

Kollegiaalset õppimist ja koostöist õppimiskultuuri mõjutavad tegurid formaadi „KoosÕppeJõud“ näitel

Kaire Povilaitis¹, Katrin Karu

Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Artiklis selgitatakse, millised institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid toetavad või takistavad kollegiaalset õppimist ning koostöise õppimiskultuuri kujunemist ülikoolis. Tallinna Ülikoolis läbi viidud instrumentaalne juhtumiuuring käsitles akadeemiliste arendajate loodud formaati „KoosÕppeJõud“ kui kollegiaalset õppimist vahendavat praktikat. Tulemused näitavad, et kollegiaalse õppimise toetamiseks ja koostöise õppimiskultuuri kujundamiseks on vajalik süsteemne lähenemine, kus kollegiaalne õppimine on seotud juhtimise, töökorralduse, akadeemilise identiteedi ja õpetamise väärtustamisega. Uuring rõhutab akadeemiliste arendajate rolli kollegiaalse õppimise ja koostöise õppimiskultuuri kujundajatenäna, tõstes esile nende võimalusi mõtestada ühiselt õpetamispraktikaid ja toetada professionaalset arengut organisatsiooni tasandil.

Võtmesõnad: kollegiaalne õppimine, õppimiskultuur, akadeemiline arendaja, instrumentaalne juhtumiuuring

Sissejuhatus

Kõrghariduses on üha enam tähelepanu keskmesse tõusnud õpetamise kvaliteedi ja akadeemiliste töötajate professionaalse arengu toetamine. Samas osutavad uuringud, et ülikooli organisatsioonikultuur ei toeta alati õpetamise arendamist ega valdkondadevahelist koostööd ning head õpetamispraktikad ei liigu üle üksuste piiride (Blackmore & Blackwell, 2006; Harman, 2010). Akadeemilised üksused keskenduvad sageli oma valdkonna spetsiifikale (Bélisle *et al.*, 2024; Mårtensson & Roxå, 2021), mistõttu jäävad õpetamisega seotud

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

arendustegevused ühekordseks sündmusteks ega täida organisatsioonis õppimise ja õpetamise kultuuri kujundavat eesmärki. Organisatsiooniliste piirangute ületamiseks on rõhutatud vajadust liikuda individuaalselt lähenemiselt koostööl põhinevate õppimisviiside poole (Kezar & Holcombe, 2025).

Koostõiseid õppimisviise peetakse kõrghariduses oluliseks nii õpetamise kvaliteedi, akadeemiliste töötajate professionaalse arengu kui ka organisatsioonilise õppimise seisukohalt (Guzmán & Larrain, 2021; Mårtensson & Roxå, 2021), kuid igapäevases praktikas kujuneb see sageli killustunult ja juhuslikult. Selle põhjuseks on akadeemilisele keskkonnale iseloomulik konkurentsipõhisus, kus individualiseerimine ja tulemuslikkusele suunatus ei toeta kollegiaalsust ning piiravad ühise tähendusloome kujunemist (Karu & Aava, 2023; Macfarlane, 2016; Pinheiro & Pulkkinen, 2023; Skea, 2021; Stensaker, 2018).

Ülikoolid toimivad üha enam organisatsiooniliselt keerukates ja killustunud tingimustes, mida kujundavad akadeemilise töö süvenev spetsialiseerumine, ülikoolide kasvav halduskoormus ning mitmetasandilised juhtimisstruktuurid (Enders & Naidoo, 2022; Schonell *et al.*, 2025; Stensaker, 2018). Kõrghariduse autonoomia ja kollegiaalsuse ideaalid põrkuvad sageli tulemuslikkuse, juhtimise ja mõõdikupõhise vastutusega (Borlaug *et al.*, 2023). Neid olukordi iseloomustavad rollide ebamäärasus, väärtuskonfliktid ning professionaalse identiteedi pidev ümbermõtestamine (Jõgi *et al.*, 2020; Marques *et al.*, 2024; Peri, 2025). Selliseid tingimusi on kirjeldatud liminaalsetena² – läveliste olukordadena, kus senised praktikad ei toimi enam enesestmõistetavalt (Barnett, 2016). Eriti teravalt avalduvad pinged õpetamis- ja teadustöö vahel, kus õpetamine jääb institutsionaalselt vähem nähtavaks ja väärtustatuks (van Lankveld *et al.*, 2017), mis mõjutab ka akadeemiliste töötajate rollitaju ja tegutsemisvalikuid (Ndlovu *et al.*, 2024).

Muutuvas akadeemilises ja ühiskondlikus kontekstis on kollegiaalne õppimine vältimatu, sest teadmised kujunevad ühiselt keerulisi probleeme lahendades (Swennenhuus *et al.*, 2024). Kuigi kollegiaalset õppimist peetakse oluliseks õpetamise kvaliteedi ja selle väärtustamise ning akadeemiliste töötajate professionaalse arengu seisukohalt (Guzmán & Larrain, 2021; Mårtensson & Roxå, 2021), on vähem tähelepanu pööratud sellele, millised konkreetset praktikad ja formaadid kollegiaalset õppimist võimaldavad ning millised institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid seda protsessi mõjutavad. Uuringus analüüsitakse kollegiaalset õppimist Tallinna ülikooli kontekstis instrumentaalse juhtumiuuringuga, kus juhtumiks on akadeemiliste arendajate poolt välja töötatud formaat „KoosÕppeJõud“.

² Liminaalsus tuleneb ladinakeelsest sõnast *limen* (lävi, lävepakk), kasutame siin eestikeelset vastet 'lävelisus'.

Uuringu eesmärk on välja selgitada institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid, mis toetavad või takistavad kollegiaalset õppimist ning koostöise õppimiskultuuri kujunemist ülikoolis. Kesksed uurimisküsimused on järgmised: 1) millised institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid toetavad ning takistavad kollegiaalset õppimist ülikoolis? ja 2) kuidas toetab formaat „Koos-ÕppeJõud“ koostöise õppimiskultuuri kujunemist?

Kollegiaalne õppimine ülikoolis

Artiklis käsitletakse kollegiaalset õppimist kui eesmärgistatud, dialoogilist ja refleksiivset protsessi, mille käigus akadeemilised töötajad ühiselt mõtestavad ja arendavad oma tööd, sh õpetamispraktikaid. Kollegiaalne õppimine ei ole üksnes kogemuste jagamine või informaalne arutelu, vaid eeldab teadlikult kujundatud olukordi, kus kogemuslik teadmine tehakse refleksiooni ja ühise arutelu abil nähtavaks, jagatavaks ning edasiarendatavaks (Amundsen & Wilson, 2012; Guzmán & Larrain, 2021). Selliselt mõistetuna on kollegiaalne õppimine sotsiaalne ja kultuuriliselt vahendatud praktika, mis kujuneb suhetes, dialoogis ja institutsionaalses kontekstis (Sinnayah *et al.*, 2024; Teledahl *et al.*, 2024). Selle toimumine eeldab teatud tingimusi, nagu ühised eesmärgid, dialoogilised vestlusruumid, usaldusel põhinevad suhted ja psühholoogiline turvalisus (Swennenhuis *et al.*, 2024). Ilma nende tingimusteta jäävad koostöised praktikad sageli ajutisteks ja lühiajaliseks ega toeta laiemat muutust ülikoolis.

Kollegiaalne õppimine suhestub praktika- ja õpikogukonna kontseptsioonidega, kuid ei kattu nendega täielikult. Praktikakogukonnad kujunevad enamasti orgaaniliselt ning neid ühendavad tavapäraselt valdkonnapõhine õppimine ja ühised tavad (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Õpikogukonnad on seevastu sagedamini institutsionaalselt suunatud ja rõhutavad kollektiivset vastutust õppimise ning institutsionaalse muutuse eest (Hord, 1997; McLaughlin & Talbert, 2001). Kollegiaalseks õppimiseks ei ole tingimata püsiva kogukonna olemasolu vajalik, selleks saab luua ajaliselt piiritletud ja teadlikult kujundatud formaate, mille eesmärk on toetada refleksiooni ja ühise tähenduse loomist organisatsiooni tasandil. Selline lähenemine võimaldab ületada institutsionaalset killustatust ja luua ajaliselt piiritletud, kuid sisukaid õppimisvõimalusi.

Kollegiaalse õppimise vajalikkust aitab mõista ülikooli käsitlemine lävelise ruumina ehk ebamäärase ja muutuvate tingimustega keskkonnana. Barnett (2016) kirjeldab ülikooli kui ruumi, kus eksisteerivad samaaegselt traditsioonid (stabiilsus) ja muutused (ebamäärasus) ning kus akadeemiline töö hõlmab lisaks õpetamisele ja teadustööle ka pidevat rollide, identiteedi ja kuuluvuse mõtestamist. Ülikooli lävelises keskkonnas ei ole akadeemiline identiteet püsiv individuaalne nähtus, vaid suhetes ja institutsionaalses kontekstis vahendatud

protsess (Povilaitis & Jõgi, 2026). Selline läveline kontekst loob vajaduse dialoogiliste ja refleksiivsete praktikate järele, mis võimaldavad ebakindlust ühiselt mõtestada ja kujundada jagatud arusaamu professionaalsest tegevusest (Aakernes *et al.*, 2023; Kamali & Javahery, 2024). Seetõttu võib kollegiaalset õppimist käsitleda kui viisi, mille kaudu akadeemilised töötajad tulevad toime ebamääraste ja vastuoluliste ootustega ning loovad oma tööle tähendust.

