma ei saanudki aru ..., et kustkohast hakata neile rääkima ... Ma otsisin seda poolteist aastat, et kus ma nüüd ära taipaks, et mida nad teavad. See oli kõige raskem teema. Aga ega kui sul tuleb täiesti võõras seltskond, siis peadki kompama. Nüüd ma kompan juba kiirelt selle ära, mingilt juba paarikümne minutiga saan sellele pihta, mida nad teavad ja mida nad oskavad. (T8)

Eelteadmiste kindlakstegemise vajalikkust põhjendati sellega, et õppejõuna on oluline hinnata, millised peaksid olema teemad, mida õppetöös tingimata käsitleda, ning vältida varem õpitu liigset kordamist. Samuti nimetati eelteadmiste väljaselgitamist kui võimalust tekitada arutelu ja aktiveerida õppijaid.

Õppematerjalide loomine

Õpetamist kirjeldades rõhutasid praktikud-õppejõud korduvalt õppematerjalide vajalikkust. Leiti, et sisukad ja põhjalikud õppematerjalid või õppekirjanduse olemasolu on üks õpetamise eeltingimusi. Õppematerjalide ettevalmistamist peeti õpetamisel kõige tähtsamaks ja õppematerjalide koostamine võttis põhilise aja õppetöös valmistumisest.

... esimene aasta õppejõu tööd oli ikkagi väga suur, maakeeli öeldes põrgu. Et päeva ajal tegin ma oma päevatööd ja õhtusel ajal enne loengut tegin, öösel kirjutasin veel konspekte ja materjale üliõpilastele ... (S3)

Praktikud-õppejõud osutasid, et kui õpetatavas aines olid õppematerjalid juba varem olemas, võimaldas see rohkem loomingulisust: nii said nad toetuda olemasolevale õppematerjali struktuurile ja väljendada enda kui praktiku arvamust. Samuti peeti õppematerjali olemasolu oluliseks võimaluseks hoida kokku õppetöös valmistumise aega. Leiti, et oli suureks abiks, kui õpetamist alustades sai toetuda kellegi varasematele esitlusmaterjalidele, sest esitluste tegemine nõuab aega ja seda ei jõua kutsetöö kõrvalt teha.

... kursus on üles ehitatud ja materjalid publitseeritud ja ametlikult publitseeritud selles mõttes, et on olemas õpik. See võimaldab mul anda üliõpilastele mõlemat, nii välisvaadet ja rahvusvahelist vaadet õppeainele, lisada minu enda mõtteid ... (S3)

... on olnud nagu kolm erinevat õppeainet ja kõikidel neil on tulnud materjalid ette valmistada ... Tema [kolleeg] on mulle oma pärandmaterjali jätnud, et ma saan seda niipalju kasutada, kui palju mul vaja on, kuni ma veel ei ole jõudnud päris oma slide teha. (T9)

Tähelepanu pööramine materjalide koostamisele näitab, et praktikud-õppejõud peavad tähtsaks õpetatava aine sisu. Õppematerjalide olemasolu kergendas praktikute hinnangul õppetöö ettevalmistust. Sisukate õppematerjalide koostamist tõlgendasid praktikud-õppejõud kui üht hea õpetamise osa.

Õppemeetodite kasutamine

Õpetamispraktikas kasutatavatest meetoditest rääkides mainisid praktikud-õppejõud peamiselt loengut. Loengupidamise kõrval tähtsustasid nad abivahendina arvutit, mida kasutatakse näiteks skeemide näitamiseks või märkmete mahalugemiseks, kuid seda ikkagi loengu kontekstis. Loengut

õppemeetodina tähtsustati ka juhtudel, kui eeldati, et õppija teadmised õppeainest või teemast võivad olla vähesed. Sellisel juhul peeti loengut kõige sobivamaks meetodiks, mille vahendusel edastada õppijale uut infot.

Peamine asi on ... loomulikult rääkimine, saan kasutada arvutit märkmete mahalugemiseks, skeemide näitamiseks ... (T2)

... kui on tegemist uue ainega ja uute üliõpilastega, kes pole eriti, ei tea eriti palju sellest teemast, siis nii-öelda traditsiooniline loeng on olulise tähtsusega ... (T3)

Praktikud-õppejõud põhjendasid loenguvormi kasutamist aja kokkuhoiu, suurema infohulga edastamise ja oma eksimuste vähendamise võimalusega. Kardeti eksida terminite kasutamises ja eelistati esitada materjali suuliselt (lugeda maha), eriti kui info edastamisel tunti ennast ebakindlana.

... ja läksin mahalugemise teed, mul oli esitus valmis tehtud ja ma läksin mahalugemise teed, et mitte eksida mingi terminiga või lihtsalt mitte sassi minna ... Mul ei ole aega siin heietada midagi, ma pean ikka täie rauaga panema ja siis sedasi maha lugedes tegelikult saab ju kõige kiiremini. (T9)

Kuigi praktikud-õppejõud mainisid intervjuudes peamise õppemeetodina loengut, leidsid nad, et loenguvorm ei ole neile andnud võimalust õppijaid õppetöösse kaasata. Just seetõttu on praktikud-õppejõud otsinud võimalusi mitmekesistada õppetööd teiste meetoditega. Katsetatud on meetodeid, mis võiksid õppijatele huvi pakkuda, nt rühmatööd, diskussiooni, vestlust, juhtumite analüüsi, harvem ka ülesande lahendamist. Sobivate õppemeetodite leidmiseks on nad jälginud inimesi, kelle koolitustel on ise osaletud, samuti on tuginetud oma isiklikele õpikogemustele ehk püütud vältida vigu, mida ise õppijana on õppimisel täheldatud. Nii näiteks on proovitud kujutleda ennast õppijana ja lähtunud õppetöö planeerimisel sellest, mis on neile endile olnud õppijana meelepärane.

