

Praktikaarendus kõrgkoolides: mida ja kuidas muuta?

Kätlin Vanari^{a1}, Kaire Povilaitis^a

^a Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Ühiskondlikud muutused on suunanud kõrgkoole võtma rolli lõpetajate tööhõives ja arendama koostöövorme. Nii on oluline eestvedamine, mis aitab selgitada praktika arendusvajadusi ja viia ellu muutusi õppekavas. Artikli eesmärk on välja selgitada praktikaarenduse suundumused ja eestvedamise viisid kõrgkoolides. Uuringu keskmes olid täienduskoolitusel koostatud 27 iseseisvat tööd, milles kavandati praktikaarendust. Kvalitatiivse analüüsi tulemusel selgus, et õppekavaarenduse eestvedamiseks uurivad praktikaarendajad peamiselt õppekavade rakendamist ning harvem ka õppekava konteksti. Praktikaarendusi kavandades kasutati eestvedamisviise, mis aitavad luua õppekava eestvedajate õppimise visiooni, suunata õppejõudude õpetamisviise ja arendada õpikultuuri. Arendusülesandena nähakse peamiselt muudatusi õppekavas, kõrgkooli töökorralduses ja koostöös praktika osapooltega.

Võtmesõnad: praktika, õppekavaarendus, kõrgkool, eestvedamine

Sissejuhatus

Üliõpilaste rakendumine tööturul on võtmenäitajaks kõrgkoolide tulemuslikkusele, mille saavutamiseks kõrgkoolid investeerivad ressursse, arendades õppekavades praktikapõhiseid tegevusi ja teisi koostöövorme töömaailmaga (Boud, 2012; Silva *et al.*, 2016). Kõrghariduse aruteludes ollakse vastuolulistel seisukohtadel, kas lähtuda õppekava- ja praktikaarenduses üldistest haridusteaduslikest kontseptsioonidest õppimise kohta või tugineda töömaailma ootustele. Nii heidavad haridusteoreetikud (Higgs, 2012; Linden *et al.*, 2017) ühelt poolt ette, et kõrgkoolide õppekavaarenduse eestvedamine ei tugine haridusteaduslikele seisukohtadele õppimisest ja õpetamisest ning pigem

¹ Haridusteaduste instituut, Tallinna Ülikool, Narva mnt 25, 10120 Tallinn; katlin.vanari@tlu.ee.

lähtutakse oma distsipliinist. Teiselt poolt ollakse seisukohal, et õppekava- ja praktikaarenduses ei ole abi haridusteaduslikest mudelitest, kuna praktika-põhiste tegevuste lõimimisel õppekavasse on kõige olulisem tunda õppekava tegevusvaldkonna, töömaailma suundumusi ja väljakutseid (Billett, 2012). Nii eiratakse kõrghariduse kontekstis pedagoogilist komponenti, mistõttu käsitletakse eestvedamise ja juhtimise küsimusi kõrgkoolides üldiselt (Elo & Uljens, 2023) ning koostöist õpetamistegevuste arendamist ei väärtustata (Ersozlu & Saklan, 2016; Shaked, 2020).

Õppimist ja õpetamist tähtsustatakse kõrgkoolides üha enam ja nii levivad õpetamist uurivad võrgustikud kõrgkoolis ja kõrgkoolide vahel (Biggs & Tang, 2008; Jõgi *et al.*, 2020; Karm & Karu, avaldamisel). Ometi on õppekava tasandile kõrgkoolides vähe tähelepanu osutatud (Barnett & Coate, 2004; Burt & Hubball, 2014; Matthews *et al.*, 2013) ja õppekava meeskondade arutelud õppimise ja õpetamise üle on pigem harvad (Dawson & Hubball, 2014). Ka Eesti kõrghariduses on õppekavaarenduse kitsaskohana nimetatud koostöö keerukust, mille tõttu täidavad õppekavajuhid sageli oma ülesandeid iseseisvalt (Kangur & Puusepp, 2020; Kumpas-Lenk *et al.*, 2022; Vanari, avaldamisel). Õppekava võimaldab näha kõrgharidust viisil, mis muidu on sageli uuringutes unustatud – üliõpilaste ja nende omandatud hariduse kaudu (Barnett & Coate, 2004). Õppekava on samaaegselt nii tehniline dokument kui ka õppija tervikliku õppimise toetamise plaan (Khan, Law, 2015), kuid selle arendamisest ei ole kujunenud mõtestatud tegevusviisi (Barnett & Coate, 2004). Nii ei pruugi olla muudatusi praktikas läbi arutatud ega seostatud õppekavade üldiste eesmärkidega.

Seni Eestis läbi viidud kõrgkoolide praktika uuringud on peamiselt kesken-dunud sellele, kuidas praktikakorraldust parandada osapoolte vaatenurgast (Ernst & Young, 2017; Kaseorg, 2015; Urban & Lillepuu, 2018) ja konkreetsetel erialadel (näiteks Novikova, 2018; Sopp, 2022), kuid puudub arusaam sellest, kuidas praktikaarenduses on muutusi eest veetud. Selles artiklis uuritakse õppekavaarenduse eestvedamist kõrgkoolides praktikaarenduse näitel.

Praktika kõrgharidusõppe õppekavades

Praktikapõhiseid tegevusi kõrgharidusõppes nimetatakse mitmeti nii teadus-kirjanduses kui kõrgkoolides. Riigiti on praktikaga seotud terminites erinevaid käsitusi lähtuvalt haridussüsteemi ajaloolisest kujunemisest (Perusso & Wagenaar, 2022). Kasutusel on sellised terminid nagu praktikumid, harjutused, õpipõisiõpe, välitööd, töökohapõhine õpe (Boud, 2012; Perusso & Wagenaar, 2022). Eesti kõrghariduses määratletakse praktikat kui praktilist sihipärast tegevust, kus toimub õppimine õppeasutuse määratud vormis ning juhenda-ja juhendamisel (Vahtramäe *et al.*, 2011, lk 5). Praktika on olnud tavapärane

osa õppest paljude kutsete ettevalmistuse juures (nt arstid, juristid, õpetajad) (Billett, 2012). Traditsiooniliselt käsitletakse praktikana kogenud töötaja juhendamisel läbitud õppeperioodi praktikaasutuses. Higgsi (2012) järgi iseloomustavad praktikat järgmised tunnused: praktika leiab aset õppekava jaoks olulises kontekstis, praktika käigus on võimalused tegevust mõtestada, praktika annab võimaluse osaleda ja pidada dialoogi eri kogukondadega, praktika annab võimaluse siseneda kutsealasse, praktika käigus areneb võimekus vastutus-tundlikult ühiskonda panustada.

Praktikal kõrgharidusõppes on uuringute põhjal mitmeid positiivseid mõjusid nii üliõpilaste, kõrgkooli kui ka tööandjate jaoks (Maertz *et al.*, 2014; Silva *et al.*, 2016). Peamiselt aitab praktika kaasa üliõpilaste õpingutejärgsele kõrgemale tööhõivele (Silva *et al.*, 2016). Erialaste konkreetsete oskuste arendamise kõrval on praktikal üha enam tähtsustatud enesejuhtimisoskused (Lester & Costley, 2010). Praktika tulemusel kujunevaid mitmekesiseid pädevusi on tähtsustanud hariduspoliitika kujundajad (Hora *et al.*, 2020). Ka Eestis rõhutatakse õpivõimaluste vastavust ühiskonna vajadustele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021). Õppekava- ja praktikaarenduses on oluline pidev dialoog õppekava üldiste eesmärkide ja nendest lähtuvate muutuste üle.

Samas on uuringuid, mis näitavad praktikaga seotud negatiivseid tahkusi (Hora *et al.*, 2020; Maertz *et al.*, 2014). Eesti kõrgkoolide vilistlaste uuringust selgub, et praktika on üks aspektidest, mis põhjustab kõige enam rahulolematust. Enim ollakse rahulolematud praktikavõimalustega (38% pole rahul) ning õppetöö korraldusega (27% pole rahul) (Ernst & Young, 2017). Väliskspertide hinnangul on kõrgkoolides mitme õppekava puhul probleemiks see, et praktiliste oskuste omandamist ei osata asjakohaselt hinnata (Kumpas-Lenk *et al.*, 2022). Seega vajavad praktikapõhised tegevused õppekavaarenduses jätkuvat tähelepanu.

Praktikapõhiste tegevuste arendamiseks kõrgkoolides on hulgaliselt võimalusi. Tuginedes teemakohase kirjanduse ülevaatele, nimetavad Maertz jt (2014) 11 erinevat dimensiooni, milles praktikate korraldus võib erineda, näiteks üliõpilase tasu või vabatahtlikkus, üliõpilase koormus praktikaperioodil, üliõpilase või kõrgkooli sõlmitud kokkulepped praktikaasutusega vms. Lisaks kõrgkoolidest ja õppekavast lähtuvatele algatustele on Eestis ka riiklikult toetatud tööandjate ja õppeasutuste koostööd praktikasüsteemide arendamisel (Riigi Tugiteenuste Keskus, 2021).

Praktikaarendus ei hõlma ainult ühes õppekava osas eraldiseisvat arendustegevust. Rakendamaks praktikapõhiste tegevuste kogu potentsiaali, tuleb õppekavaarenduses kõikide ainete puhul arvestada praktikast õppimise eripäradega. See tähendab, et kõikides ainetes peaks olema õppeülesanded, mis võimaldavad üliõpilastel oma teadmisi luua ja neid mitmekülgses ja koostööstes tööloikudes

rakendada (Boud, 2012). Eesti kõrgkoole hinnanud välisekspertid on tähelepanu juhtinud praktilise õppe elementide vähesele kasutamisele (Kumpas-Lenk *et al.*, 2022) ning õppejõud Kangur ja Puusepa (2020) on oma uuringus tõdenud ühiskondlike vajaduste vähest tundmist. Samas on algatusi (Jõgi *et al.*, 2020; Perusso & Wagenaar, 2022), kus kõrgkoolides on loodud mitmekesiseid praktikapõhiseid õpiviise, näiteks projektõpe, tööarjutamise perioodid, ettevõttepõhised lõputööd jne. Silva jt (2016) uuring osutab asjaolule, et praktika suurem integreeritus õppekava teiste osadega on kompleksne ja ressursimahukas ülesanne. Nii on praktika arendustegevuste õnnestumiseks oluline, kuidas on õppekavaarendust juhitud.