Õppimiskultuur ja kollegiaalse õppimise tingimused

Kollegiaalse õppimise kujunemine organisatsioonis sõltub organisatsiooni õppimiskultuurist, mis määrab, millist õppimist väärtustatakse, soodustatakse või piiratakse. Õppimiskultuuri võib käsitleda kui kontekstipõhiseid sotsiaalseid tavasid, mille kaudu kujunevad arusaamad õppimisest ja selle tähendusest organisatsioonis ning mis suunavad, millised tegevused on võimalikud (James & Biesta, 2007). Õppimiskultuur kujuneb kollektiivsete ja institutsionaalsete tegevuste koosmõjus, sest sotsiaalsed tavad, reeglid ja struktuurid loovad raamistikku, milles inimene organisatsioonis tegutseb (Biesta, 2011). Seetõttu eeldab akadeemiliste töötajate arengu toetamine valdkondlike kultuuride, ressursside ja institutsionaalsete tavade eripäradega arvestamist (Karu & Aava, 2023).

Toetav õppimiskultuur soodustab avatud suhtlust, paindlikkust ja pidevat arengut, et luua eeldused kollektiivseks teadmiste koosloomiseks, kus õppimine ei ole vaid individuaalne sooritus või formaalsete nõuete täitmine (Banerjee *et al.*, 2017; Jaap & McAdam, 2025). Sellise dialoogilise ja koostöise õppimiskultuuri kujunemine on keeruline ja pikaajaline protsess, mis eeldab teadlikku sekkumist organisatsioonis kujunenud normidesse ning praktikatesse (Craig *et al.*, 2025; James & Biesta, 2007).

Kollegiaalne õppimine põhineb dialoogil, refleksioonil ja ühisel õpetamispraktikate mõtestamisel (Guzmán & Larrain, 2021; Roxå & Mårtensson, 2009). Uuringud näitavad, et koostöised õppimisviisid toetavad akadeemiliste töötajate professionaalset arengut eriti siis, kui need on tihedalt seotud nende igapäevaste õpetamisolukordadega (Sinnayah *et al.*, 2024). Samas mõjutavad koostööd nii institutsionaalsed kui ka kultuurilised tegurid.

- Institutsionaalsel tasandil on eeltingimusteks juhtimispraktikad, töökorraldus ja organisatsiooniline tugi, mis soodustavad professionaalset arengut (Goodman *et al.*, 2022; Sakurai & Mason, 2025). Samas võivad hierarhilised juhtimisviisid, liigne töökoormus ning koostööd mittetoetavad korraldused kollegiaalsust ja seeläbi ka kollegiaalset õppimist piirata (Mårtensson *et al.*, 2011; Yamamoto, 2025).

- Kultuurilisel tasandil sõltub õppimine teadmiste jagamist ja ühist tähendusloomet toetavatest tavadest. Seal, kus õpetamise üle arutlemine ja kogemuste jagamine on tavapärane, tugevneb ka professionaalse arengu võimalus (Dhakal *et al.*, 2025; Economides, 2008). Õppimist võivad piirata killustatud institutsionaalne kultuur, üksustevaheline eraldatus ja vähene dialoog, mis panevad töötajaid eelistama individuaalseid toimetulekuviise (Povilaitis & Jõgi, 2026).

Seda tausta arvestades ei piisa akadeemiliste töötajate arengu toetamisel üksnes koolitustest või vajaduspõhistest sekkumistest. Vajalik on süsteemne lähenemine, mis arvestab identiteedi, suhete ja kultuuri omavahelisi seoseid. Kollegiaalne õppimine muutub püsivaks tavaks eelkõige siis, kui see on organisatsioonis nähtav, väärtustatud ja seotud jagatud vastutusega õpetamise arendamise eest (Harman, 2010; Jaap & McAdam 2025; Myllykoski-Laine *et al.*, 2023).

Kuna õpetamispraktikad on sageli implitsiitsed ja kontekstipõhised, eeldab nende teadvustamine refleksiivseid praktikaid (Amundsen & Wilson, 2012; Guzmán & Larrain, 2021) ja eesmärgistatud õpiruumi, mis on emotsionaalselt turvaline ning ajaliselt ja ruumiliselt toetatud (Moon, 2013). Sellistes tingimustes aitab ühisrefleksioon muuta kogemusliku teadmise nähtavaks ja jagatavaks, mis on eriti oluline ebamääraste rollide, mitmetähenduslike ootuste ning institutsionaalse killustatusega akadeemilises keskkonnas (Schonell *et al.*, 2025; Swennenhuis *et al.*, 2024).

Nii rahvusvaheliselt kui ka Eesti kontekstis on kollegiaalse õppimise süsteemsel toetamisel oluline roll ülikoolides töötaval akadeemilistel arendajatel. Akadeemiline arendaja (ingl *academic developer*) on katusmõiste spetsialisti kohta, kes arendab ülikoolis akadeemilist valdkonda ning toetab akadeemiliste töötajate professionaalset arengut ja õppekvaliteeti³. Nad ei ole pelgalt koolitajad või „teenusepakkujad“, vaid nende roll on olla „kultuuritöötajad“, kes vahendavad erinevaid vaatenurki ning tasakaalustavad regulatsioone ja arendustegevusi organisatsiooni tasandil (Stensaker, 2018; Sutherland, 2018). Akadeemiliste arendajate ülesanne on luua ja arendada sihipäraseid formaate, mis muudavad väljakujunenud harjumusi ja norme (Blackmore & Blackwell, 2006; Sutherland, 2018).

³ Eesti kõrgkoolides on kasutusel järgmised ametinimetused: õpetamiskuste konsultant, õpetamiskuste ekspert, õppearenduse peaspetsialist, õppedisainer, õppejõukoolituse peaspetsialist, õppekvaliteedi peaspetsialist, õppedisainer, õppedisaini peaspetsialist, õppearenduse didaktik jne, keda rahvusvahelisest kirjandusest ajendatuna nimetame akadeemilisteks arendajateks (Amundsen & Wilson, 2012; Cruz *et al.*, 2023).

Uuringu teoreetiliseks lähtekohaks on käsitlus kollegiaalsest õppimisest kui ülikooli lävelises institutsionaalses kontekstis kujunevast protsessist, mida mõjutavad kultuurilised ja institutsionaalsed tegurid. Artiklis mõistame kollegiaalset õppimist akadeemiliste arendajate poolt teadlikult kujundatud ja institutsionaalselt toetatud protsessina. Selles protsessis luuakse formaate, mis toetavad dialoogi, refleksiooni ja ühiste tähenduste kujunemist, mõjutades seeläbi ülikooli õppimiskultuuri. Siinses uuringus käsitletav formaat „KoosÕppeJõud“ lähtub nendest teoreetilistest põhimõtetest.

Metoodika

Uurimus on kavandatud instrumentaalse juhtumiuuringuna (Stake, 1995; 2006), kus konkreetne juhtum on vahend laiemate teoreetiliste ja praktiliste järelduste tegemiseks. Instrumentaalse juhtumiuuringu eesmärk on kasutada piiritletud juhtumit, et mõista laiemat nähtust (Stake, 2006; Yin, 2018) – siinses uuringus kollegiaalse õppimise kujunemist ning koostöist õppimiskultuuri toetavaid ja takistavaid tegureid ülikoolis.

Uuringu juhtum on Tallinna Ülikooli õppimise ja õpetamise keskuse loodud ning ellu viidud kollegiaalse õppimise formaat „KoosÕppeJõud“. Määratlesime juhtumi tervikliku ja etapiviisilise arendusprotsessina, mis hõlmab ühe õppeaasta (november 2024 – november 2025) jooksul toimunud süsteemselt seotud tegevusi: strateegilist planeerimist, sisu ettevalmistust, seminaride läbiviimist üksustes, üleülikoolilisi sündmusi ning tulemuste analüüsi ja refleksiooni. Lähtusime Stake'i (1995) käsitlusest, et juhtum on defineeritud kui piiritletud süsteem (ingl *bounded system*), millel on ajalis-ruumilised raamid ning omavahel põimunud tegevuste struktuur. Seega käsitleme juhtumina ühe õppeaasta jooksul toimunud formaadi „KoosÕppeJõud“ arendus- ja rakendusprotsessi.

Institutsionaalse konteksti mõistmiseks on oluline märkida, et Tallinna ülikoolis on ligikaudu 670 akadeemilist töötajat, kes jagunevad seitsme akadeemilise üksuse vahel. Õppimise ja õpetamise keskuses toetavad ülikooliüleselt akadeemiliste töötajate arengut kolm täiskohaga ja seitse osalise koormusega akadeemilist arendajat⁴.

Metoodikas kombineerime Stake'i (1995) käsitlust juhtumist kui vahendist üldistuste tegemiseks ning tema hilisemat (2006) vaadet süsteemsele analüüsile. See võimaldab uurida formaati kui ühtset tervikut, analüüsides samas selle toimimist eri üksustes kui juhtumi osades. Lisaks toetume uuringus Yini (2018)

⁴ Andmed töötajate kohta on seisuga detsember 2025. Osakoormused jagunevad vahemikus 0,2 kuni 0,8.

loogikale, mis rõhutab juhtumiuuringu struktureeritust ja tõendusmaterjali mitmekülsust ning aitab tagada uuringu tulemuste usaldusväärsust.