Et see on noh ... katse-eksituse meetodil tekkinud, et ehk nii. Mina olen kujutanud ette, et kui ma ise istuks seal, ma olen käinud koolitustel ja kujutan ette, kui igav see võib olla. Ma püüan siis mitte olla sellisel koolitusel, kus oleks igav ... (T6)

... konverentsidel käies ja kuskil on mingi hea esineja, siis kindlasti mõtled ja jätad meelde, mis ta tegi ja mis vea ta tegi, kindlasti need mõjutavad mind õpetamisel ... (T5)

Alternatiivsete õppemeetodite katsetamisega seoses ilmnes, et praktikud-õppejõud proovivad ja hindavad neid tunnetuslikult või hiljem õppijatelt saadud tagasiside põhjal. Kui meetodi kasutamise või tulemustega seoses tekkis küsitavusi, siis muudeti meetodit või hakati seda mõnel teisel viisil kasutama. Õppijate reaktsioonid või õpitulemused on andnud praktikutele-õppejõududele tagasisidet õppemetoodika kohta. Rühmatöö kasuteguriks peeti võimalust lihtsustada õppijate jaoks õppematerjali meeldejätmist.

... ma olen kasutanud selliseid võtteid, et näiteks kohe alguses andnud nagu sellise ankeetküsitluse, et noh küsimused-vastused ... Tegelikult hiljem ma sain teada, et see pole väga hea ... Aga iseenesest see nagu töötab, et siis ma näitasingi, et püüdsingi võib-olla seletada, et miks nad valesti mõnest asjast aru said. Et nüüd ma mõtlen ümber, et nagu teise [õppeaine] ossa sellise küsitluse. (S5)

Minu peamised õpetamismeetodid seisnevad teoreetilistes loengutes, aga ma kasutan ka päris palju aega üliõpilaste praktiliste tööde jaoks, sest ma olen aru saanud, et materjali, mida ma neile annan meie väikse aja jooksul, on parem meelde jätta grupitööna ja praktiliste ülesannetena. (S1)

Intervjuudest ilmnes praktikute soov, et õppijad oleksid töösse kaasatud ja küsiksid võimalikult palju küsimusi, samuti oodati neilt aktiivset suhtlust. Samas ei ole võimalik intervjuude põhjal öelda, kuivõrd sihipäraselt ja teadlikult nad ise kahepoolset suhtlust edendavad. Pigem ilmnes, et õpetamiskogemused on suurendanud teadlikkust õppeülesannete mõjust õppijate suhtlemisele.

... aga ilmselgelt, kui praktilised ülesanded on huvitavalt üles ehitatud, siis nad on hästi haaratud sellest tegevusest. Et ma näen, et loeng lõpeb ära ja arutelud ikka käivad neil. (S1)

Intervjuus toodi esile, et õpetamisel lähtutakse küll õppeaine sisust, kuid ei keskenduta õpetatava esitamise struktuurile. Intervjueeritava arusaamades toetab diskussioon õppetööd nii arutelu tekkimisel kui ka õppijate kaasamisel.

Mul ei ole nagu tunnikava ees, ma püsin selles aines, aga ma ei valmista ette, et nüüd ma näitan seda slaidi ja siis tuleb jutt see, siis kolmanda slaidi juures ma räägin selle jutu. Ma lasen täitsa minna, kui keegi tahab küsida, siis lähme edasi. Täiesti vabalt. Nii et kui tekib diskussioon, mitte et tuimalt lugeda, vaid seltskond tuleb kaasa võtta, et tekiks arutelu ... (T8)

Intervjuudest ilmnes, et praktikud-õppejõud ei ole mõelnud, mis meetodit õppetöös kasutada. Kuna neil puudub õpetamistöös ettevalmistus, ei ole nad teadlikud ka sellest, milliseid õppemeetodeid on olemas ja millised neist sobivad asjaomase aine õpetamiseks kõige paremini.

Ma ei teagi teisi meetodeid, misuke veel on, sest see on ette nähtud juba meile loengutena ... Ja siis põhiliselt ta mulle sobib. (T2)

Õppemeetodeid kirjeldades osutasid üksikud intervjuueeritavad, et nad olid just kõrgkoolis õpetamise ajal hakanud huvi tundma erinevate õppe-meetodite vastu. Küll aga ei nimetanud praktikud-õppejõud meetodeid, vaid pigem tegevusi, mida nad õpetamisel rakendavad. Soov mitmekesistada õppetööd ja muuta õpetamine õppijaid kaasavamaks tulenes praktikute-õppejõudude arvates kogemusest ja kartusest, et õppetöö jääb ühekülgsesks või igavaks.

... kogemus, kui sa teed samasuguseid asju erinevates ülikoolides, täiskoomusega ja avatud ülikoolides ..., sa hindad seda paremini ... esiteks rääkides oma õppeainest ja nüüd on huvi pedagoogika vastu hakanud vaikselt kasvama. Et kuidas õpetada täiskasvanuid ja sellised asjad ... (S4)

... aga ikka olen üksluine suhtlemisel. Nüüd ma püüan kaasata rohkem üliõpilasi, küll veel vähe, aga ... olen uurinud metoodilisi nüansse, mis mind aitaksid ..., aga siiani, jah, olen vaadanud teisi, kes õpetavad, ja see on ka aidanud mind ..., et kuidas edasi minna, ja ma mõtlen, et see on ka areng olnud ... (S5)

Praktikute-õppejõudude intervjuudest ilmnes, et õppemeetoditest kasutatakse loengut, sest see tundub turvaline ja võimaldab toetuda ettevalmistatud materjalidele. Kogemuste kasvades märgati, et õppijate kaasamiseks oleks vaja leida sobivaid õppemeetodeid, ning astuti selles suunas samme. Lisaks väljendati huvi suurenemist õpetamise vastu ja õpetamisoskuste omandamist teiste õppejõudude või koolitajate tegevuse analüüsimise kaudu.

