

Koostöine õpetamine ülikoolis: õppejõu ja assistendi vaade

Eleri Lõhmus^{a1}, Henry Narits^a, Kadri Ugur^a

^a Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut

Annotatsioon

Märksõna *koostöö* on kõrghariduse võlu- ja võtmesõna, mis aitab toime tulla piiratud ressursside ning kasvava konkurentsiga. Ühise õpetamise vorme on kõrgkoolides kasutusel palju, alates loengute jagamisest eri õppejõudude vahel kuni õpetamiseni võrdselt vastutavate ja panustavate partneritena dialoogi pidades. Artiklis kirjeldatakse ja analüüsitakse Eleri Lõhmuse ja Henry Naritsa koosõpetamise kogemust audiovisuaalse produktsiooni praktilisel kursusel Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudis 2018. aasta sügissemestril. Artikkel põhineb autoetnograafiliselt dokumenteeritud materjalil, mida Lõhmus ja Narits kogusid ühistöö käigus. Artikli kolmas autor tegi intervjuud üliõpilastega, et lisada autoetnograafilistele tähelepanekutele õppija vaatepunkt. Kogutud empiirilise materjali analüüs osutab, et koosõpetamine kõrgkoolis on efektiivne ja arendav kõigile osalistele, aga õppetöö õnnestumine sõltub planeerimis- ja refleksioonioskustest ning vajab praegusest rohkem formaalset tuge.

Võtmesõnad: meeskonnaõpe, kõrgkoolipedagoogika, autoetnograafia, assisteerimine, oskusaine

Sissejuhatus ja teoreetiline taust

Eri õppeastmetest võib ka meie enda koolikogemuse põhjal leida väga mitmesiseid näiteid nii üksi- kui ka koosõpetamise kohta. Kõrghariduse argipäevas, kus põhirõhk on teoreetilistel teadmistel, on tavaline, et üks õppejõud peab korraga loengut kümnetele või sadadele õppijatele, MOOCide puhul ka tuhandetele. Mida suurem on oskuste osakaal õpiväljundites, seda väiksemad on tavaliselt õpperühmad – kuni täieliku individuaalõppeni või olukorrani, kus ühe õppijaga tegeleb korraga mitu õpetajat ja/või assistenti (nt soololaul, kirurgia). Küsimus õppetöö efektiivsuse ja jätkusuutlikkuse kohta kerkib siin

¹ Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituut, Lossi 36, Tartu 51003; eleri.lohmus@ut.ee

esile kahes peaaegu vastandlikus tähenduses: formaalse kulutõhususe ja õppija saavutatavate tulemustena. Mitmekesiste üksi- ja koosõpetamise vormide seast optimaalsete väljavahimine väärrib seetõttu suurt tähelepanu.

Meetodite ja koostöövormide paljusus võib osutada parajaks katsumuseks noorele õppejõule, kellel on küll rohkesti mälestusi sellest, kuidas teda on õpetatud (st valdavalt üksiõppena), aga vähe praktilist õpetamiskogemust. Liebel, Burden ja Heldal (2017) toovad oma õpetamiskogemust reflekteerides esile, et kui üks õppejõud annab ühte ja sama kursust aastast aastasse, võib kursus ajakohasuse kaotada. Seesuguste kursuste jätkuv lugemine võib pidurdada õppejõu arengut ja tekitada rutiini, mis paistab tõenäoliselt välja ka tudengitele ja vähendab kursuse tulemuslikkust (Krammer, Rossmann, Gastager, & Gasteiger-Klicpera, 2018).

Et suurendada kõrgkoolide õppetöö tulemuslikkust ja vähendada üksiõpetamise riske, on mitmed autorid kirjeldanud meeskonniti õpetamise eri variante (vt Austin & Baldwin, 1991). Kuigi kõiki kõrgkoolide kursusi ei ole võimalik ega otstarbekas õpetada mitmekesi, siis paljudel juhtudel võimaldab teise õppejõu kaasamine kursuse sisu ja vormi värskendada. Meeskonnaõppe vorme (nt vaatlus, koosõpe, ühisõpe, assisteerimine, tandemõpe) on oma uurimustes käsitlenud paljud autorid, kasutades nende kirjeldamiseks eri termineid (Crawford & Jenkins, 2018; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Dugan & Letterman, 2008; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2013). Süsteemsust ja ühtsust terminite kasutamisel on siiski väga raske leida. Sandholtz (2000) eristab näiteks kolme koostöövormi. Esimesel juhul on koostööpartnerite suhe lõtv ja üksikud kohustused isikute vahel ära jagatud. Teise vormi puhul planeeritakse õpetegevust ühiselt, kuid õppeülesandeid täidetakse üksi, seevastu kolmanda vormi korral põhineb nii planeerimine, õpetamine kui ka tagasisidestamine ühistegevusel. (*Ibid.*) Suutmata leida piisavat põhjendust ühe või teise termini eelistamiseks, kasutame oma artiklis sünonüümidega *soolo-* ja *üksioõpetamist* ning *meeskonnaõpet*, *meeskonnana õpetamist*, *ühisõpetamist* ja *koosõpetamist*. Kõige olulisem ühisnimetaja on see, et õpetajad tunnevad õppetöö tulemuse eest ühisvastutust ning on pigem orienteeritud koostööle kui konkurentsile.