Akadeemiliste arendajate roll ja juhtumi sisuline kirjeldus

Juhtumis täitsid õppimise ja õpetamise keskuse töötajad (edaspidi akadeemilised arendajad) mitut rolli kollegiaalse õppimise tingimuste kujundajatena ja vahendajatena. Siinses juhtumis väljendus akadeemiliste arendajate roll formaadi „KoosÕppeJõud“ kavandamises, teaduspõhise sisendi ettevalmistamises, seminaride läbiviimises ning protsessi refleksiivses dokumenteerimises ning analüüsis.

Arendusprotsess jagunes neljaks etapiks, kus arendajad ja akadeemilised üksused olid eri rollides.

- 1. Strateegiline ettevalmistus ja fookuse seadmine:** arendajad valisid koostöös seitsme akadeemilise üksuse juhtidega akadeemilise õppeaasta fookusteema, mis keskendus akadeemiliste töötajate õpetamispraktika arendamisele. Sellele järgnes teaduspõhise metoodilise raamistiku loomine, kuhu kaasati teemaeksperte õppematerjalide koostamiseks. Formaadi keskmes oli refleksioon ning seda toetati nii individuaalse kirjaliku tagasiside kui ka rühmaarutelu kaudu, mis võimaldas muuta kogemuslikud teadmised jagatavaks ja analüüsitavaks.
- 2. Üksusepõhised koosõppimise seminarid:** seitsmes akadeemilises üksuses korraldati fookusteemal neli akadeemilist tundi kestnud seminarid, kus osales kokku 94 töötajat. Kaks arendajat olid seminarides protsessi suunajate rollis. Seminari struktuur ja refleksiooni suunavad ülesanded aitasid osalejatel analüüsida oma igapäevaseid õpetamispraktikaid.
- 3. Institutsionaalne kogemusvahetus:** üksustes toimunud järgnesid üleülikooliline koosõppimise päev ja refleksioonikohtumine, kus osales kokku 79 töötajat. Koosõppimise päeval jagati töötubades üksuste õpetamiskogemusi ning analüüsiti nende rakendatavust oma õpetamises. Refleksioonikohtumisel mõtestasid osalejad enda ja akadeemilise üksuse kontekstis, milliseid praktikaid juba kasutatakse ning mida kaasa võtta järgmisse õppeaastasse.
- 4. Arendajate refleksioon:** lisaks seminaride korraldamisele analüüsisid arendajad jooksvalt oma tegevust. Ühistes aruteludes mõtestati kohtumistel toimunut ja osalejate tagasisidet, et täiustada formaati saadud kogemuste põhjal.

Valim ja uurija roll

Uuringus osalesid seitsme akadeemilise üksuse juhid ning 99 akadeemilist töötajat, kes osalesid koosõppimise seminaridel või üleülikoolilisel koosõppimise päeval. Valim kujundati eesmärgipäraselt (Creswell & Creswell, 2017; Flick, 2018), lähtudes osalejate rollist ja kokkupuutest uuritava juhtumiga. Valimi koostamise eesmärk oli kujundada uurimisküsimuste seisukohalt sisult mitmekesine andmestik, mis võimaldaks analüüsida kollegiaalset õppimist nii individuaalsete kogemuste, suhete kui ka institutsionaalsete ja kultuuriliste tingimuste vaatenurgast. Selline lähenemine toetab analüütilist üldistamist, kus üksikjuhtumi põhjal tehtud järeldused aitavad kaasa teoreetilisele mõistmisele laiemalt (Yin, 2018).

Artikli autorid olid uuringus ise refleksiivsed uurijad, sest täitsid juhtumis akadeemiliste arendajate rolli. Sellest tulenevalt pöörati teadlikult tähelepanu analüütilise distantsi hoidmisele ning rollide eristamisele (Finlay, 2002; Lewis & Quinnell, 2024). Subjektiivsusega seotud kallutatuse vähendamiseks kasutati uurijatevahelisi arutelusid ning analüüsi käigus refleksiooni, mis toetas tulemuste põhjendatust ja läbipaistvust (Dhillon & Thomas, 2019).

Andmete kogumine

Uuringus kasutati juhtumiuuringule omaselt mitut andmeallikat (Yin, 2003). Uuringu usaldusväärsuse ja analüütilise sügavuse suurendamiseks kasutasime andmete kogumisel triangulatsiooni (Creswell & Plano Clark, 2018; Flick, 2018), mis võimaldab ühendada erinevaid vaatenurki ning siduda empiirilisi andmeid teoreetiliste tõlgendustega (McKenney & Reeves, 2018; Patton, 2015). Siinses uuringus kombineeriti kolme kvalitatiivset andmeallikat. Andmestik koguti perioodil september 2024 – november 2025.

Kirjalikud intervjuud akadeemiliste üksuste juhtidega. Andmed koguti kirjalike intervjuude kaudu seitsme akadeemilise üksuse juhtidelt. Intervjuud viidi läbi e-posti teel. Küsimused olid avatud ja keskendusid formaadiga „Koos-ÕppeJõud“ seotud ootustele, üksuse senistele kollegiaalse õppimise praktikatele ning tajutud takistustele koostöise õppimiskultuuri kujundamisel. See andmeallikas võimaldas analüüsida juhtumit institutsionaalsel tasandil.

Uurijate ühised kirjalikud memod. Andmestik kujunes arendusprotsessi käigus toimunud regulaarsete kohtumiste tulemusena, kus mõlemad uurijad dokumenteerisid oma tähelepanekuid ja tõlgendusi. Selleks kasutati ühist struktureeritud dokumenti, kuhu fikseeriti seminaride ja sündmuste tähelepanekud ja järeldused, põhjendati vajalikke muudatusi arenduseks ning sõnas-tati arendajate endi õppimiskohad. Kokku kogunes memosid 16 lehekülge.

Küsitlus akadeemiliste töötajate seas. Küsitlus viidi läbi vahetult pärast seminare ja üleülikoolilisi sündmusi ning vastamine oli vabatahtlik. Küsimustikud koosnesid suletud ja avatud küsimustest, mille eesmärk oli koguda tagasisidet iga seminari ja sündmuse kohta. Siinses uuringus analüüsiti avatud vastuseid, milles osalejad reflekteerisid: 1) seminaril kogetud uute teadmiste või meetodite üle; 2) kollegiaalse arutelu väärtuse üle oma töös ning 3) tegid ettepanekuid koostöise õppimise toetamiseks üksuses. Kokku laekus 99 vastust (osalejate koguarv oli 169). Vastuseid ei seostatud konkreetsete sündmustega, kuna analüüsi eesmärk oli mõista kollegiaalse õppimise tähendust ja seda mõjutavaid tegureid üldistaval tasemel.

Uuringu läbiviimisel järgiti teadusuuringute eetika ja andmekaitse põhimõtteid, lähtudes heast teadustavast (2017) ja ALLEA (2017) juhistest. Küsitluses osalejaid informeeriti andmete kogumise konfidentsiaalsusest ning üldistatud analüüsitulemuste kasutamise eesmärgist. Akadeemiliste üksuste juhtidelt küsiti uuringus osalemiseks kirjalik informeeritud nõusolek. Andmete analüüsi ettevalmistamisel eemaldati kõik viited isikutele ja akadeemiliste üksuste nimetustele. Selleks tähistati andmed unikaalsete tunnustega (nt O_I1 või J_I3), kus O tähistab formaadis „KoosÕppeJõud“ osalejat ja J akadeemilise üksuse juhti, täiend _I osutab akadeemilise üksusele ning number üksuse nimetusele (kokku 7 üksust). Uurijate memod tähistati koodiga UM.

Andmete analüüs

Andmete analüüs toimus kvalitatiivse sisuanalüüsina, kasutati andmepõhist kodeerimist ja teooriast suunatud tõlgendamist (Saldaña, 2016). Analüüsi kaasati kõik kogutud andmeallikad, mis koondati ühtsesse andmestikku ja anonümiseeriti.

Enne kodeerimist lugesid kaks uurijat kogu andmestiku korduvalt läbi, mis aitas saada terviklikuma arusaama sisust, ning määratlesid tähenduslikud tekstiosad, mis tõid esile kollegiaalse õppimisega seotud kogemusi ja hinnanguid.

Kodeerimisprotsessis lähtuti Saldaña (2016) kahetsüklilisest kodeerimisloogikast. Analüüsi esimeses etapis toimus induktiivne avatud kodeerimine, mille käigus tähistati tekstiosad esialgsete koodidega, mis lähtusid andmestikust esile kerkivatest tähendustest ilma eelnevalt määratletud kategooriatega. Sama tekstiosa sai mitu koodi.

Analüüsi teises etapis toimus fookustatud kodeerimine, mille käigus võrreldi ja koondati sarnase sisuga koodid laiemateks kategooriateks ning tuvastati korduvad mustrid andmestikus. Selle tulemusena kujunesid kollegiaalset õppimist toetavad ja takistavad tegurid.