Teooria ja praktika seostamine õpetamisel

Intervjuudes väljendatud arusaamad õpetamisest osutasid, et praktikud-õppejõud mõistavad teooria ja praktika seostamist õpetamise vajaliku osana, pidades ennast nende seoste loojateks. Näiteks leiti, et praktilised harjutused on õpetamise seisukohalt tähtsad ja toetavad õppijaid. Siinjuures ei põhjendatud, milles õppimise toetamist märgati. Leiti, et näitlikustamine ja katsed

teevad õppijale õppeaine mõistetavamaks, kuid mõnikord puuduvad selleks kõrgkoolis võimalused. Samal ajal ilmnis intervjuudest, et praktilist õpet peeti oluliseks.

Ma olen kindel, et praktilised ülesanded on palju paremad üliõpilaste jaoks, kui kõike seda saab praktiliselt ette näidata ja teha laboritöid ja katseid, aga ma ei saa seda teha, sest ei ole sobivaid laboreid ... Peale selle olen ma püüdnud praktikas näidata seda, mida ma pean vajalikuks, sellepärast et üks asi on joonist näidata, teine ... näidata tegelikult ... (T2)

Kuigi praktikud-õppejõud pidasid ennast teooria ja praktika seostajateks, siis teooria ja praktika seostamist kirjeldati siiski mõnevõrra erinevalt. Intervjuudes nimetati mõnikord ennast integraatoriks, kes aitab teooriast aru saada ja seda tõlgendada.

Selleks, et praktikast aru saada, ikkagi ma üritan siduda pigem teooriat seal klassiruumis, olla jällegi see integraator, kes aitab aru saada ja tõlgendada teooriat ja rakendada seda ka praktiliste ülesannete lahendamisel, eluprobleemide lahendamisel ... (T7)

Mõned intervjuueeritud praktikud-õppejõud ei nimetanud ennast intervjuudes otseselt teooria ja praktika seostajateks, küll aga ilmnis see roll kirjelduste kaudu. Näiteks toodi kirjeldustes esile, kuidas tekitati õppijatega arutelu ja püüti üheskoos leida õppeprotsessis esile kerkinud praktilisele probleemile lahendusi.

... seltskond tuleb kaasa võtta, et tekiks arutelu, selle arutelu käigus me leiame selle lahenduse ja lahenduse leiamegi, et miks see nüüd niimoodi on, et siit leiame selle seaduse ... (T8)

Praktikud olid seisukohal, et teooria ümberjutustamine ei ole oluline, rohkem tähtsustati praktilise tööga seotud teadmiste ja oskuste kujundamist. Praktikud rõhutasid intervjuudes, et kutsealal töötamine võimaldab õpetamisele tuua kogemusliku aspekti, hoiduda nende arvates tarbetu info ja ebavajalike teadmiste edastamisest ning konkreetsete selgituste abil seostada teadmisi kutsepraktikaga.

Tegelikult tegevpraktik oma valdkonnas, kes õpetab, on inimene, kes teab, kuidas asjad tegelikult elus, maailmas käivad. Mitte ainult ei jutusta raamatuid ümber, vaid räägivad inimestele, mida nad peaksid teadma valdkonna kohta. (T1)

... sa räägid elust enesest, mitte kuival, et teed oma tund aega tahvli peale mingeid graafikuid ja numbreid ja siis räägid, et see nüüd on niimoodi ... räägidki, et miks ja kus seda vaja läheb. Elust enesest. (T8)

Intervjuudes mainiti ka seda, et ennast peetakse praktikuks, kes mõistes praktikas toimuvat ja olles teadlik kõrgkooli akadeemilisusest on võimeline teooriat praktikaga siduma.

... ma ikka määratlen ennast hetkel küll pigem praktikuna ... või sellise integraatorina, kes saab aru nagu sellest akadeemilisest süsteemist, aga kes mõistab ka praktilist päriselu. Või pigem ma olen sealt päriselu poole pealt, aga oskan võib-olla siduda neid kahte asja ... Ma mõtestan ennast ikkagi sellise integraatori või praktikuna ... (T3)

Kokkuvõtteks võib öelda, et kuigi praktikud-õppejõud ei kirjeldanud õppijate eelteadmiste väljaselgitamist väga sihipärase või teadliku tegevusena, pidasid nad õppijate eelteadmistega arvestamist õpetamisel siiski tähtsaks. Õppematerjalide olemasolu hinnati oluliseks ja õppetöö ettevalmistamisel keskenduti just õppematerjalide (nt esitlusslaidide) koostamisele. Õppemeetodite valikul toetusid praktikud-õppejõud oma kogemustele nii õppija kui ka õppejõuna. Rõhuasetus oli loengupidamisel, kuid tähtsustati ka rühmatööd ja praktiliste ülesannete andmist õppijatele. Teooria ja praktika seostamisel rõhutati oma igapäevaste töökogemuste väärtuslikkust praktiliste näidete allikana.