Vastutava ja assisteeriva õppejõu koostööd saab kirjeldada ka alluvussuhetest lähtudes. Hierarhilise koostöö mudeli puhul vastutab üks osalistest kogu õpiprotsessi eest ning annab assistentidele korraldused üksikute ülesannete täitmiseks. Sünergilise koostöö korral jagatakse vastutust ühtlasemalt, kasutatakse ära kõigi kursusega seotud õppejõudude ja assistentide tugevaid külgi ning ideid, mistõttu muutub võimalikuks ka üksteisel õppimine. Samuti võimaldab sünergiline koostöö pöörata rohkem tähelepanu peale auditoorse õppetöö ka õppejõudude isiklikule arengule, mis toimub vastastikuse tagasisidestamise kaudu (Crawford & Jenkins, 2018; Knights & Sampson, 1995; Sandholtz, 2000; Stewart & Perry, 2005).

Meeskonnaõppe eri vormidel on eeliseid ka üliõpilaste jaoks. Nii näiteks saavad nad õppejõududele mitmekülgsemat tagasisidet oma küsimuste ja kodutööde kohta ning nad on õppetöösse aktiivsemalt kaasatud, samuti on meeskonnaõppe korral suhtlus õpetajate ja õppijate vahel vabam (Wadkins, Miller, & Wozniak, 2006). Lisaks on leitud, et meeskonnaõppe korral jääb kursuse sisu õppijatele paremini meelde (Liebel *et al.*, 2017).

Siiski ei sobi meeskondlik õpe kõigile. Õppijates võivad segadust tekitada erinevused tagasisidestamises (Leavitt, 2006) või õppejõudude pedagoogilistes võtetes (Bullough *et al.*, 2003; Kamens, 2007). Segadusi saab osaliselt vältida, kui õppijad teavad juba kursusele tulles, mis õppemethodikat aines kasutatakse (Gaytan, 2010; Helms, Alvis, & Willis, 2005). Õppejõud on meeskonnatöö takistusena esile toonud suurt suhtlemiskoormust ning kohatisi vaidlusi, mis teadustöös on edasiviivad, kuid mis võivad õppetöös tudengite jaoks segadust tekitada (Liebel *et al.*, 2017; Stewart & Perry, 2005).

Nii õppetöö kvaliteet kui ka tudengite õpitulemused on seda paremad, mida suurem on õppejõu rahulolu oma tööga (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Krammer *et al.*, 2018). Õppejõudude töörahulolu parandab võimalus ise valida, kellega koostööd teha, seevastu koostööpartnerite määramine võib rahulolu vähendada (Krammer *et al.*, 2018). Samuti on koosõpetamine valitud kolleegidega nauditavam (*ibid.*). Eri põhjustel (õpetajate või aja puudus, ülekoormus) ei ole kolleegi valimine alati aga võimalik ning see on enim esile toodud põhjus, miks koosõpetamine võib ebaõnnestuda (Friend, 2008; Stewart & Perry, 2005).

Meeskonniti õpetades töötavad tõhusamalt tiimid, kus on nii mehi kui ka naisi, seevastu vanus ja haridustase mõjutavad koostöö tulemusi vähem. Eduka meeskonna aitavad luua partnerite ühised arusaamad, isikuomadused ja hoiakud. (Krammer *et al.*, 2018) Esmatähtsaks on sotsiaalsed ja suhtlusoskused: vastastikune austus, usaldus, kuulamisoskus, enesekindlus, empaatia, tagasi- ja edasisidestamisoskus ning valmisolek ennast kehtestada (Crawford & Jenkins, 2018, lk 129; Knights & Sampson, 1995; Mansell, 2006). Vähene omavaheeline suhtlus kahandab oluliselt võimalust nii koostööst õppida kui ka kursust uuendada (George & Davis-Wiley, 2000).