Õppekavaarenduse eestvedamine kõrgkoolides

Õppekavaarendus ja selle eestvedamine sõltuvad tugevalt eriala traditsioonidest ja hariduspoliitilisest kontekstist (Burt & Hubball, 2014) ning õppejõudude arusaamadest selle kohta, mis on õppekava (Fraser & Bosanquet, 2006). Senised õppekavaarenduse mudelid ja juhendid, mida on Eestis kasutatud, lähtuvad õppekava koostamise peamistest sammudest ja osapoolte kaasamise põhimõttest (Haav, 2015), kuid kõrgkoolide hindamisel osalenud välisekspertide arvates ei ole õppekava sidusust piisavalt tagatud (Kumpas-Lenk *et al.*, 2022). Näiteks loetlevad kõrgkoolid oma sisemistes regulatsioonides õppekava juhtimise ülesannetena tegevusi, millega tuleb tagada vastavus mitmesugustele nõuetele ja koostada dokumente (vt Tallinna Tehnikaülikool, 2023; Tallinna Ülikool, 2023). Nii on aktuaalne küsimus, milline õppekavaarenduse eestvedamine tagab muutused õppimises ja õpetamises.

Siinses artiklis lähtume õppekavaarenduse eestvedamist mõtestades õppekavaarenduse uurimise (Burt & Hubball, 2014; Hubball *et al.*, 2013) ja õppimist toetava juhtimise (Hallinger *et al.*, 2020; Shaked, 2020) käsitustest. Esimene aitab tuvastada arendusvajadused, millele arendusprotsessis keskenduda, teine näitab tegevusviise, kuidas viia muutusi ellu koos teiste õppejõudude ja praktika osapooltega.

Nüüdisaegsete juhtimiskäsituste põhjal ei vastuta eestvedamise eest üks inimene, kes on määratud formaalsele positsioonile (Munna, 2021). Ka õppekavaarenduse eestvedamine ei ole akadeemilise üksuse juhi, programmijuhi või õppekava kuraatori individuaalne ülesanne, vaid tegemist on meeskonnatöoga (European University Association, 2022; Hofmeyer *et al.*, 2015; Munna, 2021). Õppekava meeskonda kuuluvad enamasti akadeemilistest töötajatest õppejõud, sealhulgas ka külalisõppejõud (Evans & Guile, 2012). Praktikaarenduse kontekstis on oluline kaasata ka praktika osapooli, nagu juhendajad ja praktikaasutuste esindajad. Tegemist on eestvedajate meeskonnaga, kes võtavad vastutuse erinevates õppekavaarenduse alaeesmärkides.

Õppekava kui terviku mõistmisele aitab kaasa õppekavaarenduse uurimise kontseptsioon (ingl *scholarship for curriculum practise*), mis võimaldab rakendada mitmekesiseid teoreetilisi ja meetoodilisi lähenemisviise õppekavaarenduse eestvedamiseks (Burt & Hubball, 2014; Hubball *et al.*, 2013). Õppekavaarenduse uurimise puhul on tegemist sarnase käsitusega, nagu on viimastel aastakümnetel tähelepanu saanud õppejõudude professionaalse arengu toetamise SoTLi (ingl *scholarship of teaching and learning*) ehk oma õpetamise uurimise ja arendamise käsitus (Curtis *et al.*, 2021; Karm & Karu, avaldamisel; Matthews *et al.*, 2013). Õppekavaarenduse uurimine võimaldab näha strateegilise tasandi vaadet õppekava otsustele (Burt & Hubball, 2014; Hubball *et al.*, 2013) ning läheneda seeläbi õppimise ja õpetamise arendamisele kõrgkoolis uudselt ja süsteemselt. Uurides konkreetse eriala õppekavaarendust, ilmnevad ka vajadused arendada praktikat kui õppekava üht osa.

Hubball (2013) tõstab esile õppekavaarenduse uurimise neli fookust: õppekava kontekst, koostamine, rakendamine ja hindamine. Õppekava konteksti alla kuuluvad näiteks organisatsiooniline struktuur, eriala vajadused ja ressursid. Uurides õppekava koostamist, on peamiseks fookuseks õppekava eesmärgid ja õpiväljundid – kelle poolt ja millest lähtuvalt on need sõnastatud, millised õppekava elemendid toetavad õppekava eesmärkide ja õpiväljundite saavutamist? Kui uurida õppekava rakendamist, siis keskendutakse õpetamisele ja üliõpilaste kogemustele, et välja selgitada, millisel määral toetavad need aine eesmärkide saavutamist, millisel määral üliõpilased õpiväljundite saavutamist demonstreerivad, kuiõrd tulemuslikud on õpetamine ja üliõpilaste kaasamine õpikogemuste kujundamisel. Õppekava hindamise uurimisel kavandatakse andmete kogumine ja analüüs, et saada võimalikult mitmekülgsete indikaatorite abil ülevaadet eri osapoolte vaatenurkadest ja muutuvatest ootustest õppekava lõpetajatele (Hubball *et al.*, 2013). Õppekavaarenduse uurimine annab olulist sisendit nii õppekava kui terviku kui ka selle osade, sealhulgas praktika arendamiseks.

Erinevat tüüpi arendus- ja osalusuuringud annavad õppekava- ja praktikaarenduseks väärtuslikku sisendit (Curtis *et al.*, 2021; Gibbs *et al.*, 2017). Uuringute kasutamine õppekavaarenduseks on integreeritud õppekavaarenduse protsessimudelitesse, nt mudel „Uuri-kujutle-muuda“ (*Inquire-Imagine-Innovate*) (Yeo *et al.*, 2019). Paraku saab õpetamise ja õppimisega seonduva, sh õppekavaarenduse eestvedamise uurimine kõrgkooli töötajatelt vähem tähelepanu, kuna kõrgkoolide reeglid väärtustavad pigem distsipliinipõhist teadustööd (Burt & Hubball, 2014) ja õppekavaarendust käsitletakse administratiivse ülesandena (Vanari, avaldamisel).

Haridusuuringud, mis käsitlevad eestvedamist haridusasutustes, on leidnud, et kõige enam mõjutab õppiija õppimist positiivselt käsitus, mida nimetatakse

õppimist toetavaks juhtimiseks (Hallinger *et al.*, 2020). Õppimist toetavat juhtimist (ingl *instructional leadership, leadership for learning*²) on uuritud eelkõige üldhariduse kontekstis, kõrgkoolide juhtide jaoks on see võõras (Ersozlu & Saklan, 2016; Shaked, 2020) ning seda on vähesel määral kontseptualiseeritud (Munna, 2021).

Õppimist toetavat juhtimist iseloomustab kolm dimensiooni (Hallinger *et al.*, 2020; Shaked 2020), mida saab õppekavaarenduse konteksti üle kanda.

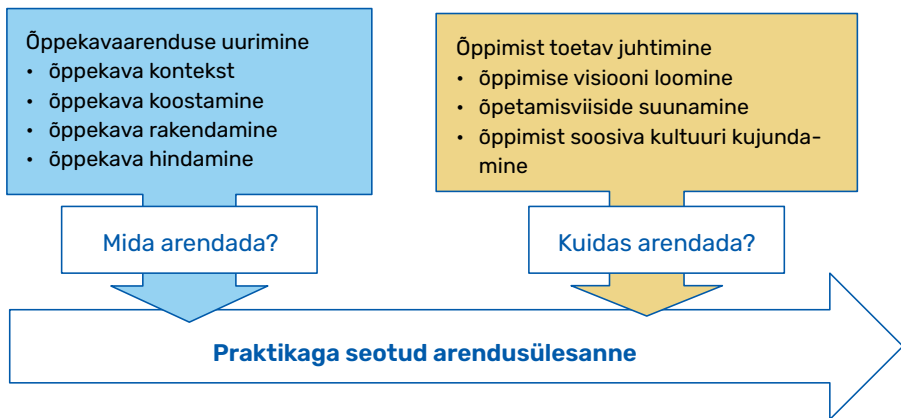
1. Õppimise visiooni loomine: eestvedajate tegevus õppekava meeskonnas selgete, saavutatavate ja hinnatavate eesmärkide kokkuleppimise nimel, pidades silmas üliõpilaste õppimist ja akadeemilisi tulemusi. Eesmärkide kujundamisse on vaja kaasata eri osapooli, et õppekava rakendamisel lähtutaks ühistest väärtustest. Näiteks toimuvad arutelud, et seostada õppekava üldiseid eesmärke konkreetsete teemadega ainete sisus või kavandada üldpädevuste hindamist eri ainetes.
2. Õpetamisviiside suunamine: eestvedajate tegevused koordineerimaks õppekaval õpetavate õppejõudude kasutatavaid õpetamismeetodeid ja -võtteid. Õppekava eestvedajad algatavad õppejõudude arutelusid õppemeetodite ja -ülesannete valimiseks (Ersozlu & Saklan, 2016). Eriti tähtis on kujundada kõrgharidus- ja valdkonnaspetsiifilisi õpetamisviise, et toetada üliõpilaste teadmiste (re)kontekstualiseerimist enne ja pärast praktikaperioodi (Evans & Guile, 2012). Näiteks kavandatakse aineteüleseid õppeülesandeid või ühtlustatakse suuliste ja kirjalike tööde juhtnööre.
3. Õppimist soosiva kultuuri arendamine: eestvedajate tegevused õppimisega seotud kõrgete standardite ja ootuste loomisel ja säilitamisel. Näiteks korraldatakse üliõpilastele õppetööväliseid sündmusi või osaletakse üliõpilaste algatatud üritustel, lepatakse kokku kriitilise tähtsusega ülesannete hindamiskriteeriumites ja nende ühetaolises teavituses üliõpilastele (Ersozlu & Saklan, 2016).