Kolmandas etapis tõlgendati kujunenud kategooriad teooriapõhiselt, eristati institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid. See võimaldas siduda empiirilised leiud õppimiskultuuri ja kollegiaalse õppimise käsitlustega ning vastata esimesele uurimisküsimusele.

Viimases etapis tõlgendati tulemusi juhtumiuuringu kontekstis: analüüsiti, kuidas eelnevates etappides selgunud kategooriad avalduvad formaadis „Koos-ÕppeJõud“ ning millisel viisil see toetab koostöise õppimiskultuuri kujunemist. Selles etapis tugineti varasemates analüüsietappides selgunud kategooriatele ning tõlgendati neid vastavalt uurimisküsimustele.

Analüüsi usaldusväärsust toetas uurijate iseseisev ja paralleelne kodeerimine, mille järel võrreldi koodi ning arutati läbi erinevused nende tõlgendamisel. Erinevate kodeeringute puhul täpsustati koodide tähendusi ning ühendati või eristati koodi vastavalt kokkuleppele. Konsensus saavutati aruteludes, mis aitasid jõuda ühise arusaamani koodide ja kategooriate sisus.

Tulemused

Esmalt anname ülevaate induktiivse avatud kodeerimise käigus eristunud kollegiaalset õppimist toetavatest ja takistavatest teguritest, mis tulenesid vahetult andmestikust. Tulemusi illustreerime iseloomustavate empiiriliste näidetega. Seejärel esitame institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid, mida tõlgendasime teooriast lähtuvalt. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on uurijad näidetest eemaldanud isikute ja akadeemiliste üksuste nimetused ning asendanud need sulgudes olevate viidetega teksti mõistetavuse säilitamiseks.

Kollegiaalset õppimist toetavad tegurid

Analüüs näitas, et kollegiaalset õppimist toetasid juhtide tugi, kollegiaalne interaktsioon ja ühine mõtestamine, psühholoogiline turvalisus ja võrdsuse kogemus, teadlikult kavandatud ja süvenemist toetav õppeprotsess, praktiline rakendatavus ja valmisolek muuta õpetamisviisi, õppimiskultuuri teadlik kujundamine ning õppejõu professionaalse identiteedi toetamine.

Juhtide tugi avaldus eelkõige aja ja ruumi leidmises ning formaadi põhjendamises. Kollegiaalse õppimise võimalused realiseerusid siis, kui need seoti olemasolevate töökorralduslike tavade ja institutsionaalselt tunnustatud ajavahemikega, mitte ei lisandunud täiendava kohustusena niigi pingelise tööaja kõrvale. Seda ilmestavad üksuste juhtide selgitused:

„(INSTITUUDI) koosõppimispäeva ma paigutaks jaanuari, sest enne on õppetöö koormus ja jaanuari lõpus kaitsmised ja see võiks olla sisendiks uue kevadsemestri kursuseprogrammidesse.“ (J_I3)

„Meil on teisipäeviti kell 14.00–16.00 õppekavaarenduse ajaaken.“ (J_I6)

Lisaks korralduslike tingimuste loomisele avaldub juhtide roll kommunikatsiooni korraldamisel. Juhid võimendavad õppimisvõimaluste nähtavust oma üksuste infokanalites ning loovad seoseid üksuse rutiinsete praktikatega, mõjutades seeläbi õppimise tähenduslikkust ja osalemise ulatust. Toetavaks teguriks osutusid ka juhtide enda arusaamad ühisest tähendusloomest ning õpetamise väärtustamisest. Seda kinnitab ka ühe juhi kirjeldus:

„/.../ Õppejõud peavad tunnetama reaalselt kasu sellest arutelust, midagi mida igapäevaselt saab kasutada ja proaktiivse ja ennastjuhtiva õppija õpetamine on puhas rõõm ja vähendab ka õppejõu koormust nn sabadega tegelemiseks. Lihtsalt ilma selge ja praktilise kasuta (VALDKONNA) teadlased jt meie õppejõud arutama ei tule, tunnen neid piisavalt.“ (J_I3)

Kollegiaalne interaktsioon ja ühine mõtestamine toimisisid toetava tegurina ning väljendusid normaliseeriva ja ühendava mehhanismina. Akadeemilised töötajad väärtustasid võimalust võtta aega ühiseks mõtestamiseks, arutada kolleegidega oma õpetamispraktikaid ja tutvuda kolleegide kogemustega. Üks osaleja kirjeldas:

„See oli võimalus koos mõtlemiseks ja aja võtmiseks, et õpetamisega seotud teemat edasi arendada.“ (O_I5)

Selline kollegiaalne interaktsioon toetas ühiste arusaamade kujunemist õpetamise kohta ning võimaldas sellega seotud teemade edasiarendamist.

Psühholoogiline turvalisus ja võrdsuse kogemus kujunesid kollegiaalset õppimist toetavaks teguriks. Läbiviidud formaadis ei positsioneeritud kedagi eksperdina, vaid kõik osalejad olid õppija rollis. Üks osaleja kirjeldas seda nii:

„Enesekindlust suurendab see, et kõik on alles õppija rollis. /.../ Mõistan palju paremini, millised küsimused õppejõududel töös tekivad.“ (O_I2)

Pingevaba õhkkond, kus oli ruumi aruteluks ning kogemuste jagamiseks, toetas avatust, vastastikust mõistmist ja kuuluvustunnet, sealhulgas tunnet, et eksimine on lubatud.

Tulemustest ilmnes, et kollegiaalne õppimine ei kujune spontaanselt, vaid vajab **teadlikult kavandatud ja süvenemist toetavat** õppeprotsessi. Osalejad

rõhutasid selgete eesmärkide, refleksiooniks vajaliku aja ning läbiviijate teadliku juhendamise olulisust. Seda ilmestab osalejate öeldu:

„Tore oli võtta hetk, et reflekteerida, kuulda teiste ideid, enda ideid arutada.“
(O_I1)

„(Formaadi läbiviijad) kaasasid osalejaid, jätsid ruumi aruteludeks, löid mugava keskkonna.“ (O_I5)

Oluliseks peeti seminari läbiviijate ettevalmistust, teadlikku juhendamist ja oskust suunata protsessi viisil, mis hoiab tasakaalu paindlikkuse ja reguleerituse vahel. Teooria ja praktika tasakaal aitas siduda arutelud osalejate igapäevase õpetamistööga.

Praktiline rakendatavus ja valmisolek õpetamisviisi muuta. Osalejate hinnangul toetas kollegiaalset õppimist see, kui arutelud ja käsitletavad teemad olid selgelt seotud nende igapäevaste õpetamisolukordadega. Praktilised näited ja kolleegide kogemuste jagamine suurendasid huvi ja enesekindlust katsetada uusi õpetamisviise ning toetasid valmisolekut oma õpetamistava teadlikult ümber mõtestada. Üks osaleja kirjeldas:

„... kavatsen katsetada ülesandeid, kus õppijad peavad AI-ga dialoogi pidama ... kriitiliselt hindama.“ (O_I2)

Õppejõu professionaalse identiteedi toetamine. Akadeemilised arendajad teadvustasid formaadi „KoosÕppeJõud“ kujundamisel ja läbiviimisel pidevalt, et kollegiaalne õppimine mõjutab ka osalejate professionaalset enesemõistmist. Teadlik ettevalmistus ja refleksiiivsed arutelud võimaldasid toetada akadeemiliste töötajate positiivset minapilti ning mõtestada õppejõu rolli laiemas akadeemilises ja institutsionaalses kontekstis. Uurijate märkmetes rõhutati:

„Õppejõudu näeme oma õpetamispraktika autonoomse kujundajana, mistõttu võib liigne „toetamine“ jätta mulje, et ta on abitu ehk vähese agentsusega.“ (UM)

Tulemused osutavad, et akadeemilised arendajad mõtestavad oma rolli teadliku õppimiskultuuri kujundajatena. Uurijate arutelu sel teemal iseloomustab järgmine väljavõte:

„Õppimise ja õpetamise keskuse roll on institutsionaalne vahendaja, mille abil tehakse nähtavaks ja mõtestatakse pädevuste arendamist ülikoolis.“ (UM)

Kollegiaalset õppimist ja formaati „KoosÕppeJõud“ ei käsitleta üksiksündmusena, vaid osana laiemast kultuurilisest muutusest, mis on suunatud õpetamise väärtustamisele ja professionaalse õppimise nähtavaks tegemisele ülikoolis.

Kollegiaalset õppimist takistavad tegurid

Tulemused näitavad, et kollegiaalset õppimist ülikoolis takistavad tegurid on seotud formaadi disaini, osalemise ning organisatsiooni ja juhtimisega.