Arutelu

Kõrgkoolis õpetamise uurimuste kohaselt eeldab õpetamine õppejõududele kutsevaldkonna põhjalikku tundmist (nt Gourlay, 2011; Grollmann, 2008; LaRocco & Bruns, 2006). Suundumused rakenduskõrghariduses viitavad, et järjest enam suureneb vajadus kaasata õppetöösse eriala praktikuid eesmärgiga seostada teooriat ja praktikat (González & Wagenaar, 2008; Riigikogu, 1998). Samuti räägitakse kutsehariduse valdkonnas õpetamisest, mis eeldab õpetavalt praktikutelt oskust seostada suhtumist, hoiakuid ja teadmisi (nt Grollmann, 2008).

Uurimused on näidanud, et õppejõudude õpetamispraktikat mõjutavad nende õpetamisarusaamad (Samuelowicz & Bain, 2001). Seetõttu seati ka siinses uurimuses eesmärgiks kirjeldada rakenduskõrgkoolides õpetavate praktikute õpetamise tähendust ja õpetamisarusaamu. Järgnevalt arutletakse olulisemate tulemuste üle.

Intervjuude põhjal selgus, et praktikud väärtustavad õpetamisel võimalust oma kutsepraktikat arendada ning peavad seda õppejõuks saamise ajendiks. Selline arusaam on heas kooskõlas varasemate uurimustega, milles tuuakse välja praktikute-õppejõudude soov arendada valdkonna asjatundjaid ja kujundada seeläbi kutsealast kogukonda (nt Drew & Williams, 2002; Shreeve, 2011). Remmiku jt (2013) uurimistulemustest ilmnes, et praktikud kujunevad sageli õppejõuks missioonitundest. Ka Cangelosi jt (2009) uurimus näitas, et pärast kutsealase asjatundlikkuse saavutamist tunnevad paljud praktikud vajadust oma kogemusi ja oskusi jagada.

Vastuolusid võivad praktikud tunnetada, kui ootused neile kui õppejõududele on teised võrreldes ootustega kutsetöös (nt MacNeil, 1997; Smith & Boyd, 2012). Näiteks võivad praktikud-õppejõud tajuda vastuolu olukorras, kus kõrgkool ootab neilt õpetamisoskusi, praktikud ise aga lähtuvad kogemuste jagamise vajadusest. Siinse uurimuse raames intervjueeritud praktikud-õppejõud ei kirjeldanud otseselt vastuolusid praktiku ja õppejõu tegevuses, kuid töid siiski esile õppejõu tööga kaasnevad teistsugused nõudmised (nt õppetöök valmistumisel). Kuna õpetamisolukord erineb praktikute tavapärasest kutsetegevusest, võib see olla seotud suurema tähelepanu suunamisega aine ettevalmistamisele, mistõttu jäi õppeprotsessiks valmisoleku kujundamine tagaplaanile, nagu seda on maininud nt Brammer (2006) ja Nevin jt (2009).

Varasemates uurimustes (Cangelosi et al., 2009) on osutatud, et praktikutel, kes hakkavad kõrgkoolides õpetama, on küll väga hea kutsealane ettevalmistus, kuid nende õpetamistööks ettevalmistus võib olla tagasihoidlik või puududa üldse. Õppejõudude õpetamispraktikat mõjutavad nende õpetamisarusaamad, mis omakorda kujundatakse erinevate tegurite koostmõjul (sh isiklik õpi- ja töökogemus, koolitused, valdkondlikud õpetamis-traditsioonid).

Praktikute-õppejõudude õpetamispraktika kirjeldustes domineerisid eeskätt õppejõukesksele arusaamale viitavad tegevused, sest intervjueeritavad rääkisid õpetamisest peamiselt kui info edastamisest ja kogemuste jagamisest. Tulemused seostusid praktikute-õppejõudude õpetamispraktika varasemate uurimustega, milles on leitud, et ehkki kutsekogemuse vahendamine on oluline, seisneb selle nõrkus info edastamisega piirdumises ja õpetamistegevust, mis toetaks üliõpilaste õpetamist, tegelikult ei toimu (nt Brammer, 2006; Nevin et al., 2009). Selle uurimuse tulemuste põhjal võib esile tuua kaks peamist õpetamisega seotud tegurit, millele praktikud-õppejõud kõige enam oma õpetamispraktika kirjeldustes osutasid: õppematerjali ettevalmistamine ja õppemeetod. Intervjuudest ilmnes, et kõik uuringus osalenud praktikud-õppejõud väärtustasid õppematerjalide

koostamise protsessi, mis võib olla seotud vajadusega juhtida õppetööd või omada kontrolli õpetatava üle.

Õppematerjalide koostamise all pidasid praktikud-õppejõud silmas eelkõige slaidiesitluste ettevalmistamist ja õppemeetodite puhul räägiti valdavalt loengupõhisest õppest. Postareffi ja Lindblom-Ylänne (2008) uurimusest selgus, et õpitava sisu määratlemise vajadus osutab õppejõukesksele käsitlusviisile. Samas määratlevad õpetatava sisu ka õppijakeskse arusaamaga õppejõud, sest igal õppejõul on vaja luua õppija jaoks õppekeskkond (nt Pitkäniemi, 2009; Samuelowicz & Bain, 2001; Young & Erickson, 2011). Õppijakesksust eristab sealjuures võime mõista õpetamist õppijat toetava tegevusena (nt Kember & Kwan, 2000), mida praeguses uuringus osalenud praktikud oma intervjuudes ei maininud. Intervjuueritid praktikute keskendumine õppematerjalide koostamisele võis olla tingitud vajadusest mõista paremini õpetatava sisu ja struktuuri, et saada käsitletavast teemast parem ülevaade. Samuti on tulemuste põhjal alust arvata, et praktikutele-õppejõududele on slaidiesitlus õpetamisel oluline, sest see aitab esitada infot ja hoida nende endi sõnade kohaselt õpetamisel aega kokku. Eelnevaga on seotud ka õppejõudude eelistused õppemeetodite valimisel.