Kuna kõrgkoolide ressursinappus pärsib meeskonnaõppe kasutamist (Andersson & Bendix, 2006; Henderson, Beach, & Famiano, 2009; Plank, 2011), on ühe lahendusena välja pakutud kõrgema õppeastme üliõpilaste kaasamist (Park, 2004). Üliõpilaste rakendamine assistentidena² ei tekita rahalisi kohustusi, võimaldab kõrgkoolil investeerida tudengite professionaalsesse arengusse

² Kuigi *assistent* võib tähistada ka ametikohta kõrgkoolis (nt Tartu Ülikoolis), on artiklis kasutatud seda sõna sellise üliõpilasest kaasõppejõu tähenduses, kes õpetab madalama õppeastme kursusel.

ja koolitada välja tulevasi õppejõude (Liebel *et al.*, 2017; Marincovich, Prostko, & Stout, 1998; Park, 2002; Saroyan, Dagenais, & Zhou, 2009). Mõneti on aga üliõpilasi keerulisem kaasata kui kolleege. Üliõpilase ja õppejõu varasem töökogemus ja individuaalne õpetamisvõimekus on väga erinevad ning nende sünkroniseerimine nõuab eraldi pingutust (Stewart & Perry, 2005). Üliõpilastest assistentide vajalikkus on seda ilmsel, mida rohkem kasutatakse kõrgkoolides suurtele rühmadele mõeldud e-õpet. Assistenti kaasatakse sageli tagasisidestajana ja õppetöö vaatlejana (Henderson *et al.*, 2009), kohati aga ei osale tagasisidestajad auditoorsel õppetööl üldse.

Uurimisprobleem ja -küsimused

Pedagoogiline praktika pakub magistrantidele head õpikogemust. Paraku võib üliõpilase kaasamist assistendina käsitleda kui võimalust vähendada vastutava õppejõu ülekoormust, maksmata töö eest palka. Seetõttu soovimegi välja selgitada, kuidas võimaldab olemasolev õppekorralduslik raamistus kaasata assistenti viisil³, mis oleks ja tunduks efektiivne kõigile osalistele. Efektiivsusena tajume siinkohal koostööd, milles kõik osalised (doktorandist noor õppejõud, praktikat sooritav assistent, üliõpilased) õpivad ja arenevad ning tajuvad üksteise tegevust pigem toetava kui koormavana.

Soovisime uurida vähese kogemusega õppejõu ja assistendi koostööd nii õppejõu, assistendi kui ka üliõpilase vaatevinklist, et järgmisi koostöövõimalusi paremini planeerida. Oma õpetamise ja õppimise reflekteerimiseks sõnastisime kolm uurimisküsimust.

1. Milline on üliõpilasest assistendi kaasamise formaalne ja sisuline raamistus?
2. Millised on vastutava õppejõu ja assistendi koostöö eetilised ja moraalsed aspektid (sh oma pädevuse ja vastutuse piiride tunnetamine ning neist teavitamine) olukorras, kus üks neist on doktorant ja teine magistrant?
3. Kuidas tajuvad kursusel osalejad kahe õppejõu koostööd ja rollijaotust?

Meetod ja uurimisobjekt

Etnograafilistel haridusuuringutel on aastakümnetepikkune rikas ajalugu. Haridusetnograafid on uurinud koole, lasteaedu, täiskasvanuharidust, õpetaja-koolitust, erikoole jm (Gordon, Holland, & Lahelma, 2001). Eestis leiab haridusetnograafial põhinevaid tulemusi 2001. aasta inimarengu aruandest, kus kesksel

³ Praeguse töökorralduse juures on magistrandist assistent kaasatud õppeprotsessi kursuse planeerimise faasist alates ja ta osaleb ka auditoorses õppetöös. Samas teenib ta oma õppekava täitmiseks pedagoogilise praktika ainepunkte.

kohal oli poiste suur väljalangemine põhikoolist (Eesti inimarengu aruanne, 2001).

Etnograafiliste uurimismeetodite probleemiks on peetud nende vähest usaldusväarsust ning andmete tõlgendamise subjektiivsust, kuivõrd uurija juuresolek võib vaadeldavat protsessi suuremal või vähemal määral mõjutada. Strömpl (2014) nimetab selle probleemi võimaliku lahendusena autoetnograafilist uurimistööd, mille puhul uurija on aktiivne osaline uuritavas protsessis. Kogutud andmete töötlemisel on rõhk eneseanalüüsil ning uurija osal protsessis. Autoetnograafia võimaldab mõtestada iseenda tegevust sügavamalt ja seeläbi saavutada ka parem arusaamine teistest või uuritavast nähtusest (Ellis & Bochner, 2000).

Ellise ja Bochneri (2000) järgi on autoetnograafia eesmärk kasutada uurija enda elukogemust suuremate üldistuste tegemiseks, olgu selleks siis konkreetse ühiskonnagrupi kogemus või mingi kultuurinähtuse kirjeldus. Autoetnograafiline käsitlusviis eeldab süsteemset sotsioloogilist eneseteadvust, mis võimaldab jälgida ja analüüsida tundeid, mõtteid ja emotsioone ning neid süstemaatiliselt tõlgendada (*ibid.*). Atkinsoni (2006) sõnusti on etnograafiline uurimus sotsiaalse maailma ja uurija vahelise interaktsiooni tulemus.