Formaadi disainiga seotud takistused ilmneseid eelkõige olukordades, kus puudus osalejate ja akadeemiliste üksuste jaoks selge ja jagatud tähendusraam. Oluliseks takistuseks osutus seminari eesmärgi ühise mõtestamise puudumine, mis väljendus nii üksuste juhtide kui ka osalejate erinevates ootustes formaadile „KoosÕppeJõud“. Mitmel juhul ei tajunud akadeemiliste üksuste juhid ja töötajad formaati seotuna oma valdkonna vajadustega, mistõttu osalus jäi juhuslikuks või formaalseks. Samuti tuli esile, et varasemad kogemused ning üksuses väljakujunenud arusaamad formaadi metoodika ja ülesehituse kohta mõjutasid uue formaadi vastuvõttu. Kui seminari teemat tajutakse juba käsitletuna või abstraktsena, siis ei teki tunnetatud vajadust seda uuesti õppida. Seda ilmestab ühe juhi öeldu:

„Ehk sisu peaks olema kohandatud (VALDKONNALE) omasemaks.“ (J_I3)

Lisaks tõusid esile ajapuudus ja eeltöö maht disaini piirangutena, mis vähendas süvenemist ja refleksiooni. Osalejad kirjeldasid, et seminar ei võimalda käsitletavate teemadega süvitsi minna ning arutelud jäävad sageli sissejuhatavale tasemele.

„Lühiformaadid ei soosi teemadega süvitsi minemist – kõik jääb sissejuhatuse tasemele /.../ No paari tunniga ei anna rohkem materjali läbi võtta ega vastu võtta.“ (O_I1)

Selline tulemus viitab paradoksile, sest analüüsist selgus, et konkureerivate töökohustuste tõttu eelistatakse kiireid lahendusi. Seda ilmestab tulemus, et osalejatele ette saadetud eeltööd kogeti liiga mahukana, mis takistas valmisolekut materjalidega varem tutvuda. Arvestades akadeemiliste töötajate töökoormust ja hõivatust, viitasid eeltöö mahu piirangutele ka juhid.

Takistusena tõusis esile materjalide kvaliteet ja kättesaadavus, sealhulgas keeleline sobivus võõrkeelt kõnelevatele õppejõududele ning täiendavate teemakohaste lisamaterjalide nappus. Selgus, et osalejad soovivad selliste formaatide järjepidevat toimumist ja teemakohaseid jätkutegevusi.

Osalemisega seotud takistused. Individuaalsel tasandil mõjutas kollegiaalset õppimist osalejate valmisolek võtta kollegiaalse õppimise protsessis õppija roll. Tulemused osutavad, et kui osalejad ei registreeru, osalevad sündmusel katkendlikult, ei tutvu varem materjalidega, siis puuduvad eeldused kollegiaalseks õppimiseks ning on keeruline luua turvalist keskkonda ja toetada ühist tähendusloomet. Seda ilmestavad uurijate märkmed:

„Mitmed osalejad, kes olid registreerunud, jätsid tulemata ilma sellest teavitamata. Osad õppejõud tulid kohale, ilma et oleksid registreerunud. Käidi sissevälja, materjale polnud ette loetud.“ (UM)

Osalejate hoiakud mõjutavad grupi dünaamikat ja psühholoogilist turvalisust, mis on dialoogilise õppimise eeltingimus. Negatiivne või skeptiline suhtumine kollegiaalse õppimise väärtusse vähendas osalejate valmisolekut oma kogemusi jagada ning pärssis avatud arutelu kujunemist. Seda illustreerivad uurijate märkmed:

„Osade osalejate vastuseis ja negatiivsed hoiakud teema suhtes mõjutasid teiste arutelu, paljud ei julgenud enam sõna võtta.“ (UM)

Takistustena tõusid esile ka osalejate erinevad vajadused ja taust, sealhulgas keelebarjäär ja ebavõrdne ligipääs materjalidele. Mõned osalejad tundsid vajadust olla võrdselt informeeritud, kuid praktikas ei olnud see alati tagatud, mis tekitas ebakindlust ja vähendas osalusaktiivsust.

Takistuseks osutusid ka konkureerivad töökohustused. Õppetöö ja muude ülesannete kattumine kollegiaalse õppimise sündmustega viis olukordadeni, kus osalejad hilinesid, lahkusid enne lõppu või ei saanud protsessis järjepidevalt osaleda, mis vähendas arutelude sügavust ja ühise mõtestamise võimalusi. Seda iseloomustab ühe osaleja öeldu:

„Pidin lahkuma seminari teises pooles õppetööd läbi viima.“ (O_I1)

Lisaks ilmnas vastupanu oma seniste õpetamisviiside muutmisele. Mõned osalejad kaldusid kaitsma varasemaid praktikaid, mistõttu ei suhestunud kollegiaalse õppimise protsessi kui õppimise võimalusega. Seda iseloomustab uurijate memo väljavõte:

„Kogesime „häälekaid“ õppejõude, kes tõid esile kogu seminari jooksul takistusi oma õpetamisviisi muutuseks.“ (UM)

Organisatsiooni ja juhtimisega seotud takistused. Tulemused osutavad, et kollegiaalse õppimise takistused ei piirdu üksikute korralduslike probleemidega, vaid peegeldavad pingeid ülikooli juhtimisprotsessides ja tulemuslikkuse hindamise protseduurides. Eelkõige ilmnas vastuolu kvantitatiivsete tulemusmõõdikute ning kvalitatiivse, süvenemist ja refleksiooni eeldava kollegiaalse õppimise vahel. Töötajate arengut toetavate tegevuste „edukust“ hinnatakse ülikoolis sageli osalejate arvu ja nn unikaalsete osalejate põhjal, mis suunab tähelepanu kvantiteedile ning võib jätta tagaplaanile sisulise õppimisprotsessi. Seda pinget kirjeldavad arendajad nii:

„Ülikooli ootus on, et üritustest võtavad osa uued tulijad ehk need, kes varem ei ole osalenud (unikaalsed), kuid kohtame seminaridel ja sündmustel juba tuttavaid nägusid /.../ oleme arutanud mitmeid kordi, kas olulisem on kvaliteet või kvantiteet. Ühelt poolt on mõõdikud, mis osalejate arvu loendavad, kuid seminari sisukus saab tagaplaanile.“ (UM)

Takistuseks osutusid ka akadeemiliste arendajate piiratud ressursid. Kollegiaalse õppimise võimaluste pakkumine eeldab ajamahukat ettevalmistust, suhete hoidmist ning järjepidevat kohalolu üksustes. Ressursi vähesus sunnib tegema valikuid, mistõttu saavad toetust eelkõige need üksused, kus huvi ja valmisolek olemas, samas jäävad teised kõrvale.

Kollegiaalse õppimise takistuseks kujunesid kommunikatsiooniprobleemid ning juhtide ja üksuste erinevad prioriteedid. Uurijate memodes illustreerib seda järgmine katkend:

„Saatsin info (INSTITUUDI) turundus- ja kommunikatsioonispetsialistile (NIMI) 26. veebruaril ... ega me üksuste kommunikatsiooni inimestele levitamist kohustuslikuks ei saa teha, kuna üksuste infokiri on pigem kitsama fookusega, aga varasemalt on vähemalt mõnedes üksustes info ikkagi lisatud.“ (UM)

Kui õpetamise arendamine ei kuulunud üksuse strateegilistesse fookustesse, jäi kollegiaalne õppimine teisejärguliseks ega leidnud piisavat toetust ei ajaliselt, sisuliselt ega kommunikatiivselt. Ebajärjekindel kommunikatsioon piiras õpisündmuste nähtavust ning mõjutas osalemisvalmidust.

Kollegiaalset õppimist mõjutava tegurina tõusid esile akadeemiliste üksuste valdkondlike eesmärkide erinevus ning sellest tulenevalt juhtide erinevad prioriteedid. Ühelt poolt võivad need suurendada tegevuste tähenduslikkust konkreetse üksuse jaoks, teisalt (ehk organisatsioonilise ja kollegiaalse õppimise seisukohalt) kujuneda takistuseks ja suurendada killustatust.

Institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid kollegiaalse õppimise kujunemisel

Järgnevalt esitame kollegiaalset õppimist mõjutavad tegurid teooriast suunatud analüüsi alusel, rühmitades eelnevalt kirjeldatud toetavad ja takistavad tegurid institutsionaalseteks ja kultuurilisteks. See võimaldab seostada empiirilised leiud õppimiskultuuri käsitlusega ning mõtestada nende omavahelisi seoseid.

Tulemused näitavad, et kollegiaalset õppimist kujundavad vastastikusel seoses institutsionaalsed (vt tabelit 1) ja kultuurilised tegurid (vt tabelit 2).

Tabel 1. Kollegiaalset õppimist toetavad ja takistavad institutsionaalsed tegurid

Toetavad tegurid	Takistavad tegurid
Organisatsiooni tasand	
<ul style="list-style-type: none"> • juhtide tugi • süsteemne ja sihipärane kommunikatsioon • kokkulepitud aja- ja ruumi-lahendused 	<ul style="list-style-type: none"> • ajapuudus ja konkureerivad töökohustused • formaadi järjepidevuse ja jätkutegevuste puudumine • keskendumine kvantitatiivsetele tulemusmõõdikutele • akadeemiliste arendajate piiratud ressursid • kommunikatsiooniprobleemid
Formaadi tasand	
<ul style="list-style-type: none"> • teadlikult kujundatud ja reflek-siivne õppeprotsessi disain • käsitletavate teemade praktiline rakendatavus • teadlik juhendamine 	<ul style="list-style-type: none"> • ebaselge eesmärgistus ja nõrk seostatus üksuste vajadustega • mahukas eeltöö • materjalide kvaliteedi, keelelise sobivuse ja kätte-saadavuse probleemid

Organisatsiooni tasandil soodustavad kollegiaalset õppimist sellised institutsionaalsed tegurid nagu juhtide tugi, kommunikatsioon ning aja- ja ruumi-lahendused, mis loovad tingimused, kus kollegiaalne õppimine on osa akadeemilisest tööst ega kujune täiendavaks kohustuseks. Formaadi tasandil osutusid oluliseks õppeprotsessi teadlik kavandamine ja juhendamine. Refleksiooni toetav metoodika ning protsessi teadlik suunamine löid tingimused, kus osalejad said analüüsida ja mõtestada oma õpetamispraktikaid. Lisaks osutus vajalikuks käsitletavate teemade selge seotus igapäevaste õpetamisolukordade ja õpitu praktilise rakendatavusega.