Intervjuudest ilmnes, et praktikud-õppejõud eelistavad õppetöös klassikalist loengut. Varasemad uurimused (nt Karm & Remmik, 2013) on osutanud, et õppejõudude õpetamispraktika kujunemisel on tähtis osa nii valdkondlikel traditsioonidel kui ka isiklikul õpikogemusel ning eeskujuks võetakse enda õppejõudude õpetamisviis. Praktikud-õppejõud tõid intervjuudes samuti esile, et õpetamist kavandades reflekteeritakse oma kogemusi õppijana ning toetatakse enda õppejõudude eeskujule.

Uurimuse põhjal tuli välja ka mõningane vastuolu varasemate uurimustega. Näiteks leidsid Pratt jt (2007), et teooria ja praktika seostamiseks on vajalik oskus või valmisolek kasutada aktiivõppe meetodeid, sest just aktiivõpe toetab õppijate praktiliste teadmiste kujunemist. Selle uurimuse tulemused olid aga vastupidised. Praktikud-õppejõud mõistsid küll õpetamisel teooria ja praktika seostamise vajalikkust, kuid ei viidanud oma arutlustes, kuidas võiks seda õpetamisel teha. Praktikute-õppejõudude õpetamisarusamades domineerinud õppejõukesksus võib osutada nende ebapiisavale õpetamistöö ettevalmistusele, kusjuures oluline on see, et praktikute-õppejõudude intervjuudes väljendus huvi õpetamise vastu. Selline huvi võib luua hea eelduse kvaliteetsele õpetamispraktikale, kuid seda peavad toetama süsteemsed ja põhjalikud koolitused õpetamise valdkonnast. Märkimisväärne on ka see, et õppejõukeskne arusaam ei iseloomusta ainult praktikute-õppejõudude õpetamispraktikat, vaid see on laiemalt kõrgkooli õppejõudude õpetamisarusamu iseloomustav tunnus (Gibbs & Coffey,

2004; Sadler, 2012), mis võib olla seotud nii õppejõu vähese õpetamiskogemusega, valdkondlike traditsioonidega kui ka isikliku huvi vähesusega õppimise toetamisel.

Siinse uurimuse tulemused osutavad, et praktikute-õppejõudude õpetamispraktika on arenenud paljuski praktikute endi initsiatiivil ja enamasti ka praktikute iseõppimise teel. Samas ilmnes õpetamispraktika kirjeldustest, et praktikud-õppejõud on valmis rakendama õppijakeskset käsitlusviisi ning nad on mõelnud oma õpetamisoskuste arendamisele. Seetõttu on püütud avardada kasutatavate õppemeetodite hulka ja ajendeid selleks on andnud teiste õppejõudude õpetamispraktika vaatlus. Kuna praktikud-õppejõud väljendasid intervjuudes, et nad on hakanud huvi tundma selliste õppemeetodite vastu, mis võimaldaksid õppijaid aktiveerida, siis tuleks neile välja töötada asjakohane koostis- ja nõustamissüsteem. Üksteise kogemustest õppimine on olnud õppejõukoolituses üsna laialt levinud õpetamispraktika arendamise viis (nt Nevin et al., 2009).

Praeguse uurimuse piirangud on seotud eelkõige piiratud valimiga: tulemused põhinevad Eesti kahe kutsevaldkonna esindajatel. Mõnevõrra võis tulemusi mõjutada uurimistöö eesmärgil tehtud intervjuu, millega puutusid küsitletud praktikud kokku esimest korda. Kuna praktikud-õppejõud on eelkõige kutsealaga seotud ja õpetavad kõrgkoolis vaid perioodiliselt, siis võis nende eneseväljendamine intervjuudes olla raskendatud ainuüksi õpetamise terminoloogia tõttu. Praktikute-õppejõudude uurimine vajab tulevikus jätkuvat tähelepanu, et nad saaksid anda suurema panuse rakenduskõrgharidusse. Vajalikud on uurimistööd, mis põhineksid nii intervjuudel, dokumentidel kui ka vaatlustel.

Ehkki uurimuse tulemuste põhjal ei saa teha üldistusi, on need siiski mõtlemapanevad ning annavad väärtuslikku teavet eelkõige kõrgkoolide õppekava- ja programmijuhtidele. Küllap on õppejõudude arendamisega tegelevatel asjatundjatel huvitav mõtiskleda selle üle, millistel tingimustel värvatakse praktikuid kõrgkoolidesse õpetama ja kuidas saab nende kujunemist õppejõuks toetada. Õppejõudude koolitajate üks eesmärke võiks olla ka praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamade kujundamine õppijakesksemaks ja õpetamisoskuste arengu toetamine.

Praktikute-õppejõudude uurimine vajab ka edaspidi tähelepanu. Selle uurimuse tulemused suunavad edasistes uurimistöödes keskenduma praktikute-õppejõudude identiteedi ja enesearengu temaatikale.

Tänuõnad

Artikli autorid tänavad rakenduskõrgkoolide praktikuid-õppejõude pühendatud aja ning retsensente edasiviiva ja toetava tagasiside eest. Samuti avaldatakse tänu keeleteimetajale heade nõuannete ja kaasabi eest artikli viimistlemisel.