Õppimist toetava juhtimise tulemusel on õppekava meeskonnal jagatud visioon õppimisest praktilal, kasutatakse sellega sidusaid õpetamis- ja juhendamiseviise ning kujundatakse õpikultuuri vastavalt kokkulepitud väärtustele koostöös praktikajuhendajate ja -asutustega. Nii võivad olla praktikaarenduseks vajalikud mitmesugused muutused õppekava eri osades.

² Ingliskeelses teaduskirjanduses on kasutusel kaks terminit: *instructional leadership* ja *leadership for learning*. Nende terminite mõistelisele kokkulangevusele on mitmetes allikates osutatud (Hallinger *et al.*, 2020; Munna, 2021).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Siinses uuringus käsitleme praktikaarendajate arvamusi sellest, mis selgub õppekavaarendust uurides praktika arendusvajadusena, kuidas on kavandatud õppimist toetav juhtimine ja mida kavandatakse praktika arendusülesanneteks (joonis 1). Praktikaarenduse mudel selgitab praktika arendusülesannete kujunemist õppekavaarenduse uurimise tulemusel (mida arendada) ja õppimist toetava juhtimise abil (kuidas ja milliste eestvedamisviisidega arendada).



Joonis 1. Praktikaarenduse mudel õppekavaarenduse eestvedamisel (autorite koostatud).

Nii on uuringu eesmärk välja selgitada praktikaarenduse suundumused ja eestvedamise viisid kõrgkoolides. Selleks püstitame kolm uurimisküsimust.

1. Millised praktika arendusvajadused ilmnevad praktikaarendajatele õppekavaarendust uurides?
2. Kuidas kavandavad praktikaarendajad rakendada õppimist toetavat juhtimist?
3. Milliseid praktikaga seotud arendusülesandeid kavandavad praktikaarendajad õppekavaarenduseks?

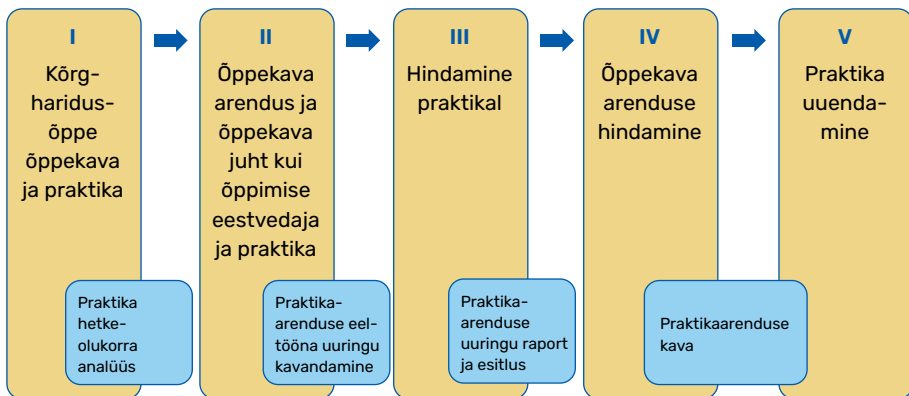
Metoodika

Selgitamaks välja praktikaarenduse suundumusi ja õppekavaarenduse eestvedamise viise, viisime läbi kvalitatiivse dokumendianalüüsi. Uuring viidi läbi täienduskoostamise raames koostatud iseseisvate tööde kui dokumentide põhjal. Dokumendianalüüsi peetakse kasulikuks meetodiks, mis aitab mõista protsesse, nende taga olevaid väärtusi ja aset leidvaid muutusi (Bowen, 2009; Warsaw & Upton, 2018). Bowen (2009) sõnul iseloomustavad dokumendid

stabiilset ja mittereaktiivset tähendust, mida dokumendi koostaja on püüdnud koostamisel edasi anda. Kvalitatiivne lähenemisviis võimaldab mõista uuritavat nähtust mitmetahulisena, tuginedes nähtusega seotud inimeste tõlgendustele (Given, 2008).

Uuringus osalejad

Uuringus osalesid Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni keskuse korraldatud täienduskoolituse „Kõrgharidusõppe praktika sidusas õppekavas“ (2 EAP) osalejad. Koolitus toimus projekti „Praktikasüsteemi arendamine Tallinna Ülikoolis“ rahastusel 2021/2022. ja 2022/2023. õppeaastal. Koolituse eesmärk oli anda teadmised kõrgharidusõppe õppekava eesmärkide ja õpiväljunditega sidusa praktika kavandamiseks. 24 kontakttunni raames toimus viis veebi-kohtumist, mille järel osalejad töötasid iseseisvate ülesannetega (joonis 2).



Joonis 2. Koolitusel käsitletud teemad ja iseseisvad ülesanded.

Koolituse sihtgrupiks olid praktikaarendusega seotud kõrgkoolide töötajad (edaspidi *praktikaarendajad*). 2021/2022. õppeaastal oli koolitusel 24 osalejat, kes koostasid iseseisva tööna praktikaarenduse kavand 11 õppekavale, ja 2022/2023. õppeaastal 27 osalejat, kes kavandasid praktikaarendust 12 õppekavale ja 4 kõrgkoolile. Osalejad olid 9 kõrgkoolist ning nad täitsid praktikaarenduses erinevaid ülesandeid (tabel 1). Praktikaarenduses täidetavate ülesannete alusel jaotasime osalejad nelja rühma lähtuvalt nende enesetutvustusest koolitusel: õppekavajuht, õppekava meeskond, õppejõud, praktika koordinaator. Küsitavuste korral täpsustasime osalejate ametinimetusi koolitusele registreerimisel.

Tabel 1. Uuringus osalenute koostatud praktikaarenduse kavade arv

	Praktika- arenduse kavade arv	Praktikaarenduse kavade koostajad			Praktika koordi- naator
		Õppe- kavajuht	2-3- liikeline õppekava meeskond	Õppe- jõud	
Tartu Ülikool	3			2	1
Tallinna Tehnikaülikool	4	2	1		1
Tallinna Ülikool	6	3	1	1	1
Eesti Maaülikool	3	1		2	
Estonian Business School	1			1	
Tallinna Tehnikakõrgkool	2	1	1		
Kaitseväe Akadeemia	2			1	1
Tallinna Tervishoiu Kõrgkool	5	1	2	2	
Tartu Tervishoiu Kõrgkool	1			1	
Kokku	27	8	5	10	4

Uuringu tegemisel järgisime hea teadustava põhimõtteid (2023). Uuringus osalejaid teavitati koolituse alguses nii suuliselt kui ka registreerimisvormil nende kohta kogutavatest andmetest ning koolitusel osalemist oli võimalik katkestada koolituse rahastaja tingimustel. Uuringu eesmärgil töödeldi andmeid pärast koolituse lõppu ning osalejatele tagati konfidentsiaalsus. Koolituse järel teavitati osalejaid kirjalikult uuringu eesmärgist ja võimalusest oma tööd uuringust eemaldada. Nõusoleku uuringus osalemiseks andsid osalejad elektrooniliselt.

Andmete kogumine

Andmeallikateks olid koolitusel osalenute iseseisvad tööd. Tegemist on sekundaarse andmestikuga, mis on loodud algselt teisel eesmärgil (Tight, 2019). Koolituse raames kavandati praktikaarendust nelja etapi kaupa: (1) praktika hetkeolukorra analüüs, (2) praktikaarenduse eeltöö ehk uuringu kava, (3) praktikaarenduse eeltöö ehk miniuuringu raport, (4) praktikaarenduse kava, milles planeeriti praktikaarendus terviklikult. Koolituse õppekava aluseks oli õppekavaarenduse kolmeetapiline mudel „Uri-kujutle-muuda“ (Yeo *et al.*, 2019). Oma eelistuse järgi koostas iga osaleja ühe tervikliku töö või kuni viis väiksemat tööd (edaspidi praktikaarenduse kavad). Praktikaarenduse kava võis koostada individuaalselt või grupitööna sõltuvalt sellest, kas koolitusel osales teisi sama arendustegevusega seotud isikuid. Kirjalikud tööd mahuga 1–6 lehekülge esitati Google Drive'i keskkonnas.

Andmete analüüsimine

Andmeanalüüsi ettevalmistusena toimetasime kirjalikke töid selliselt, et ei oleks tuvastatav töö autor(id), konkreetne õppekava ega kõrgkool, ja tähis- tasime tööd unikaalse tunnusega (nt MPk3_22, En5_23), kus tähed osutavad osaleja(te) eesnime(de)le ja õppekava nimetusele ning numbrid iseseisva töö järjekorrale ja koolituse toimumise ajale. Seejärel lugesime analüüsitavaid doku- mente korduvalt ning grupeerisime praktikaarenduse seisukohast tähendus- likud tekstikatked kolme teemasse: õppekavaarenduse uurimine, õppimist toetav juhtimine ning praktika arendusülesanne. Seejärel löime kodeerimis- juhendi, kus esialgu sõnastatud teemade all on määratletud kategooriad ja ala- kategooriad (joonis 3). Õppekavaarendust uurides löime deduktiivselt kate- gooriad, mis tulenesid Hubballi jt (2013) raamistiku komponentidest: õppekava kontekst, koostamine, rakendamine ja hindamine. Õppimist toetava juhtimise teemas lähtusime deduktiivselt loodud kategooriatest Shakedi (2020) kirjel- datud dimensioonide alusel: õppimise visiooni loomine, õpetamisviiside suuna- mine, positiivse õpikultuuri kujundamine. Praktika arendusülesannete teemas ilmnesid induktiivse analüüsi käigus õppekava muudatuste algatamise, töö- korralduslike muutuste sisseviimise ja praktika osapooltega koostöö tõhusta- mise kategooriad. Näide kategooria „õppekava muudatuste algatamine“ nelja alamkategooria loomisest koos näitliku tekstikatkega on esitatud tabelis 2.