Organisatsiooni tasandil takistavad kollegiaalset õppimist sellised institutsionaalsed tegurid nagu ebaselge eesmärgistus ning töökorralduslikud piirangud, sealhulgas ajapuudus ja konkureerivad töökohustused. Formaadi tasandil ilmnesid takistusena formaadi ebapiisav seostumine üksuste vajadustega ja ka disainiga seotud probleemid, sealhulgas mahukas eeltöö, materjalide kvaliteet ja keeleline sobivus ning ebavõrdne ligipääs. Organisatsiooni tasandil mõjutasid kollegiaalse õppimise kujundamist lisaks ka organisatsioonilised tingimused, milleks olid formaadi vähene järjepidevus ja jätkutegevuste puudumine, akadeemiliste arendajate piiratud ressursid, kommunikatsiooniprobleemid ning keskendumine kvantitatiivsetele tulemusmõõdikutele.

Tabel 2. Kollegiaalset õppimist toetavad ja takistavad kultuurilised tegurid

Toetavad tegurid	Takistavad tegurid
Organisatsiooni tasand	
<ul style="list-style-type: none"> • ühised arusaamad õpetamise väärtusest ja tähendusloomest • õppimiskultuuri teadlik kujundamine • professionaalse identiteedi toetamine 	<ul style="list-style-type: none"> • erinevad ootused ja arusaamad kollegiaalse õppimise eesmärgist ja tähendusest • seniste tavade ja praktikate kaitsmine; • keelebarjäär
Formaadi tasand	
<ul style="list-style-type: none"> • kollegiaalne interaktsioon ja ühine mõtestamine • psühholoogiline turvalisus ja võrdsuse kogemus • valmisolek võtta õppija roll ja oma praktikaid ümber mõtestada 	<ul style="list-style-type: none"> • negatiivsed hoiakud ja vastupanu • piiratud valmisolek õppija rolliks

Organisatsiooni tasandil toetavad kollegiaalset õppimist eelkõige sellised kultuurilised tegurid nagu ühised arusaamad õpetamisest ja selle tähendusest ning õppimiskultuuri teadlik kujundamine ja professionaalse identiteedi toetamine. Formaadi tasandil on toetavateks kultuurilisteks teguriteks õpetamise väärtustamine, kolleegidevaheline arutelu ja ühine mõtestamine ning psühholoogiline turvalisus, mis loovad eeldused dialoogiliselt ja refleksiivselt õppida. Oluline on ka osalejate valmisolek võtta õppija roll ning oma praktikaid ümber mõtestada.

Takistavad kultuurilised tegurid väljenduvad organisatsiooni tasandil erinevates arusaamades kollegiaalse õppimise eesmärgist ning seniste tavade ja praktikate kaitsmises. Keelebarjäär mõjutab lisaks praktilisele osalemisele ka võrdsuse kogemust, mis on dialoogilise õppimise jaoks oluline tingimus. Formaadi tasandil väljenduvad takistused negatiivsetes hoiakutes ning vastupanus. Piiratud valmisolek võtta õppija roll ning soov kaitsta seniseid praktikaid takistavad ühise tähendusloome kujunemist.

Arutelu ja järeldused

Uuringu eesmärk oli välja selgitada institutsionaalsed ja kultuurilised tegurid, mis toetavad või takistavad kollegiaalset õppimist, ning analüüsida, kuidas akadeemiliste arendajate loodud formaat „KoosÕppeJõud“ toetab koostöise õppimiskultuuri kujunemist ülikoolis.

Esimesele uurimisküsimusele vastates näitavad tulemused, et kollegiaalne õppimine kujuneb institutsionaalsete ja kultuuriliste tegurite vastasmõjus. Institutsionaalsel tasandil on keskne see, kas kollegiaalseks õppimiseks luuakse ajaliselt ja ruumiliselt toetatud tingimused, kas osalemine on seotud üksuse töökorraldusega ning kas juhid aitavad õpisündmusi kommunikeerida. Seega seisneb juhtide roll lisaks õpisündmuste korralduslike võimaluste loomisele ka kollegiaalse õppimise tähenduse kujundamises ja selle tunnustamises akadeemilise töö loomuliku ja väärtustatud osana. Kui kollegiaalne õppimine on seotud üksuste igapäevaste praktikate ja arengusuundadega, kasvab selle tähendus osalejate jaoks. Vastupidisel juhul võib kollegiaalne õppimine jääda kõrvaliseks tegevuseks, mis konkureerib teiste tööülesannetega. See tulemus kinnitab varasemaid käsitlusi, et professionaalset arengut ja koostööd toetavad akadeemilises keskkonnas juhtimispraktikad, töökorraldus ja organisatsiooniline tugi (Goodman *et al.*, 2022; Sakurai & Mason, 2025).

Tulemused näitavad, et kollegiaalse õppimise tulemuslikkus on seotud õpisündmuse teadliku kujundamisega. Refleksiooni toetav metoodika, selge eesmärgistatus ning juhendatud arutelud loovad olukorrad, kus osalejad saavad oma õpetamispraktikaid analüüsida ja ümber mõtestada. Samas ilmneb vastutolu: kollegiaalne õppimine vajab aega, järjepidevust, usalduslikke suhteid ja mõtestatud arutelu, kuid akadeemiline töö on sageli killustatud ning seotud paljude konkureerivate kohustustega (vrd Mårtensson *et al.*, 2011; Yamamoto, 2025). See aitab selgitada, miks kollegiaalne õppimine võib aset leida vaid üksikute sündmustena ega kujune püsivaks praktikaks. Seega ei piisa individuaalsest valmisolekust, vaid on vaja teadlikult luua sellised institutsionaalsed tavad, mis arvestavad akadeemilise töö eripäraga ning näitavad kollegiaalset õppimist selle töö olulise osana. Siin on juhid võtmeisikud, kes neid tavasid loovad.

Siinse uuringu oluliseks tulemuseks on ka pinge kvantitatiivsete tulemusmõõdikute ja kollegiaalse õppimise sisulise kvaliteedi vahel. Kui arendustegevuste mõju hinnatakse peamiselt osalejate arvu või uute osalejate põhjal, võib tähelepanu nihkuda õppimise sisult osalemise mõõdetavatele näitajatele. Kollegiaalse õppimise seisukohalt on aga oluline korduv osalemine, kogemuste jagamine, usalduse kujunemine ning ühine mõtestamine. See tulemus toetab kriitilisi käsitlusi tulemusjuhtimisest kõrghariduses (Macfarlane, 2016; Stensaker, 2018) ning osutab, et mõõdikupõhine hindamisloogika võib piirata just neid protsesse, mille kaudu õppimiskultuur kujuneb.

Tulemused kinnitavad, et kultuurilisel tasandil on kollegiaalse õppimise eelduseks psühholoogiline turvalisus, võrdsuse kogemus, teadmiste jagamine ja valmisolek võtta õppi roll. Arutelud on sisukamad olukordades, kus osalejad saavad jagada ebakindlust ja katsetusi ilma oma professionaalset identiteeti ohustamata. Samas näitavad tulemused, et sellised tingimused on harvad,

näiteks võivad negatiivsed hoiakud, vastupanu, erinevad ootused ja keelebarjäär vähendada arutelu avatust, osalejate võrdsuse kogemust ning ühise tähendusloome kujunemist. Akadeemilises kultuuris, kus õppejõudu seostatakse sageli eksperdi rolliga, võib õppija rolli võtmine olla tundlik. Seetõttu tuleb kollegiaalsel õppimisel vaadata kui kultuuriliselt vahendatud praktikad, mille kujunemine sõltub jagatud arusaamadest ja suhetest. Seda, et ühiste arusaamade loomine on professionaalse arengu toetamisel oluline, kinnitavad ka eelnevad uuringud (Dhakal *et al.*, 2025; Economides, 2008).