Kasutatud kirjandus

- Boshuizen, H. P. A., Schmidt, H. G., Custers, M. W., & Van De Wiel, M. W. (1995). Knowledge development and restructuring in the domain of medicine: The role of theory and practice. *Learning & Instruction*, 5(4), 269–289.
[http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00019-4](http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(95)00019-4)
- Brammer, J. (2006). A phenomenographic study of registered nurses' understanding of their role in student learning – An Australian perspective. *International Journal of Nursing Studies*, 43(8), 963–973.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.004>
- Burkill, S., Rodway Dyer, S., & Stone, M. (2008). Lecturing in higher education in further education settings. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 321–331. <http://dx.doi.org/10.1080/03098770802392915>
- Cangelosi, P. R., Crocker, S., & Sorrell, J. M. (2009). Expert to novice: Clinicians learning new roles as clinical nurse educators. *Nursing Education Perspectives*, 30(6), 367–371.
- Chatigny, C., Lévesque, S., & Riel, J. (2012). Training yourself while training students: The constant challenge of vocational training teachers. *Work*, 41(2), 143–153.
- Coffey, M. & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383–390.
<http://dx.doi.org/10.1080/0260293022000001382>
- Collins, J. B., & Pratt, D. D. (2011). The teaching perspectives inventory at 10 years and 10,000 respondents: Reliability and validity of a teacher self-report inventory. *Adult Education Quarterly*, 61(4), 358–375.
<http://dx.doi.org/10.1177/0741713610392763>
- Dall'Alba, G. (1994). The role of teaching in higher education: Enabling students to enter a field of study and practice. *Learning and Instruction*, 3(4), 299–313.
[http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752\(93\)90021-Q](http://dx.doi.org/10.1016/0959-4752(93)90021-Q)
- De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 694–702. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.007>
- Drew, L., & Williams, C. (2002). Variation in the experiences of teaching creative practices: The community of practice dimension. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning: Theory and practice – 10 years on*. Oxford: Oxford Center for Staff Learning and Development.
- Eley, M. G. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6382-9>

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28(5), 335–361.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1026579005505>
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391–404. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.504949>
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: The core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419–430.
<http://dx.doi.org/10.1080/03055690500237488>
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
<http://dx.doi.org/10.1177/1469787404040463>
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process* (2nd ed.). Spain: Bilbao.
- Gourlay, L. (2011). New lecturers and the myth of „communities of practice”. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 67–77.
<http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2010.515570>
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures, and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.535>
- Hall, N. C. (2008). Self-regulation of primary and secondary control in achievement settings: A process model. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(10), 1126–1164. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.2008.27.10.1126>
- Huxham, M. (2005). Learning in lectures: Do „interactive windows” help? *Active Learning in Higher Education*, 6(1), 17–31.
<http://dx.doi.org/10.1177/1469787405049943>
- Johns, C. (2004). *Becoming a reflective practitioner* (2nd ed.). UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad foto-intervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 124–155.
<http://dx.doi.org/10.12697/eha.2013.1.07>
- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5–6), 469–490.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Knight, P., Baume, D., Tait, J., & Yorke, M. (2007). Enhancing part-time teaching in higher education: A challenge for institutional policy and practice. *Higher Education Quarterly*, 61(4), 420–438.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00350.x>
- LaRocco, D. J., & Bruns, D. A. (2006). Practitioner to professor: An examination of second career academics' entry into academia. *Education*, 126(4), 626–639.

- Lin, E., Shi, Q., Wang, J., Zhang, S., & Hui, L. (2012). Initial motivation for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 227–248.
<http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700047>
- MacNeil, M. (1997). From nurse to teacher: Recognizing a status passage. *Journal of Advanced Nursing*, 25(3), 634–642.
<http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025634.x>
- Moss, G., Springer, T., & Dehr, K. (2008). Guided reflection protocol as narrative inquiry and teacher professional development. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(4), 497–508.
<http://dx.doi.org/10.1080/14623940802431739>
- Nevin, A., Bradshaw, L., Cardelle-Elawar, M., & Diaz-Greenburg, R. (2009). *Becoming a teacher: A cross-cultural analysis of motivation and teacher identity formation*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505403.pdf>.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537–571. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6363-z>
- Pitkäniemi, H. (2009). The essence of teaching-learning conceptual relations: How does teaching work? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 263–276. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830902917311>
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109–120.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Pratt, D. D., Boll, S. L., & Collins, J. B. (2007). Towards a plurality of perspectives for nurse educators. *Nursing Philosophy*, 8(1), 49–59.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1466-769X.2007.00297.x>
- Pritchard, D. (2010). Where learning starts? A framework for thinking about lectures in university mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(5), 609–623.
<http://dx.doi.org/10.1080/00207391003605254>
- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37–48. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070309299>
- Ramage, C. (2004). Negotiating multiple roles: Link teachers in clinical nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 45(3), 287–296.
<http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02889.x>
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12(3), 330–341. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.3.330>
- Riigikogu (1998). Rakenduskõrgkooli seadus. *Riigi Teataja I 1998*, 61, 980. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/920764>.
- Sadler, I. (2012). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 37(6), 731–745.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.543968>

- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299–325.
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1004130031247>
- Santorio, N., & Snead, S. L. (2013). „I'm not a real academic”: A career from industry to academe. *Journal of Further and Higher Education*, 37(3), 384–396.
<http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.645457>
- Sherman, T. M., Armistead, L. P., Fowler, F., Barksdale, M. A., & Reif, G. (1987). The quest for excellence in university teaching. *The Journal of Higher Education*, 58(1), 66–84. <http://dx.doi.org/10.2307/1981391>
- Shreeve, A. (2011). Being in two camps: Conflicting experiences for practice-based academics. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 79–91.
<http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2011.521681>
- Smith, C., & Boyd, P. (2012). Becoming an academic: The reconstruction of identity by recently appointed lecturers in nursing, midwifery and the allied health professions. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 63–72.
<http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2012.647784>
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relation between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Vabariigi Valitsus (2008). Kõrgharidusstandard. *Riigi Teataja I 2008*, 57, 322. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/107082012004>.
- Watanabe, M. (2003). Part-time teaching: Benefitting as a part-time teacher. *Nature*, 424(6944), 110–111. <http://dx.doi.org/10.1038/nj6944-110a>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
<http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Young, J. R., & Erickson, L. B. (2011). Imagining, becoming, and being a teacher: How professional history mediates teacher educator identity. *Studying Teacher Education: A Journal of Self-study of Teacher Education Practices*, 7(2), 121–129.

Lisa 1

INTERVJUU KÜSIMUSTIK

Olen Tallinna Ülikooli kasvatusteaduste instituudi doktorant ja uurin praktikuid, kes oma kutsetöö kõrvalt leiavad aega õpetamiseks rakenduskõrgkoolis. Tänan Teid, et nõustusite pühendama oma aega intervjuu andmiseks, et jagada oma kogemusi õpetava praktikuna.

Järgnev intervjuu võtab eeldatavalt aega 45 minutit kuni 1 tund. Intervjuu lindistatakse diktofonile, kuid intervjuu üleskirjutamisel ei kasutata Teie isikuandmeid ega ka ühtegi nime, mida olete intervjuus kasutanud, vaid need asendatakse pseudonüümidega. Teen intervjuueerimise ajal pisut märkmeid, millest ärge laske ennast häirida, need märkmed on vajalikud hiljem andmetega töötamisel, et olla võimalikult täpne Teie poolt väljendatu analüüsimisel.

Kõik, mida jagate, jääb konfidentsiaalseks ja andmete analüüsi tulemusi avaldatakse ainult pseudonüüme kasutades.

Intervjuu küsimused

1. Palun rääkige, kuidas Teist sai kõrgkooli õppejõud.
2. Millised asjaolud mõjutasid selle tegevuse alustamist – õppejõuks saamist?
3. Kuidas Teile meeldib olla poole kohaga õppejõud (sellisel kujul töötamine)? Milles on kohakaaslasest õppejõu väärtus Teie arvates? Kellena ennast määratlete ise? Kuidas need kaks rolli Teie jaoks on?
4. Kirjeldage oma tavapärast õpetamistegevust? Mida olete tavaliselt teinud õpetamisel (milliseid vahendeid, meetodeid vms kasutanud) ja miks?
5. Kas Teil on olnud õpetamistegevuses kedagi eeskujuks? Kui on olnud, siis miks just nemad?
6. Palun rääkige, kuidas on Teie-poolne õpetamine mõjutanud Teie arvates õppijaid? Tooge mõni näide. Miks Teie arvates see niiviisi mõjus? Millest järeldate, et teised ennast nii mõjutatuna tundsid? Milliseid tundeid see Teis tekitas?
7. Kui Te mõtlete tagasi õppejõuna alustamise ajale, siis kuidas Te ennast sellel ajal tundsite ja miks?
8. Kuidas Te ennast praegusel ajal õpetamisel tunnete ja miks nii?
9. Mis on vahepeal toimunud, et Te end nüüd nii tunnete? Mis seda võimaliku muutust on Teie arvates põhjustanud?
10. Kui vaatate ennast õppija silmade läbi, siis millise õppejõuna ennast kirjeldate? (Millise õppejõuna Te ise ennast kirjeldate?) Selgitage.
11. Mida tähendab Teie jaoks õpetamine?

Lisa intervjuueeritavate omal soovil.

Tänan Teid pühendatud aja eest!

Teaching conceptions of practitioner-lecturers in applied higher education institutions

Elina Reva^{a1}, Mari Karm^b, Liina Lepp^b, Marvi Remmik^b

^a Tallinn University, Institute of Educational Sciences

^b University of Tartu, Institute of Educational Sciences

Summary

Introduction

Previous studies on university teaching (e.g. Gourlay, 2011; LaRocco & Bruns, 2006) have pointed out that teaching requires teachers to have a thorough knowledge of the occupational field. „Knowledge of occupational field” means that competence is acquired in the course of studies and as a result of professional experience. As the consistency of theoretical and practical teaching is important in the curricula of applied higher education, practitioners are involved in teaching activities, in order to develop links between theory and practice for learners. Involving practitioners in tuition is widespread, especially in health, social and economic studies (Gourlay, 2011). The formation of links between theory and practice is one of the key outputs when teaching occupations require practical skills (Boshuizen, Schmidt, Custers, & Van De Wiel, 1995). As Santoro and Snead (2013) have found, it is the practical occupational experience of practitioner-lecturers that is valuable when teaching future professional experts. Since supporting students’ learning and shaping their practical knowledge is a result of teaching quality of universities (Dall’Alba, 1994), the evidence-based research of teaching practice of practitioner-lecturers needs further attention.