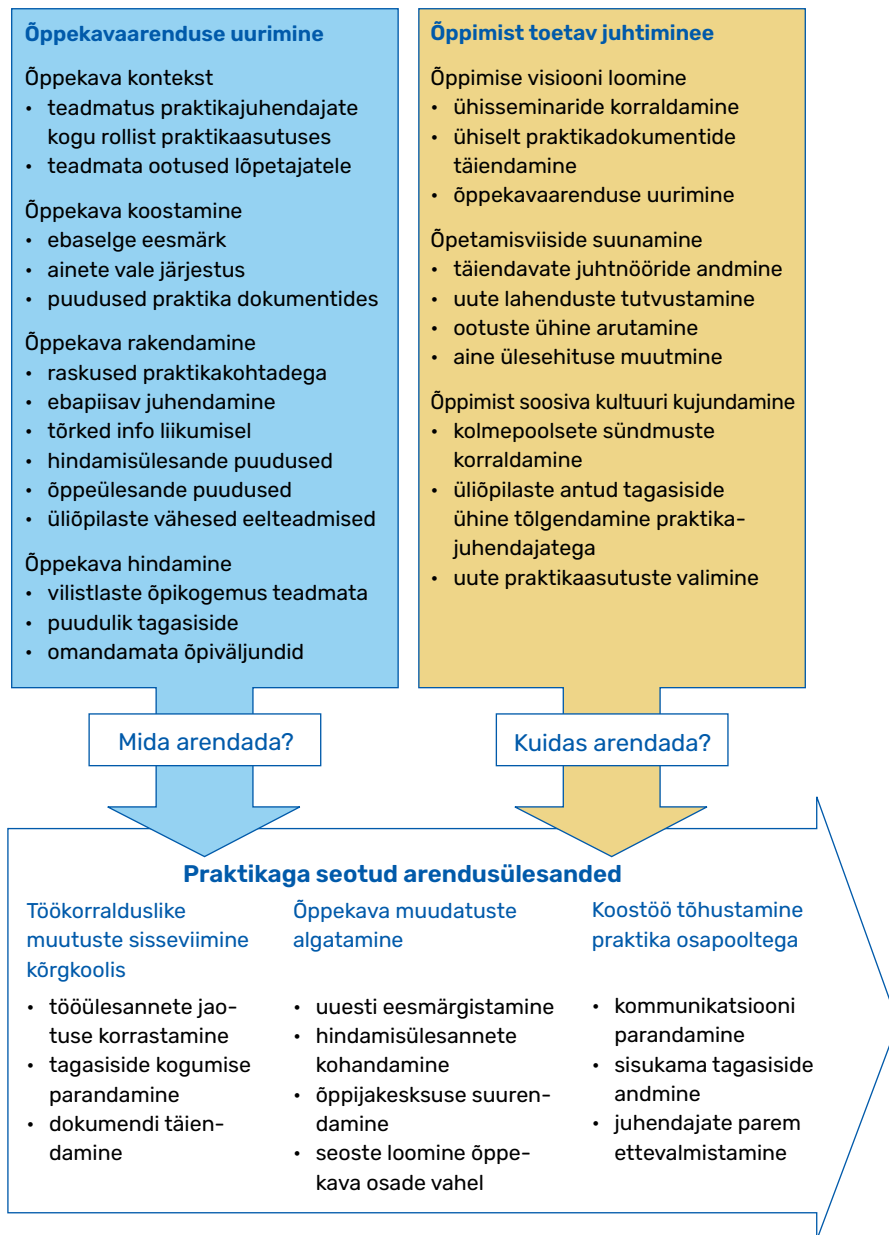
Tabel 2. Näide kategooria „õppekava muudatuste algatamine“ alamkategooriate loomisest.

Kategooria	Alamkategooria	Näide
Õppekava muudatuste algatamine	Uuesti eesmärgistamine	<i>„Sõnastada ideaal, mille alusel praktikat sooritatakse. Kes on professionaal meie õppekaval?“</i>
	Hindamisülesannete kohandamine	<i>„Hindamisleht konkreetsemaks ning mida peaks hindaja täpselt tudengi juures hindama – kas proovimist, refleksiooni, soorituse taset.“</i>
	Õppijakesksuse suurendamine	<i>„Praktikaülesannete päevakajalisemaks muutumine läbi sõnastuse täpsustamise, et tehtavad ülesanded oleksid kasulikud ning mõtestatud üliõpilastele.“</i>
	Õppekava osade vahel seoste loomine	<i>„Praktikaalgade ning õppeainete vastavusse viimine erialaainetega. Sidususe loomine teiste erialaainetega lihtsustamaks üliõpilastel õpetatavast tervikpildi loomist.“</i>

Pärast kodeerimisjuhendi põhjal tehtud kvalitatiivset sisuanalüüsi arutasime läbi küsimusi tekitanud koodid ning täiendasime kodeerimisjuhendit, mille põhjal toimus täiendav analüüs. Andmete analüüsil jaotasime kirjalikud tööd kahe autori vahel põhimõttel, et esmase kodeerimise tegi koolitusrühmaga seotud autor. Et parandada andmeanalüüsi usaldusväarsust, viisime läbi topeltkodeerimise, kus mõlemad autorid analüüsisid teise koolitusrühma iseseisvatest töödest välja toodud katkendeid. Kui kodeerimisel esines erinevusi, siis arutati koodide tähendusi kuni konsensuseni jõudmiseni. Nii saavutati koodide täielik kokkulangevus kogu andmestikus.

Tulemused

Analüüsisime selles uuringus õppekavaarenduse eestvedamist kõrgkoolides praktikaarenduse suundumuste näitel. Järgnevalt iseloomustame praktikaarenduseks läbiviidud õppekavaarenduse uurimise fookusi, praktikaga seotud peamisi arendusülesandeid. Lisaks vaatame, kuidas praktikaarendajad plaanivad kasutada õppimist toetavat juhtimist (joonis 3).



Joonis 3. Praktikaarenduse suundumused ja õppekavaarenduse eestvedamise viisid.

Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa ning nende illustreerimiseks on kasutatud tekstikatkendeid, mida on vähesel määral toimetatud parema arusaadavuse nimel.

Õppekavaarenduse uurimisest selgunud arendusvajadused

Praktikaarenduse kavandamiseks viisid praktikaarendajad läbi mitmeid õppekavaarendusega seotud uuringuid, mis selgitasid välja nii õppekava kontekstist, kavandamisest, rakendamisest kui ka hindamisest tulenevad arendusvajadused.

Mõistmaks paremini õppekava konteksti, oli praktikaarendaja kavandanud uuringu praktikajuhendajate ametialase olukorra tundmaõppimiseks, kuna praktikajuhendaja on üliõpilaste õppimise toetamisel mõjutatud muudest ülesannetest. Teises näites sooviti õppekava konteksti paremini tundma õppida, et mõista tööandjate ootusi lõpetajatele. Tegemist oli üksikute näidetega, kuid teisi uuringuid õppekava konteksti mõistmiseks osalejad ei kavandanud.

Õppekava koostamisega seotud uuringud kogusid sisendit praktika eesmärgistamiseks, praktikadokumentatsiooni uuendamiseks ja ainete järjestuse muutmiseks. Mitmed praktikaarendajad tõdesid, et praktika osapoolte arusaamadest ilmnevad eri arusaamad praktika ja õppekava eesmärkidest.

„Peamine puudus, mis läbiviidud uuringu tulemusena selgus, on see, et praktika eesmärk ja õpiväljundid on liiga üldsõnalised (ja vajavad) selgemalt sõnastamist. Sama tagasiside sai praktikakuraator ka teistelt õppekaval õpetatavatelt õppejõududelt ning ettevõtete kuraatoritelt ja ettevõtjatelt.“ (Jt3_22)

Õppekavaarenduse uurimine aitas välja selgitada puudusi ainete järjestuses, et tagada piisavad eelteadmised praktikale siirdumiseks. Samuti tõstsid mitmed praktikaarendajad esile segaduse, mis tuleneb vastuolulistest sõnumitest praktika dokumentatsioonis. Tõdeti, et mitmete inimeste koostatud dokumentides on aja jooksul järjepidevus kadunud. Praktika dokumentatsiooni uuendamise vajadusele osutasid üliõpilaste ja praktikajuhendajate tagasisidest selgunud vastuolulised ja ebamäärased kohad dokumentides.

Õppekava ja sealhulgas praktika rakendamisele keskendunud uuringud olid praktikaarendajate iseseisvates töödes enim levinud. Õppekava rakendamist uurides sooviti aru saada, kas praktika eesmärkide saavutamiseks olid üliõpilastel piisavad eelteadmised ja millised puudujäägid olid konkreetsetes ainetes ja teemades. Uurides õppekava rakendamist, oli praktikaarendajatel huvi saada infot praktikakohtade leidmisega seotud probleemidest. Lisaks kaardistasid praktikaarendajad info liikumisega seotud kitsaskohtasid üliõpilaste ja praktikaasutuste vaatenurgast. Mitme praktikaarendaja jaoks oli oluline mõista täpsemalt rahulolematust juhendamisega. Nii uuriti seniseid tegevusi praktikate juhendamisel, et saada parem ülevaade senisest toimimisest, ja selgus, et juhendajad on oma rolli konkreetsete erialade raames erinevalt mõtestanud. Oli praktikaarendajaid, kes analüüsisid täpsemalt praktika perioodil täidetavaid õppeülesandeid. Lisaks oli õppekava rakendamist uurides küsimuseks, kuivõrd

aitavad hindamisülesanded saada ülevaadet üliõpilaste õpitust. Ilmnesid kitsaskohad nii selles, kui selged on ootused hindamisele praktikadokumentatsioonis, kui ka selles, kui piisavalt on neid selgitatud üliõpilastele ja juhendajatele.

Õppekava hindamiseks tehtud uuringutest oli iseseisvate tööde hulgas üksikuid näiteid. Praktikaarendaja uuringu fookuses oli õppekava vilistlaste õpikogemuse tundma õppimine praktika käigus. Samuti märgati praktika osapoolte tagasisidet uurides, et üliõpilased on rahulolematud seniste tagasisideviisidega.

„Üliõpilased on väljendanud pahameelt, et praktikale küsitakse tagasisidet nii praktikaaruandega kui aine tagasisidevormiga ehk topelt, mis ei ole nende meelest mõistlik ja raiskab aega.“ (PE5_23)

Näiteks keskendus üks uuring praktikajuhendajate hinnangule omandatud õpiväljundite saavutatuse kohta, et välja selgitada puudused üliõpilaste teadmistes.