Teisele uurimisküsimusele vastates näitab juhtumi „KoosÕppeJõud“ analüüs, et sihipäraselt kujundatud kollegiaalse õppimise formaadid võivad toetada koostöise õppimiskultuuri kujunemist, kuid nende mõju ei tulene üksnes formaadist. Formaadi toimib pigem vahendajana, sest selle abil luuakse ajaliselt piiritletud ruum dialoogiks, refleksiooniks ja kogemuste jagamiseks. Saame öelda, et formaat „KoosÕppeJõud“ tekitab olukorra, kus õpetamise üle arutlemine, kogemuste jagamine ja oma praktika mõtestamine said ülikooliüleselt ühise tähelepanu keskmesse. Sellises kultuurilises kontekstis muutub õppimine kollegiaalseks tegevuseks (Roxå & Mårtensson, 2009) ning ei jää üksnes iga õppejõu individuaalseks vastutuseks. Formaadi väärtus seisneb seega selles, et see loob struktuuri ja aja õpetamispraktikate ühiseks mõtestamiseks ning aitab vähendada üksustevahelist ja individuaalset killustatust. See kinnitab käsitlusi õppimiskultuurist kui sotsiaalsest praktikast, mis kujuneb kollektiivsete tegevuste ja institutsionaalsete tingimuste koosmõjus (Biesta, 2011; James & Biesta, 2007).

Samas sõltub formaadi mõju õppimiskultuurile selle seostumisest üksuste töökorralduse, juhtimistavade ja osalejate professionaalse identiteediga. Kui käsitletav teema jääb üksuse jaoks kaugeks, eesmärk ebaselgeks või on osalemine töökorralduslikult keeruline, väheneb formaadi mõju koostöise õppimiskultuuri kujunemisele. See tulemus on kooskõlas varasemate uuringutega, mille kohaselt kujuneb kollegiaalne õppimine püsivaks praktikaks eelkõige siis, kui see on seotud igapäevaste tööolukordadega ning institutsionaalselt toetatud (Jaap & McAdam, 2025; Sinnayah *et al.*, 2024). Seega ei kujune kollegiaalne õppimine püsivaks kultuuriliseks tavaks üksikute õpisündmuste kaudu, vaid eeldab nende teadlikku sidumist akadeemilise töö igapäevastesse praktikatesse ja tähendusruumi.

Uuring toob esile nii õppearenduse rolli institutsionaalse vahendajana kui ka akadeemiliste arendajate rolli kultuuriliste vahendajatena, kelle tegevuse abil kujundatakse õppimise tähendust organisatsioonis. Tulemused osutavad, et kollegiaalse õppimise toetamine sõltub sellest, kas ülikoolis on loodud süsteemsed võimalused toetada akadeemiliste töötajate arengut. Seetõttu on oluline luua sellised institutsionaalsed tingimused ja praktikad, mis võimaldavad

kollegiaalsel õppimisel kujuneda nähtavaks, väärtustatud ja püsivaks praktikaks, mitte üksnes ühekordseteks arendustegevusteks või õpisündmusteks. See kinnitab Stensakeri (2018) käsitlust akadeemilistest arendajatest kui „kultuuri-töötajatest“, kelle tegevus seisneb erinevate arusaamade vahendamises ning õppimiskultuuri kujundamises.

Uuringu tulemused põhinevad ühe konkreetse juhtumi analüüsil, mistõttu võib tulemuste otsene ülekantavus teistesse institutsionaalsetesse ja kultuurlistesse kontekstidesse olla piiratud. Samas pakuvad väljaselgitatud tegurid lähtekoha kollegiaalse õppimise mõtestamiseks ka teistes kõrgkoolides. Andmestik on kogutud peamiselt formaadi loomise ja elluviimisega otseselt seotud osapooltelt, mistõttu võivad jääda vähem esindatuks välised või kriitilisemad vaatenurgad. Et saada formaadi mõjust mitmekülgsemaid andmeid, on vajalik edasistes uuringutes kaasata ka mitteosalenud õppejõude või väliseid hindajaid.

Kokkuvõttes osutab uuring, et kollegiaalse õppimise toetamiseks ja koostöise õppimiskultuuri kujundamiseks on vajalik süsteemne lähenemine, kus kollegiaalne õppimine on seotud juhtimise, töökorralduse, akadeemilise identiteedi ja õpetamise väärtustamisega. Ülikoolid peavad pöörama tähelepanu sellele, kuidas luuakse kollegiaalseks õppimiseks aega ja ruumi, kuidas kujundatakse selle tähendust organisatsioonis ning kuidas hinnatakse selle sisulist mõju. Sellistes tingimustes võivad eesmärgipäraselt kujundatud kollegiaalse õppimise formaadid toetada õpetamispraktikate ühist mõtestamist ning aidata kaasa sellele, et õpetamise arendamine muutub kollektiivseks, mitte üksnes individuaalseks vastutuseks. Seega tuleb kollegiaalset õppimist käsitleda mitte üksiku arendustegevusena, vaid kõrghariduse õppimiskultuuri kujundava praktikana.

Tänu sõnad

Täname uuringus osalenud akadeemiliste üksuste juhte ja töötajaid nende panuse ning sisuka tagasiside eest. Oleme tänulikud Tallinna Ülikoolile toetuse eest kollegiaalse õppimise arendamisel ja rakendamisel.

Kasutatud kirjandus

- Aakernes, N., Möllerhagen, T. H., Olstad, H. B., & Schaug, R. (2023). Creating a Free Space for Professional Development through Collaborative Self-Study. *Studying Teacher Education*, 20(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2212683>
- ALLEA – All European Academies. (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. <https://www.allea.org/wp-content/uploads/2017/05/ALLEA-European-Code-of-Conduct-for-Research-Integrity-2017.pdf>

- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of educational research*, 82(1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Banerjee, P., Gupta, R., & Bates, R. (2017). Influence of organizational learning culture on knowledge worker's motivation to transfer training: Testing moderating effects of learning transfer climate. *Current Psychology*, 36(3), 606–617. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9449-8>
- Barnett, R. (2016). *Understanding the university*. London and New York, Routledge. Taylor and Francis Group.
- Bélisle, M., Jean, V., & Fernández, N. (2024). The educational development of university teachers: Mapping the landscape. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1376658>
- Biesta, G. (2011). From learning cultures to educational cultures: Values and judgments in educational research and educational improvement. *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 199–210. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x>
- Blackmore, P., & Blackwell, R. (2006). Strategic leadership in academic development. *Studies in Higher Education*, 31(3), 373–387. <https://doi.org/10.1080/03075070600680893>
- Borlaug, S. B., Tellmann, S. M., & Vabø, A. (2023). Nested identities and identification in higher education institutions – the role of organizational and academic identities. *Higher Education*, 85, 359–377. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00837-5>
- Craig, A. M., Harris, J. M., & Woodfield, R. (2025). Collegiality in the complex ecosystem of research in academia: An analysis of a research-intensive university in the UK. *Studies in Higher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2448756>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cruz, L., Parker, M. A., Smentkowski, B., & Smitherman, M. (2023). *Taking flight: Making your center for teaching and learning soar*. Taylor & Francis.
- Dhakal, R., Davis, W. G., & Heske, K. (2025). *Fostering educational culture for student success*. Hershey, PA: IGI Global Scientific Publishing.
- Dhillon, J.K., & Thomas, N. (2019). Ethics of engagement and 'insider'-outsider perspectives: Issues and dilemmas in cross-cultural interpretation. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(4), 442–53. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533939>
- Economides, A. A. (2008). Culture-aware collaborative learning. *Multicultural Education & Technology Journal*, 2(4), 243–267. <https://doi.org/10.1108/17504970810911052>

- Enders, J., & Naidoo, R. (2022). The rise and work of new professionals in higher education. In *Research handbook on academic careers and managing academics* (pp. 89–98). Edward Elgar Publishing.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London: Sage.
- Goodman, B., Kambatyrova, A., Aitzhanova, K., & Chsherbakov, A. (2022). Institutional supports for language development through English-medium instruction: A factor analysis. *Tesol Quarterly*, 56(2), 713–749. <https://doi.org/10.1002/tesq.3090>
- Guzmán, V., & Larrain, A. (2021). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: Towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*, 50(4), 716–729. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>
- Harman, K. (2010). Faculty values and expectations and their implications for teaching, learning and the organization of higher education institutions. *International encyclopedia of education* (3rd ed., Vol. 4, pp. 433–440). Oxford: Elsevier Limited. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00872-1>
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.
- Jaap, A., & McAdam, J. (2025). Demystifying and framing SoTL: Exploring the meaning and purpose of scholarship in a School of Education. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 13(3), 135–139. <https://doi.org/10.56433/20v9y819>
- James, D. & Biesta, G. (2007). *Improving learning cultures in Further Education*. London: Routledge.
- Jõgi, L., Ümarik, M., Oder, T. (2020). The professional identity and teaching practice of academics in the context of change at the university. In Jõgi, Ümarik & Pata (toim.), *Teaching and learning at the University. Practices, developments, transformations* (83–101). Cambridge Scholar Publishing.
- Kamali, J., & Javahery, P. (2024). Collaborative reflection as a means to improve teachers' reflective skills: A community of practice perspective. *Reflective Practice*, 26(2), 246–261. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2426279>
- Karu, K., & Aava, K. (2023). Appreciative development research to support the teaching culture of university academic staff. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 11(2), 75–89. <https://doi.org/10.56433/jpaap.v11i2.544>
- Kezar, A., Hallett, R. E., Corwin, Z. B., Hypolite, L. I., & Nagbe, M. N. (2025). Professional learning communities and institutional culture change in higher education: Facilitators to learning ecological validation to support historically marginalized students. *Journal of Postsecondary Student Success*, 4(2), 81–109. https://doi.org/10.33009/fsop_jpss135212