Previous researchers have studied how teachers adjust to university life, including teacher identity formation (Gourlay, 2011; Shreeve, 2011; Smith & Boyd, 2012) and teaching conceptions (e.g. Ezer et al., 2010; Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Researchers have also analysed lecturers’ experience in university teaching, teaching conceptions and teachers professional identity (e.g. Eley, 2006; Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Smith & Boyd, 2012; Young & Erickson, 2011). Less attention has been paid to the teaching practice of practitioners

¹ Institute of Educational Sciences, Tallinn University, Narva Road 25, 10120 Tallinn, Estonia; ereva9@gmail.com

who continue their occupational work, and teach at the same time in the university (e.g. Gourlay, 2011; LaRocco & Bruns, 2006).

According to Pratt, Boll and Collins (2007), the role of practitioner-lecturers is mainly related to the creation of a practical learning context, which demands the implementation of learner-centred teaching methods. For example, Collins and Pratt (2011) find that practitioner-lecturers who have both professional, as well as teaching expertise, are capable of relating theory and practice to learners in a better way.

Earlier studies about teaching conceptions (e.g. Ezer et al., 2010; Kember & Kwan, 2000) suggest that teaching conceptions are distinguished on the basis of how the teacher understands teaching and how he teaches learners, and this impacts the teaching-related activities of the teacher. Teaching conceptions can be either teacher-centred or learner-centred.

This study has been motivated by the problem that the teaching conceptions of practitioner-lecturers affect their teaching and have impact on the quality of university teaching (Dall'Alba, 1994). Awareness of teaching conceptions enables the planning of the education of practitioner-lecturers, as well as develops and influences at national level the decisions related to the education of practitioner-teachers (Watt & Richardson, 2007).

Based on the research subject, the objective of this research is to describe the meaning of teaching by, and teaching conceptions of, practitioners who teach in applied higher education institutions. Answers are sought for the following research questions:

1. What meaning do practitioner-lecturers acquire from teaching?
2. What are the teaching conceptions of practitioner-lecturers?

The concept of practitioner-lecturer has been used to define practitioners who are working professionally and at the same time teach at the university, and occupation to define the main profession of practitioners.

Methodology

Data was collected by semi-structured interviews from 15 practitioner-lecturers. The interview questions gave the interviewees an opportunity to describe and explain the subjects, allowing researchers who analysed the data to identify the topics that were not directly asked from the interviewees (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004). Semi-structured interviews were leading participants to self-reflection, thereby enabling to express the significance of the research findings.

The choice of analysis of the research data was based on the researchers' aim to analyse the conceptions of university teaching of practitioner-lecturers.

For data analysis of this study, qualitative content analysis was applied, as the method applied for interpreting the content of text data by using systematic encoding process. The method of qualitative content analysis was preferred in this study for examining transcripts of interviews and written data (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004). The advantage of qualitative content analysis lies in the possibility to bring out both clear messages as well as hints, which made it possible to interpret and give meaning in the course of systematic data analysis. During the process of inductive content analysis of data, open coding, category creation and aggregation into main categories took place (Elo & Kyngäs, 2008; Graneheim & Lundman, 2004). Data content analysis was directed by the research questions. When inconsistencies occurred in the coding or categorizing, decisions were justified on the basis of data, and researchers found consensus in the course of discussion. In order to increase the reliability of the work, the first author carried out the repetitive coding after some time.

Results and discussion

As a result of data analysis, two main categories stood out: 1) the meaning of teaching for practitioners (subcategories: teaching as a possibility to develop a career; teaching as an incentive to one's own professional development; teaching as time-consuming extra work; 2) practitioner-teachers' approach to teaching (subcategories: consideration of students' prior knowledge, creating study materials; usage of learning methods; linking theory and practice in teaching).

The research results proved that the practitioner-lecturers described themselves as being in the role of a developer of occupational practice in university, and in the role of a learner. According to their conceptions, the practitioner-lecturers considered their personal occupational development, as well as the development of the occupational society, to be important when teaching in higher education institutions. Practitioner-lecturers especially appreciated their professional expertise and practical experience, which they considered to be also the foundation of teaching. Practitioner-teachers found that it is possible to transfer occupational experience to learners through teaching.

According to the conceptions of practitioner-lecturers, teaching in a higher education institution was associated with a deeper understanding of their occupation. Practitioner-teachers' descriptions of teaching practice showed that the most widely used format in teaching was that of the lecture, including interactive lecture. It was noteworthy that although the

lecture was the predominant form of teaching, the need to diversify the methods of teaching was felt. The results pointed to the similarity of the results of previous studies (e.g. Samuelowicz & Bain, 2001), highlighting that the dominance of the teacher in teaching process refers to the teacher-centred teaching conception. The desire to diversify teaching which was manifested in practitioner-lecturers' conceptions, pointed to some change in the conceptions, from information mediators to creators of learning (Brammer, 2006; Samuelowicz & Bain, 2001). The results of this study showed that teaching conceptions of practitioner-lecturers inclined towards a teacher-centred conception, which was expressed in the need to choose the information necessary for teaching, to determine the content of learning and the context to be taught. Results of this study indicate that the practitioner-teachers need support in teaching, and education in teaching. The practitioner-teachers are experts foremost in their professional field, and teaching in university is an additional work for them.

The results of this study indicated that the practitioner-teachers:

- prioritized their occupational role in university teaching; in the role of the lecturer, the existence of occupational experience was valued;
- considered occupational experience as the basis of teaching, and considered it possible to transfer experience to learners;
- learned to know their occupation more thoroughly by teaching it;
- developed a personal practice of teaching based on the existing learning and teaching experience;
- were inclined towards a teacher-centred conception in their teaching conceptions, as implied by the way of thinking indicating dominance in teaching.

Keywords: practitioner-lecturer, teaching in university, teaching practice, teaching conceptions