Õppimist toetav juhtimine praktikaarenduses

Praktikaarendusi kavandades kasutasid praktikaarendajaid erinevaid tegevusviise, mille käigus realiseerusid ka õppimise visiooni, õpetamisviiside ja õpikultuuriga seotud õppimist toetava juhtimise dimensioonid.

Õppekava meeskonnas jagatud õppimise visiooni vajadust olid praktikaarendajad mõistnud hetkeseisu analüüsides ja õppekava rakendamist uurides. Selle käigus saadi aru, et õppekava tasandil muutunud eesmärgid on kirja pandud üksnes dokumentides, kuid uusi eesmäärke ei ole ainete ja praktikatega seotud õppejõudude ja juhendajate jaoks mõtestatud.

„/.../ muutused on toimunud õppekavade tasemel (nt ühendamine), siis on vaja kaardid taas segi lüüa ja alustada kahest eelnevast uue terviku loomist. See varasema kahe tükki kokku panemine võib tekitada suure segaduse. /.../ Mitmed aastad on üksikuid tükke tõstetud siia-sinna. Mõned tükid on koha leidnud ja haakunud teistega, samas on tükke, mis veel päris hästi ei haaku olemasolevaga. Seega peab õppekaval leidma kõigepealt ühise suurema pildi (kui see on võimalik) ja siis liikuma detailsemate küsimuste juurde, sh praktika.“ (Eg5_22)

Praktikal toimuva jagatud õppimise visiooni loomisel eristuvad kolm lähenemisviisi. Ühel juhul plaanitakse eri osapooli laiapõhjaliselt kaasata, selle peamise vormina plaanitakse korraldada seminare, et aidata kujundada ühist arusaama. Teisel juhul soovitakse õppekava meeskonna õppimise visiooni täpsustada konkreetsete praktikadokumentide parandamise juhtgrupil, sellesse protsessi panustavad praktikaga tihedamalt seotud inimesed pikema aja jooksul. Kolmandana mõistetakse, et õppekava rakendamist uurides saadakse

väärtuslikku sisendit hindamaks olemasolevat õppekava, mille abil liikuda edasi õppekaval õppimise visiooni täpsustamisele.

Õpetamisviiside suunamiseks oli praktikaarenduses mõeldud nii teiste ainete õppejõududele kui ka juhendajatele praktikaasutustes. Oli praktikaarendajaid, kes mõistavad, et õppekavaarenduse eestvedamiseks on oluline töötada laia ringi inimestega. Nii oli kavas töötada teiste õppejõududega, et tagada praktikaülesannete sooritamiseks vajalik baas eelnevates ainetes. Ootusi juhendamisele saavad vahendada abimaterjalid, mis aitaksid mõista soovitud tegutsemisviise.

„Lisaks uuele juhendile on kavas koostada /.../ soovitud praktikajuhendajatele ja aine vastutavatele õppejõududele ning koostada hindamisjuhend.“ (PE5_23)

Üks võimalus õpetamisviise suunata oli tutvustada laiemale ringile eeskujuna õnnestunud ülesandeid ja nende lahendamisel kujunenud koostööd üliõpilaste ja juhendajate vahel.

Õppimist soosiva kultuuri arendamise olulisust mõisteti, kuna eri osapoolte ootused üliõpilastele praktikal on ilmnunud probleemkohana. Seetõttu pidasid praktikaarendajad oluliseks praktikaootuste kolmepoolset läbirääkimist.

„Praktikabaasis praktiseeritu vastab koolis õpitule ning nii õppejõud kui ka praktikajuhendaja mõistavad „korrektselt sooritatud praktikat“ üheselt. Selleks on oluline viia praktikajuhendajad kurssi koolis õpetatuga.“ (VLo5_22)

Selleks kavandati ühistegevusi, mis annaksid võimaluse parandada üliõpilaste tagasisidest selgunud kitsaskohti vastastikuse mõistmise kaudu. Samuti mõistsid praktikaarendajad, et uute asutustega kokkuleppeid sõlmides on oluline ootusi selgelt edastada.

Praktikaga seotud arendusülesanded õppekavaarenduses

Õppekavaarenduse uurimise tulemusel sõnastasid praktikaarendajad arendusülesanded, mida sooviti täita, tehes muudatusi õppekavas, kõrgkooli töökorralduses või tõhustades koostööd praktika osapooltega.

Praktikaarendajate ülesandena õppekava muutmisel toodi esile praktika uuesti eesmärgistamist, ainete järgnevuse ja hindamise muutmist ning õppija-keskema lähenemise rakendamist. Kavandati praktikat uuesti eesmärgistada ja sellest lähtuvalt õpiväljundeid ajakohastada. Mõnel juhul oli taustal tõdemus, et varem seatud eesmärgid ei ole üliõpilaste jaoks realistlikud. Praktika eesmäärke ja õpiväljundeid uuendades oleks võimalik rohkem arvestada üldpädevustega ja demonstreerida erialaseid pädevusi selgemalt.

„See muutus oleks oluline, võttes arvesse, et praktika eesmärk ei ole ainult kogemuse saamine, vaid erialaainetes õpitu suurem rakendamine.“ (MPk5_22)

Oli praktikaarendajaid, kes pidasid arendusülesandena vajalikuks mõtestada ümber praktika eesmärk tulenevalt uuenenud kutsestandardist või õppekava üldistest eesmärkidest. Tegemist oli õppekava tasandil toimunud muutuste jõudmisega ainete ja praktika tasandile. Muutuste kavandamisel oli esil õppekava sidusus ehk seosed õppekava osade vahel.

„Praktikaarenduse eesmärgiks on vastavalt konstruktiivse sidususe printsiibile tagada, et õppekava ja selle moodulite eesmärgid, õpiväljundid, teoreetiline ja praktiline õpe, iseseisva töö ja praktika osakaal ning õpiväljundite hindamine moodustavad sidusa terviku.“ (Tk5_23)

Arendusülesandena nähti ainete järgnevuse muutmist, et üliõpilasel oleks piisav ettevalmistus täitmaks praktikaülesandeid. Ainete järgnevust muutes lahendatakse probleem, et üliõpilastel ei ole piisavalt teadmisi ja oskusi praktikaülesandeid täita. Mõnel juhul piisas ainete toimumisaegade muutmisest, mõnel juhul vajasid olemasolevad ained täiendavate teemade käsitlemist. Oli praktikaarenduse kavasid, kus oli nimetatud vajadus lisada õppekavasse uusi õppeaineid, kuna õppekava üldiste eesmärkide muutmise järel ei ole toimunud ainete sisu analüüsi. Samuti tõdesid praktikaarendajad arenduskohana praktika ülesannete muutmist õpiväljunditest lähtuvalt. Praktikaarendajad kavandasid ka muudatusi praktikate hindamises, et üliõpilastel oleks võimalik seostada teoreetilisi teadmisi praktilise tegevusega.

„Praktika hindamisülesannete ja -kriteeriumide välja töötamine, et toetada üliõpilaste praktilist õppimist ning saada konstruktiivselt tagasisidet üliõpilaste õppimisest.“ (Ah1-5_23)

Seniste hindamisülesannete kitsaskohaks peeti liiga üldiste kirjelduste esitamist praktikaaruannetes. Planeeriti kohandada või täiendada hindamismeetodeid viisil, mis võimaldaks demonstreerida ka üldpädevusi – näiteks meeskonnatöö oskuse näitamiseks ei ole üliõpilastel võimalust olnud. Mitmete praktikate puhul nähti vajadust täpsustada hindamiskriteeriume, et praktikaaruannetes või teistes kirjalikes töodes oleks üliõpilastele antud selgem ülevaade ootustest. Praktikaarendajad kavandasid viise, kuidas toetada üliõpilaste eneseanalüüside sisukust, mille kohta väljendati rahulolematust. Ühe võimalusena oli kavas tuua hindajaks uus osapool, keda varem ei ole hindamisel kaasatud. Eraldi tõusis arendusülesandena õppekavaarenduses esile soov rakendada õppijakeskset lähenemist, mis tähendab valikute laiendamist. Muudatusega taotlesid praktikaarendajad üliõpilaste suuremat autonoomiat ning individuaalsemat lähenemist.

„Praktika uuendus on seotud peamiselt suunaga rohkema autonoomia poole. Kui eesmärgid täituvad, siis arvestab praktika rohkem tudengite valikutega ning juhised on individuaalsemad.“ (Mm5_23)

Samuti püüti praktikaülesannetes põimida enam võimalusi lasta üliõpilastel valida nii ülesannete täitmise kohta kui viisi.

Praktika arendusülesanded olid seotud muutustega kõrgkooli töökorralduses, mille puhul kavandati korrastada kõrgkooli töötajate tööülesandeid, täiendada praktika dokumentatsiooni (nt praktika ainekaarti, praktika-juhendit vms) ning parandada praktika tagasisidesüsteemi. Kõrgkooli töötajate ülesanded pälvisid tähelepanu juhtudel, kui oli loodud uus ametikoht ning olemasolevate töötajate roll praktikakorralduses vajas seetõttu ümbermõtestamist. Praktikaarendajad tõdesid, et tööülesannetega tegelemine võis olla tingitud üksuse eesmärgist ühtlustada kogu praktikakorraldus. Oli näiteid praktikaarendusest, kus põhjuseks oli töötajate paljusus ja sellest tulenevad arusaamatused protsesside toimimises. Tööülesannete korrastamisega taotleti praktika sujuvamat korraldust.

„Ühtlustada instituudis praktikakorraldust, /.../ kokku leppida protsessid, et kõigil oleks ühesugune infoväli, kuidas praktikale minek, seal olemine ja tagasisidestamine toimub.“ (M5_23)

Paremat töökorraldust soovitati tagada praktika dokumentatsiooni täiendamiseks. Mõnel juhul võis olla tegemist olemasolevates dokumentides muudatuste tegemisega lähtuvalt teistest arendusülesannetest, kuid oli ka juhtumeid, kus praktikajuhend puudus.