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lewis, M. J., & Quinnell, R. (2024). Telling tales out of school: considerations of 'insider' research in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(7), 1832–1844. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2354263>
- Macfarlane, B. (2016). Collegiality and performativity in a competitive academic culture. *Higher Education Review*, 48(2), 31–50.
- Marques, R. M. G., Lopes, A., & Magalhães, A. M. (2024). Academic identities and higher education change: reviewing the evidence. *Educational Research*, 66(2), 228–244. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2334760>
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536972>
- Mårtensson, K., & Roxå, T. (2021). Academic developers developing: Aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting educational design research* (2nd ed.). London: Routledge.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge.
- Myllykoski-Laine, S., Postareff, L., Murtonen, M., & Vilppu, H. (2023). Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education*, 85(4), 937–955. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00873-1>
- Ndlovu, N., Mbatha, N., & Msiza, V. (2024). Embracing liminality: Academic development for early career academics within a community of practice. *International Journal for Academic Development*, 29(2), 269–282. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2334275>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peri, E. (2025). Professionaalne mitmikidentiteet Eesti rakenduskõrgkoolide praktikute-õppejõudude kogemustes – fenomenoloogiline vaade. Tallinn, Tallinn University.
- Pinheiro, R., & Pulkkinen, K. (2023). Collaborating for competition?: Unpacking ambiguities and paradoxes across the academic profession. *Scandinavian Journal of Public Administration*, 27(1), 53–73. <https://doi.org/10.58235/sjpa.v27i1.11206>
- Povilaitis, K., & Jõgi, L. (2026). Understanding academic identity through liminality: Implications for leadership and academic development. *Frontiers in Education*, 11, 1763425. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1763425>

- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Sakurai, Y., & Mason, S. (2025). Work environment factors affecting foreign early-career researchers' intention to stay, sense of belonging, and stress. *Asia Pacific Journal of Education*, 45(3), 711–724. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2198159>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Schonell, S., Ruge, G., Shekhawat, G. S., & Schonwetter, D. J. (2025). Fostering reflective educators: The transformative impact of TATAL communities of practice. *Advancing Scholarship and Research in Higher Education*, 6(1). <https://doi.org/10.59197/asrhe.v6i1.13721>
- Sinnayah, P., Ambler, T., Kelly, K., Konjarski, L., Tangalakis, K., & Smallridge, A. (2024). Reviewing the literature: Collaborative professional learning for academics in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(5), 862–876. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2227614>
- Skea, C. (2021). Emerging neoliberal academic identities: Looking beyond Homo economicus. *Studies in Philosophy and Education*, 40(4), 399–414. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09768-7>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions, *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273, <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Swennenhuis, P., Moresi, S., Duinkerke, M., Bovens, J., Quadakkers, D., & Snoeren, M. (2024). *Collaborative learning, researching and working in integrative work and learning environments: Presentation of a theoretical model* [Preprint]. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=4798720>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2017). *Hea Teadustava*. Eesti Teadusagentuur. <https://eetika.ee/et/sisu/hea-teadustava>
- Teledahl, A., Andersson, E., Harvey, F., Rudsberg, K., & Sundhäll, M. (2024). Teachers' collective habits as critical for establishing collegial learning. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2413116>
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yamamoto, R. (2025). The enigma of collegiality: Collegiality frames and institutional logics in US higher education. *Higher Education*, 89(6), 1569–1586. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01290-2>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Thousand Oaks, CA: Sage.

Factors influencing collegial learning and a collaborative learning culture: the case of the “KoosÕppeJõud” format

Kaire Povilaitis¹, Katrin Karu

Tallinn University School of Educational Sciences

Summary

Collegial learning is widely regarded as a key mechanism for enhancing teaching quality, supporting academic staff professional development, and fostering organisational learning in higher education (Guzmán & Larrain, 2021; Karu & Aava, 2023; Mårtensson & Roxå, 2021). Nevertheless, empirical studies indicate that in many universities, collegial learning remains fragmented, episodic, and is weakly embedded in everyday academic practices. Competitive academic cultures, individualised performance expectations, and increasing managerial and administrative demands tend to prioritise individual achievement over collective learning and constrain opportunities for sustained collegial engagement (Macfarlane, 2016; Pinheiro & Pulkkinen, 2023; Stensaker, 2018). As a result, teaching-related development activities often become isolated training events rather than functioning as mechanisms for cultural change.

This article conceptualises collegial learning as a purposeful, dialogical and reflective process in which academic staff jointly make sense of and develop their work, including teaching practices. Collegial learning is not limited to sharing experiences or informal discussion; it requires deliberately designed situations in which experiential knowledge becomes visible, shareable, and open to further development through reflection and dialogue. The article places collegial learning within the liminal conditions of contemporary academic work, where roles, values, and professional identities are continuously negotiated (Barnett, 2016).

The aim of the study is to identify the institutional and cultural factors that support or hinder collegial learning and the development of a collaborative learning culture in a university.

The study addresses two research questions: 1) What institutional and cultural factors support and hinder collegial learning in the university? and 2) How does the collegial learning format “KoosÕppeJõud” support the development of a collaborative learning culture?

¹ School of Educational Sciences, Tallinn University, Narva mnt 25, 10120 Tallinn, kaire.povilaitis@tlu.ee.

The theoretical framework combines perspectives on collegial learning, learning culture and academic development. Learning culture is understood as a set of socially and institutionally shaped practices that determines which forms of learning are valued, enabled or constrained in an organisation (James & Biesta, 2007; Biesta, 2011). The article also builds on the premise that the university is a liminal space characterised by uncertainty, tensions between teaching and research, and ongoing identity work. In this context, collegial learning is viewed as a way to create shared meanings and to support academic staff in negotiating complex and sometimes contradictory expectations.

The study adopts a qualitative instrumental case study design (Stake, 1995; 2006; Yin, 2018). The case examined is a collegial learning format “KoosÕppe-Jõud” initiated by academic developers at Tallinn University’s Centre for Teaching and Learning. The format is conceptualised as a structured, multi-stage, and recurring collegial learning practice organised around an annually selected focus theme and implemented across academic units. It includes unit-based collegial learning seminars, a university-wide collegial learning event, and facilitated reflective meetings designed to support shared reflection and the development of teaching practices.

Data were collected between November 2024 and November 2025 using multiple qualitative sources to enable triangulation (Creswell & Plano Clark, 2018; Flick, 2018). The dataset comprises written correspondence with leaders of seven academic units, reflective memos produced by academic developers during the design and facilitation of the format, and written feedback from 99 academic staff members who participated in collegial learning activities.

Data were analysed using qualitative content analysis. The analysis proceeded inductively through open and focused coding, followed by theoretically informed interpretation.

The findings demonstrate that collegial learning is shaped by interrelated institutional and cultural factors. At the institutional level, collegial learning was supported by the leaders’ active roles, systematic communication, and agreed time and space arrangements that allowed learning to be integrated into academic work rather than added as an extra obligation. At the level of the format, a deliberately designed and reflective learning process, clear facilitation, and the practical relevance of the themes helped participants connect discussions to their everyday teaching practices.

Institutional barriers included a lack of time, competing work responsibilities, insufficient continuity and follow-up activities, limited resources of academic developers, communication problems, and the dominance of quantitative performance indicators. The findings point to a tension between the depth, continuity, and relational nature of collegial learning and institutional logics that often measure development activities by participation numbers or

the number of new participants. This tension may marginalise repeated participation, trust-building, and sustained professional learning.

At the cultural level, collegial learning was supported by shared understandings of the value of teaching, collegial interaction, joint sense-making, psychological safety, and experiences of equality. Participants valued opportunities to discuss teaching with colleagues, recognise common challenges, and reflect on their own practices. Such conditions supported readiness to adopt the learner role and to rethink established teaching practices. Cultural barriers included divergent expectations about the purpose of collegial learning, negative attitudes, resistance to change, limited readiness to engage as a learner, protection of existing routines, and language barriers that weakened equal participation.

The analysis of the “KoosÕppeJõud” format indicates that deliberately designed collegial learning formats can support the development of a collaborative learning culture by creating a structured space for dialogue, reflection, and the joint interpretation of teaching practices. However, the impact of such formats does not arise from the format alone. It depends on how strongly the format is connected to the work arrangements, leadership practices, professional identities, and developmental priorities of academic units. When the topic is perceived as distant from unit needs or when participation is difficult to integrate into daily work, the potential of collegial learning to influence learning culture is reduced.

The study highlights the role of academic developers as institutional and cultural mediators. Their work involves not only organising learning events but also creating conditions for dialogue, making teaching development visible, and supporting a shared language for professional learning. In line with Stensaker’s (2018) view of academic development as cultural work, the findings show that academic developers can contribute to the development of a collaborative learning culture when their work is institutionally supported and connected to leadership, work organisation, academic identity, and the valuing of teaching.

As an instrumental case study, the research does not offer universally transferable solutions. Its direct applicability to other institutions is limited by the specific institutional and cultural context of one university. Nevertheless, the identified factors provide an analytical insight for higher education institutions seeking to support collegial learning more systematically. The study suggests that collegial learning should not be treated as an isolated development activity, but as a practice that can shape learning culture when it is visible, valued, supported by leadership, and embedded in the everyday work of academic staff.

Keywords: collegial learning, learning culture, academic developer, instrumental case study