„Läbiviidava arenduse käigus luuakse juhendajatele juhendmaterjalid, mis selgitavad õppekava ja juhendamise olemust, võimalikke praktika ülesandeid ning ülikooli ootuseid juhendamisele. /.../ Kuigi juhendmaterjalid üksi ei taga seda, aitavad need taseme ühtlustamisele kaasa.“ (HRt5_22)

Praktikaarendajad otsisid võimalusi eri formaatide kasutusele võtuks, nt e-kursuse või videotena, et parandada juhendite mõistetavust. Praktika dokumentatsiooni täiendamisel peeti ülesandeks ühtlustada nii nende vormistust kui parandada sisulist koostööd. Samuti kavandati tervikliku juhendi loomist kõikidele ühe õppekava praktikatele. Praktika tagasisidesüsteemi parandamisel peeti arendusülesandeks muuta üliõpilaste tagasisideküsitlust nii, et esitatavad küsimused aitaksid vastajate arvamust paremini välja tuua.

„Kommentaari lahter vajaks täiendavat selgitust, näiteks põhjenda, miks on selline hinnang. Lahtri nimetus peaks olema põhjendus.“ (KSRõ3_22)

Mõnel juhul plaaniti uuendada ülikooli juhendajate tagasisidevormi, et nende roll ei seisneks üksnes vormistuslike puuduste esile tõstmises. Samuti soovis praktikaarendaja süveneda praktika kvaliteeti täiendava uuringuga, mida viia läbi koos üliõpilasega.

Praktikaarendajad pidasid oluliseks arendusülesandeks parandada koostööd praktika osapoolte vahel. Nimetati kommunikatsiooni olulisust, et osapooled mõistaksid praktika eesmärged üheselt. Kommunikatsiooni ja selguse loomiseks oli plaanis üle vaadata info edastamine praktikaasutustele, arvestades juhendajate esitatud küsimusi. Nii pandi paika uus info liikumise viis. Samuti mõeldi läbi üliõpilastele edastatav eelinfo praktikaasutuse ootustest. Mitmed praktikaarendajad pidasid arendusülesandeks kolmepoolsete suhtlusvõimaluste loomist, korraldades näiteks ühiseid praktikapäevi. Parandamiseks koostööd praktikaasutustega, kavandati juhendajaid ettevalmistavaid tegevusi, mis aitaksid neil mõista praktika eesmärged ja ootusi juhendamisele, samuti oli plaanis koostada juhendmaterjale ja korraldada infopäevi, näidates nii juhendajarolli olulisust.

„Praktikate juhendamine on võimalus, mitte kohustus. Juhendaja rolli väärtustamine ja rõhutamine selle rolli olulisusele nii õppetöös kui ka erialases ja isiklikus arengus.“ (VLo5_22)

Oli praktikaarendajaid, kes pidasid vajalikuks ajakohastada juhendajate erialaseid teadmisi koolituspäevadel, et selgitada teoreetilisi ja aktuaalseid põhimõtteid. Nii välditakse olukorda, kus üliõpilastele tutvustatakse praktikaasutuses ja kõrgkoolis üksteisele vastu käivaid seisukohti. Lisaks oli praktikaarendajate fookuses küsimus, kuidas selgitada juhendajatele nende vastutust üliõpilaste juhendamise eest praktikaülesannete käigus. Koostöö parandamiseks praktika osapooltega olid arendusülesanded seotud praktikaasutustelt saadava tagasisidega. Mõnedes kavades mõtlesid praktikajuhendajad tagasiside küsimise formaadi muutmisele, et lihtsustada tagasiside andmist juhendajatele ning asendada aeganõudev kirjalik viis suulisega. Nähti vajadust koguda tagasisidet lisaks juhendajate arvamustele ka praktikaasutustelt üldiselt, näiteks juhtidelt. Praktikaarendajad kirjeldasid oma kavades praktikaasutustes toimuvaid arutelusid, et seni kogutud tagasiside tulemusi ühiselt arutada ja leppida kokku edasised sammud.

Arutelu/järelused

Uurimuse eesmärk oli välja selgitada praktikaarenduse suundumused ja õppekavaarenduse eestvedamisviisid kõrgkoolides. Järgnevalt arutleme selle üle, kuidas uuritakse praktikaarenduseks õppekavaarendust, kuidas kavandavad

praktikaarendajad õppimist toetava juhtimise arendust ning millised ülesanded on praktikaarenduse lähtekohaks.

Esimese uurimisküsimuse vastusena ilmnes praktikaarenduse kavade analüüsis, et enamasti korraldasid praktikaarendajad praktika arendusvajaduste välja selgitamiseks uuringuid õppekava rakendamise kohta. Märkimist väärib, et üksnes üksikutel juhtudel olid praktikaarendajad huvitatud õppekava konteksti uurimisest. Ühelt poolt võiks järeldada, et kasutamata on oluline ressurss õppekavaarenduseks. Tuginedes Burti ja Hubballi (2014) ja Hubballi jt (2013) seisukohtadele, on õppekava arendamiseks oluline õppida tundma õppekava valdkonna aktuaalseid suundumusi, mis mõjutavad praktikaga seonduvat. Võib oletada, et praktikaarendajad hindavad enda informeeritust eriala esindajatena piisavaks. See on mõistetav akadeemilistest töötajatest praktikaarendajate puhul. Samas ilmestab Matthews jt (2016) uuring ühe distsipliini näitel, kuidas valdkonna oskustest erinevalt aru saadakse ja kui olulised on õppekavaarenduses kollegiaalsed arutelud, määratlemaks ühiselt võtmeoskusi. Siinse uuringu tulemused näitavad, et praktikaarenduseks on kavandatud ühiseid arutelusid praktikaasutuste esindajatega. Ometi ei asenda arutelud õppekava konteksti üle õppekavaarenduse uurimist, mis annab süsteemse ja tõendus põhise aluse edasisteks muudatusteks.

Teise uurimisküsimusega vaatasime, kuidas praktikaarendajad on läbi mõelnud juhtimistegevused, toetamaks õppimist. Nähtub, et õppekava meeskonnas jagatud visioonile ja õppekava eesmärkidele pööratakse tähelepanu üksikutel juhtudel. Nende juhtude puhul on visiooniga seotud arutelude ajendiks õppekavavälised muutused (nt mitme eriala liitmine). See tõstatab edasiseks uurimiseks küsimuse, millised tegurid soodustavad või takistavad kõrghariduse eri tasanditel eesmärgiseade muutmist ja kuidas õppekavaarenduse eestvedamine kõrgkoolis tervikuna toimub. Lisaks õppimise visiooni seadmisele ühisseminaride korraldamise ja praktikadokumentatsiooni ühise täiendamise kaudu kavandasiid uuringus osalenud praktikaarendajad ka juhtimistegevusi õpetamisviiside suunamiseks (nt anda praktikajuhendajatele enam juhtnõore, arutada üliõpilastele seatavaid ootusi) ja õpikultuuri kujundamiseks (nt korraldada kolmepoolseid sündmusi, tõlgendada üliõpilaste tagasisidet ühiselt). Praktikaarendust käsitlevad autorid (Johansson *et al.*, 2020; Hora *et al.*, 2020) rõhutavad eri õppekavade üliõpilaste õppimise erisuste arvestamist. Siinses uuringus kajastatud praktikaarendajate juhtimistegevused ei ole universaalsed, vaid võimaldavad üliõpilaste õppimist toetada õppekava erisusi mõtestades ja kujundades. Praktikaarenduse eestvedamine, toetudes õppimist toetava juhtimise dimensioonidele, tasakaalustab senist efektiivsusele suunatud vaatenurka kõrgkoolide juhtimisele, seades fookusesse kõrgkoolis toimuva õppimise ja õpetamise.

Kolmanda uurimisküsimusega selgus, et koolitusel osalenud praktikaarendajate iseseisvates töödes kavandati arendusülesanded seoses õppekava muudatuste, kõrgkooli töökorralduse ja osapooltevahelise koostööga. Kui varasemast Eesti kõrgkoolide praktikaga seotud uuringust (Kaseorg, 2015) ilmnes, et praktikaasutuse ja kõrgkooli vahel puuduvad seosed teadmusvahetuseks, siis näitavad siinse uuringu tulemused, et praktikaarenduses on seda kitsaskohana teadvustatud ning mitmel praktikaarenduse kaval on eesmärk tõhustada koostööd praktikaasutustega. Tuginedes mitmete EL riikide kogemustele (Perusso & Wagenaar, 2022), on koostööks praktikaasutustega oluline mitte piirduda senise traditsioonilise vormiga, vaid mitmekesistada koosõppimise vorme. Samas, kõrvutades praktikaarenduseks seatud ülesandeid meie uuringus, tuleb tõdeda, et praktikaasutuste võrgustiku laiendamist kavandati tagasihoidlikult. Praktikaarendajad kavandasid tegevusi olemasolevas raamistikus, lähtudes toimivatest koostöösuhetest. Vanari uuringu põhjal (avaldamisel) võib oletada, et üheks põhjuseks on kõrgkoolide töökorraldus ja juhtimisülesannete jaotus. Strateegilised ja ressursinõudlikud otsused kuuluvad formaalse positsiooniga juhtide pädevusse. Õppekavajuhtide ja õppekava meeskondade ülesanded on suunatud olemasoleva õppekava tõhusale rakendamisele. Nii tajuvad õppekavajuhid piiratud võimalusi muutuste elluviimiseks. Ka varasemad uuringud (Ersozlu & Saklan, 2016; Shaked, 2020) on osutanud, et akadeemilise juhtimise eripäradest lähtuvalt on oluline kohandada õppimist toetava juhtimise käsitust. Siinne uuring pakub õppekavaarenduse eestvedamise mõtestamiseks tegevusviise praktikaarenduse näidetest.

Selle uuringu tulemused näitavad, et praktikate arendamiseks peetakse vajalikuks tööd õpiväljundite ja praktika sidususe parandamise nimel. Õpiväljundite ja nendest lähtuva õppeprotsessi kavandamise kohta on teoreetilises kirjanduses vastuolulised seisukohad, kuid Hadjianastasis (2017) hinnangul saab õpiväljundite piirangud ületada, kui õppejõud mõistavad väljundipõhise õppe põhimõtteid näiteks tänu osalemisele asjakohases täiendusõppes. Märkimist väärib asjaolu, et õpiväljundite ülevaatamise vajadus tuleneb siinse uuringu puhul pigem muutustest õppekava valdkonnas ning tähelepanu üldpädevustele, nagu probleemilahendus- või meeskonnatööoskused, on vähene. Selles osas eristuvad siinse uuringu analüüsitud praktikaarendused teistest algatustest (Perusso & Wagenaar, 2022; Silva *et al.*, 2016; Wilton, 2012). Seda, et üldpädevustega seonduv vajab õppekava eesmärke silmas pidades jätkuvat arutelu, on oluline arvestada koolituse ja muid arendustegevusi kavandades.

Uuringus osalenud praktikaarendajad tõstsid seoses muutustega õppekavas esile arendusülesandeid, millest mitu taotlesid praktika hindamisülesannete muutmist, et saada muuhulgas paremat ülevaadet üliõpilaste õpiväljundite saavutatusest. Väljundipõhise õppe põhimõtetes (Biggs & Tang, 2008) on

hindamisel üliõpilaste õppimist suunav roll. Tõdeti, et üliõpilaste õpiväljundite saavutatuse hindamine ei ole informatiivne ega anna üliõpilaste õppimise suunamiseks piisavalt tagasisidet. Samas ei plaanitud koolituse käigus õppekavaarenduse uurimiseks õppekava hindamist fookustada.

Uuringu tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et koolituse raames kavandatud õppekavaarenduse uuringuid mõjutasid koolituse periood ja kestus – osalejate valikut võis mõjutada arvamus, et õppekava konteksti uurimine vajab enam aega. Koolituse raames koostatud praktikaarenduse kavad iseloomustavad dokumendina piiratud vaadet (Bowen, 2009) ja nii on oluline edaspidi uurida praktikaarendajate arusaamasid ja tegevusviise õppekavaarenduse eestvedamisel. Viimases tähtsustatakse üha enam meeskonnatööd, kus erinevate arendusülesannete eest võtavad vastutuse õppekava meeskonna liikmed, olenemata nende formaalsest positsioonist (European University Association, 2022; Hofmeyer *et al.*, 2015; Munna, 2021). Nii sõltub praktikaarendus sellest, kui võrd võtavad praktikaarendajad õppekavaarenduse uurimisel selgunud arendusvajaduste lahendamist oma ülesandena.

Siinse uuringu piiranguks on kasutatud uurimismeetodi eripära, kus analüüsitud dokumendid iseloomustavad praktikaarenduseks kavandatud tegevusi koolituse raames. Dokumendi koostamise eesmärk ja kontekst mõjutavad oluliselt dokumendi sisu (Bowen, 2009). Koolituse raames koostatud praktikaarenduse kavad ei pruugi iseloomustada tegelikku praktikaarendust.

Uuring on väärtuslik allikas, mis aitab mõtestada kõrgkoolide õppekavaarenduse eestvedamist ja näitab võimalusi eestvedamisviisideks, mille abil seostada üldised haridusteaduslikud kontseptsioonid konkreetse õppekava kontekstiga. Praktikaarendusel on suur potentsiaal ajakohastada õppekava üldisi eesmärke ja sidustada õppekava osi. Õppekavaarenduse eestvedamisel on vastused küsimusele „kuidas muuta?“ sama olulised kui vastused küsimusele „mida muuta?“.

Tänu sõnad

Täname TLÜ haridusinnovatsiooni keskuse koolitusel „Kõrgharidusõppe praktika sidusas õppekavas“ osalejaid väärtuslike arutelude eest. Koolitus toimus Euroopa Sotsiaalfondist rahastatud projekti „Praktikasüsteemi arendamine Tallinna Ülikoolis“ (nr 2014–2020.1.05.20-0601) väljundi 1 raames.

Täname Kaija Kumpas-Lenki sisuka tagasiside eest artikli viimistlemisel.

Kasutatud kirjandus

- Albashiry, N. M., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2016). Curriculum leadership in action: A tale of four community college heads of department leading a curriculum development project. *Community College Journal of Research and Practice*, 40(5), 401–413. <https://doi.org/10.1080/10668926.2015.1065775>
- Barnett, R., & Coate, K. (2004). *Engaging the Curriculum*. McGraw-Hill Education.
- Biggs, J., & Tang, C. (2008). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Billett, S. (2012). Practice-based learning and professional education: Pursuing quality outcomes and sustainability. In *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_8
- Boud, D. (2012). Problematising practice-based education. In *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_5
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Burt, H., & Hubball, H. (2014). A strategic approach to the scholarship of curriculum leadership in a research-intensive university context: The art, science, and politics of implementation. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 5(4). <https://luis-miguel-villar-angulo.es/wp-content/uploads/2015/07/International-Journal-of-University-Teaching-and-Faculty-Development.pdf>.
- Curtis, H. L., Gabriel, L. C., Sahakian, M., & Cattacin, S. (2021). Practice-based program evaluation in higher education for sustainability: A student participatory approach. *Sustainability*, 13(19). <https://doi.org/10.3390/su131910816>
- Dawson, S., & Hubball, H. (2014). Curriculum analytics: Application of social network analysis for improving strategic curriculum decision-making in a research-intensive university. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 2(2), 59–74. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.2.2.59>
- Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuuri kõrghariduse hindamiskoostöögrupp (2018). *Institutsionaalse akrediteerimise juhend*. 02.02.2018. <https://haka.ee/wp-content/uploads/HAKA-hindamisjuhend-1.02.2023.pdf>.
- Elo, J., & Uljens, M. (2023). Theorising pedagogical dimensions of higher education leadership: A non-affirmative approach. *Higher Education*, 85(6), 1281–1298. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00890-0>
- Ernst & Young (2017). *Eesti kõrgkoolide 2015. aasta vilistlaste uuring*. <http://hdl.handle.net/10062/57647>
- Ersozlu, A., & Saklan, E. (2016). Instructional leadership in higher education: How does it work? *British Journal of Education*, 4(5). <https://www.eajournals.org/journals/british-journal-of-education-bje/vol-4-issue-5-may-2016/instructional-leadership-in-higher-education-how-does-it-work/>.
- European University Association (2022). *Leadership and organisation for teaching and learning at European universities* [Final report from the LOTUS project]. European University Association. <https://eua.eu/resources/publications/1041:leadership-and-organisation-for-teaching-and-learning-at-european-universities.html>.

- Evans, K., & Guile, D. (2012). Putting different forms of knowledge to work in practice. In *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_9
- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269–284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., James-Reynolds, C., Zoubir, T., Brown, V., Barter, P., Sumner, P., MacDonald, A., Dayananda, A., & Pitt, A. (2017). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, 25(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1124046>
- Given, L. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412963909>
- Haav, K. (2015). Õppekava mudelid ja õpiväljundite arendus inimese, kodaniku ja spetsialisti kujundamisel Eestis. *Riigikogu Toimetised*, 14.
- Hadjianastasis, M. (2017). Learning outcomes in higher education: assumptions, positions and the views of early-career staff in the UK system. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2250–2266. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1141402>
- Hallinger, P., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). 'Are principals instructional leaders yet?' A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics*, 122(3), 1629–1650. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5>
- Haridus- ja teadusministeerium (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Higgs, J. (2012). Practice-based education: The practice-education-context-quality nexus. In *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Brill.
- Hofmeyer, A., Sheingold, B. H., Klopper, H. C., & Warland, J. (2015). Leadership in learning and teaching in higher education: Perspectives of academics in non-formal leadership roles. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.19030/cier.v8i3.9348>
- Hubball, H., & Gold, N. (2007). The scholarship of curriculum practice and undergraduate program reform: Integrating theory into practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 112, 5. <https://doi.org/10.1002/tl.293>
- Hubball, H., Pearson, M. L., & Clarke, A. (2013). SoTL inquiry in broader curricular and institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, 1(1), 41–57. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.41>
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2019). Collaboration in teacher design teams: Untangling the relationship between experiences of the collaboration process and perceptions of the redesigned curriculum. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.03.010>
- Jõgi, L., Pata, K., & Ümarik, M. (2020). *Teaching and Learning at the University: Practices and Transformations*. Cambridge Scholars Publishing.

- Kangur, M., & Puusepp, L. (2020). The roles of the university and academics in meeting the goals and needs of society. *Teaching and Learning at the University: Practises and Transformations*. Cambridge Scholars Publishing.
- Karm, M., & Karu, K. (avaldamisel). Õpetamise mõtestamine kõrgkooli õpikultuuris. In *Õppejõud koostöiselt õpetamist uurimas ja arendamas*. TLÜ Kirjastus.
- Karu, K., & Aava, K. (avaldamisel). Õpikultuuri muutvate praktikakogukondade arendamine Tallinna ülikooli näitel. *Õppejõud koostöiselt õpetamist uurimas ja arendamas*. TLÜ Kirjastus.
- Kaseorg, M. (2015). Teadmusvahetus praktikaprotsessis. *Riigikogu Toimetised*, 31. <https://rito.riigikogu.ee/wordpress/wp-content/uploads/2016/02/Merike-Kaseorg-Teadmusvahetus-praktikaprotsessis.pdf>.
- Kumpas-Lenk, K., Haavapuu, H., Mere, L., Lauri, L., Laansoo, K., & Mattisen, H. (2022). *Väljundipõhiste õppekavade rakendamine Eesti kõrgkoolides: Välisekspertide vaade*. Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur. https://haka.ee/wp-content/uploads/Hindamisaruannete-analu%CC%88u%CC%88s_2022-2.pdf.
- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35, 561–575. <https://doi.org/10.1080/03075070903216635>
- Linden, J., Annala, J., & Coate, K. (2017). The role of curriculum theory in contemporary higher education research and practice. In *Theory and Method in Higher Education Research* (Vol. 3). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2056-375220170000003008>
- Lubicz-Nawrocka, T. (2023). Conceptualisations of curriculum co-creation: ‘It’s not them and us, it’s just us’. *Curriculum Perspectives*, 43(1), 25–37. <https://doi.org/10.1007/s41297-022-00180-w>
- Matthews, K. E., Belward, S., Coady, C., Rylands, L., & Simbag, V. (2016). Curriculum development for quantitative skills in degree programs: A cross-institutional study situated in the life sciences. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 545–559. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1107875>
- Matthews, K. E., Divan, A., John, N., Lopes, V., Ludwig, L. O., Martini, T. S., Motley, P., & Tomljenovic, A. M. (2013). SoTL and students’ experiences of their degree-level programs: An empirical investigation. *Learning Inquiry*, 1. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.1.2.75>
- Munna, A. S. (2021). Instructional leadership and role of module leaders. *International Journal of Educational Reform*. <https://doi.org/10.1177/10567879211042321>
- Novikova, O. (2018). *Üliõpilaste psühholoogiliste baasvajaduste toetamine praktika juhendamisel tervishoiu õppekava näitel*. [Magistritöö] Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Perusso, A., & Wagenaar, R. (2022). The state of work-based learning development in EU higher education: Learnings from the WEXHE project. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1423–1439. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1904233>
- Riigi Tugiteenuste Keskus (2021). *Meede: Tööandjate ja õppeasutuste koostöö toetamine praktikasüsteemi arendamisel*. <https://vana.rtk.ee/meede-tooandjate-ja-opeeasutuste-koostoo-toetamine-praktikasusteemi-arendamisel>.

- Shaked, H. (2020). Instructional leadership in higher education: The case of Israel. *Higher Education Quarterly*. <https://doi.org/10.1111/hequ.12274>
- Shay, S. (2016). Curricula at the boundaries. *Higher Education*, 71(6). <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9917-3>
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E., & Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72(6), 703–721. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>
- Tallinna Tehnikaülikool (2021). *Õppekava statuut*. Tallinna Tehnikaülikooli nõukogu 19.04.2016 määrusega nr 2; Muudetud Tallinna Tehnikaülikooli senati 26.10.2021 määrusega nr 6. <https://oigusaktid.taltech.ee/oppekava-statuut/>.
- Tallinna Ülikool (2023). *Õppekava statuut*. TLÜ senati 2. septembri 2015 määrus nr 19, muudetud senati 15.05.2023 määrusega nr 2. https://www.tlu.ee/sites/default/files/%C3%95ppeosakond/%C3%95ppeinfo/T_Oppekava_statuut_15_05_2023.pdf.
- Tartu Ülikooli eetikakeskus (2023). *Hea Teadustava*. Eesti Teadusagentuur. <https://eetika.ee/et/sisu/hea-teadustava>.
- Tight, M. (2019). *Documentary Research in the Social Sciences*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716559>
- Vahtramäe, A., Sikk, J., Kaldma, M., Reva, E., Koit, K., & Varendi, M. (2011). *Praktika kõrgkoolis*. SA Archimedes.
- Vanari, K. (avaldamisel). Kuidas tagab õppekavajuht õppekava sidusust hajusas koostöös? Teoses *Õppejõud koostöiselt õpetamist uurimas ja arendamas*. TLÜ Kirjastus.
- Wang, C.-L. (2015). Mapping or tracing? Rethinking curriculum mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1550–1559. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.899343>
- Warshaw, J. B., & Upton, S. (2018). Capturing Hybrid Institutional Logics in Higher Education: Qualitative Document Analysis as Methodological Approach. In *Theory and Method in Higher Education Research*. Emerald Publishing Limited.
- Wijngaards-de Meij, L., & Merx, S. (2018). Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 219–231. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1462187>
- Wilton, N. (2012, January 1). The impact of work placements on skills development and career outcomes for business and management graduates. *Studies In Higher Education*, 37(5), 603–620.
- Yeo, M., Boman, J., Mooney, J., Phillipson, A., Santos, L., & Smith, E. (2019). Inquire, imagine, innovate: A scholarly approach to curriculum practice. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 12, 155–165. <https://doi.org/10.22329/celt.v12i0.5421>

What? and How? Ways to improve internships in higher education institutions

Kätlin Vanari^{a1}, Kaire Povilaitis^a

^aSchool of Educational Sciences, Tallinn University

Summary

Societal changes have forced universities to create contacts within workplaces and take greater responsibility for the employability of graduates. The employability rate is one of the key performance indicators for the evaluation and ranking of universities, and they have invested considerable resources to create innovative formats for collaboration with employers. Workplace learning, practice-based education and internships have become important topics in discussions about teaching and learning in universities. However, curriculum development and curriculum leadership have remained secondary. The management and leadership in universities have focused mostly on excellence in research, and the pedagogical dimension has been ignored (Elo & Uljens, 2023; Ersozlu & Saklan, 2016; Shaked, 2020). In Estonia, teaching and learning are acknowledged strategically, but it has been noted that collaboration for curriculum development is complicated, and the programme leaders act in isolation (Kumpas-Lenk et al., 2022; Vanari, in press). So far the studies about internships in Estonian higher education institutions have explored the stakeholders' views on practical arrangements (Ernst and Young, 2017; Kaseorg, 2015).

In this article, curriculum leadership is conceptualised as a combination of the scholarship of curriculum practice (Burt & Hubball, 2014; Hubball et al., 2013) and instructional leadership (Hallinger, 2011; Shaked, 2020). It is essential to understand the curriculum in a holistic way, and the scholarship of curriculum practice ensures an institutional and strategic view of decisions about the curriculum, taking into account its context, planning, implementation and evaluation (Burt & Hubball, 2014; Hubball et al., 2013). The need and opportunities to improve internships emerge and give direction to changes within the curriculum. To lead the changes, programme leaders take on the role of instructional leaders who act in three dimensions: creating the vision for learning, managing the instructional programme and developing a positive learning climate (Hallinger, 2011; Shaked, 2020). These principles provide the framework for improving the internships (Figure 1).

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Uus-Sadama 5, Tallinn, katlin.vanari@tlu.ee.

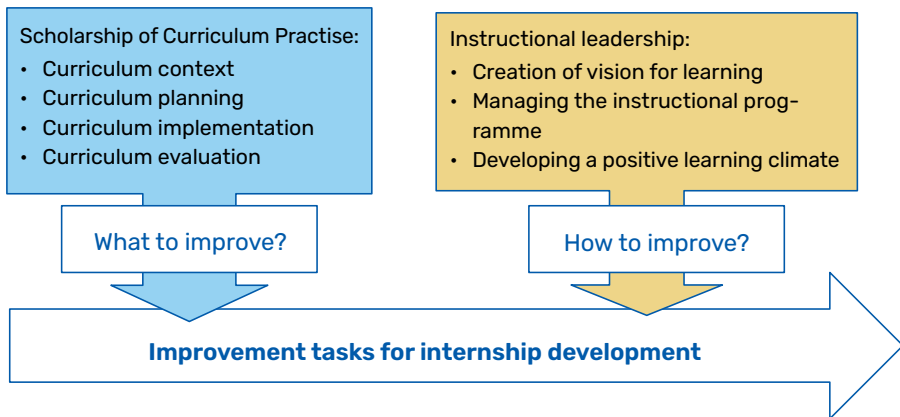


Figure 1. The model for improvement of internships in curriculum leadership (by authors).

The aim of this study is to explore the perceptions of internship developers on what needs improvement based on the inquiry of curriculum practice, what the planned tasks for improvement are and how instructional leadership is enacted. The following research questions were posed:

- 1) What are the improvement needs of internships based on the inquiry of curriculum practice?
- 2) How instructional leadership is to be enacted during the planning of the improvement of internships,
- 3) What are the improvement tasks for curriculum development planned by internship developers?

We conducted documentary research using qualitative content analysis. Through systematic procedure, we could evaluate the documents to interpret and create empirical data about the ideas and intentions of the document authors (Bowen, 2009). The sample consisted of 51 persons from nine Estonian higher education institutions; all the participants had taken part in the professional development courses during the 2021/22 and 2022/23 study years. Data were collected from the assignments conducted during the course. These assignments asked for plans on how to improve the internships, and it was compiled through a 4-step process, starting with a situation analysis of the current internship and a mini-inquiry plan, followed by reporting about the results of the mini-inquiry and finally planning the action plan for improvements. The assignments were analysed by two authors in the following phases: initial reading and marking relevant parts, initial thematic coding, inductive and deductive coding and double-coding. For deductive coding, we used categories

from Hubball et al. (2013) for scholarship of curriculum practice and Shaked (2020) for dimensions of instructional leadership.

The results revealed that internship developers conducted different mini-inquires about curriculum practice, exploring the context, planning, implementing and evaluating the curriculum. It is notable that they mostly inquired about the curriculum implementation from the perspective of students, employers and the university. Therefore, we can conclude that the potential for curriculum development is not used, and inquiry about the context of the curriculum is not the source for curriculum development. This raises a question for further research – what kind of external and internal factors are initiating the discussions in the curriculum team about the vision and objectives of the curriculum?

The improvement plans for internships analysed in the current study referred to the tasks arising from the curriculum, practical arrangements in the university and collaboration with stakeholders. The current study agrees with previous research (Kaseorg, 2015) that the need for improvement is mostly rooted in the problems of communication with employers. However, the planned improvements are not aiming to widen and sustain the network of employers, and we can assume, based on Vanari (in press), that it is due to the management and organisational structure, which is not empowering for the programme leaders.

The changes planned by the internship developers often focus on curriculum planning and increasing the alignment of learning outcomes and the learning process during the internship. Outcome-based education has been widely disputed by educational theorists, and Hadjianastasis (2017) and Albashiry et al. (2016) find that learning outcomes benefit student learning if the curriculum leaders and developers understand the theoretical ideas behind them. The professional development courses for academics could contribute to the evidence-based knowledge of curriculum leaders as well as facilitate co-creation in curriculum design.

A limitation of the present study is the specificity of the research method used, where the documents analysed characterise the activities planned for internship development in the context of a professional development course. The purpose and the context in which the document was produced have a significant influence on the content of the document (Bowen, 2009). Plans produced as part of the course may not necessarily characterise actual internship development in higher education institutions. In conclusion, our study contributes to the discussion about curriculum leadership in higher education institutions and elaborates on trends in internship improvement.

Keywords: internship, curriculum development, university, leadership