Enamasti tuleb etnograafil osalusvaatluse kaudu võõras keskkond endale tuttavaks muuta. Seevastu haridusetnograaf peab muutma uuritava endale võõraks, sest kõigil on mingi koolikogemus olemas. Värske pilk on vajalik, et valede eelduste või pealiskaudsuse tõttu ei jääks midagi olulist märkamata. (Delamont & Atkinson, 1995; Gordon *et al.*, 2001) Nii etnograafia kui ka autoetnograafia võimaldavad väga isiklikku lähenemist uurimisobjektile, sealjuures eeldab autoetnograafia uurija isikliku kogemuse tõlgendamist laiemas kontekstis (Ellis & Bochner, 2000; Hammersley & Atkinson, 2007; Jones, Adams, & Ellis, 2016). Uurija isiku haavatavus on tähtis osa (auto)etnograafiast, kuna kogutud materjal ja selle analüüsi tulemus on väga personaalsed. Seetõttu võib uurimistöö kriitika näida kriitikana uurija isiku pihta. (Ellis & Bochner, 2000; Jones *et al.*, 2016)

Preissle (1999) ja Anderson (2006) on autoetnograafia puhul rõhutanud uurija rolli duaalsust: uurija on ühtaegu nii uurimisobjekt kui ka andmete looja ja tõlgendaja. Preissle (1999) on arutlenud, et etnograafilistes haridusuuringutes on uurija kindlasti ka süsteemi osa, mistõttu oma duaalse rolli (õpetaja ja uurija) tunnetamine võib olla tulemuste tõlgendamisel otsustava tähtsusega. Atkinsoni (2006) järgi on üks etnograafia põhiprintsiipe olnud uuritava ja uurija homoloogiline suhe, st etnograafia korral on uurija oma objektile lähemal kui teiste uurimismeetodite puhul.

Meie, st Eleri Lõhmuse ja Henry Naritsa autoetnograafiline uurimus põhineb märkmetel, mida tegime õppetööd kavandades, läbi viies ja reflekteerides, ning

nende hilisemal analüüsil. Protsessi käigus olime ühtaegu õppejõud, kraadiõppurid ja uurijad. Meie koostöös oli esindatud nii hierarhiline (vastutav õppejõud vs. assistent) kui ka sünergiline element (vilumus audiovisuaalses sisuloomes ja huvi kursuse arendamise vastu). Uurimisobjektiks kujunes koostöö 2018. aasta sügissemestril, mil õpetasime Tartu Ülikooli ühiskonnateaduste instituudis audiovisuaalse produktsiooni kursust algajatele.

Märkmeid (ingl *fieldnotes*) tegime iga praktikumi kohta ja siis, kui pidasime vajalikuks uurimuse seisukohast olulisi detaile täpsustada. Selline sagedus osutus piisavaks, kuivõrd etnograafia puhul on vahetu ja täpne dokumenteerimine väga tähtis (Emerson, Fretz, & Shaw, 2001). Päeviku sissekannetega taotlesime, et need kajastaksid meie kogemust võimalikult sõltumatult, kuivõrd ühised arutelud liiga varajases uurimisfaasis võinuks tulemusi kallutada (*ibid.*). Autonoomia märkmete tegemisel tagas ka selle, et olime valmis muutma nii uurimisprobleemi kui ka -küsimusi, mis etnograafilise uuringu puhul on üsna tavaline (vt Hammersley & Atkinson, 2007).

Hammersley ja Atkinson (2007) soovivad peale uurijate vahetu kogemuse kasutada ka teisi keskkonnas leiduvaid allikaid. Analüüsi käigus kontrollisime mõningaid fakte ka omavahelisest e-kirjavahetusest. Lisaks tegi artikli kolmas autor (Kadri Ugur) nelja kursusel osalenud üliõpilasega süvaintervjuud, et täiendada meie kogemusi tähelepanekutega üliõpilaste vaatepunktist. Kõige enam huvitas meid, kuidas üliõpilased meie koostööd tajusid ning milline on tudengite üldine kogemus mitme õppejõuga kursustel. Eeldasime, et kolmanda isikuga kõneldes tunnevad tudengid ennast vabamalt kui meile vastates. Intervjueriija transkribeeris intervjuude salvestised ning esitas need õppejõududele anonüümsel kujul.

Kuna autoetnograafilised märkmed on alati mõneti fragmentaarsed, siis oli meie jaoks andmete analüüsi puhul oluline süsteemsus. Sestap analüüsisime kogutud andmeid kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetest lähtudes, mis Hsieh' ja Shannoni (2005) definitsiooni kohaselt on „süsteemaatiline liigendamise- ja kodeerimisprotsess, mis võimaldab teemade ja mustrite väljaselgitamise abil tekstiandmete sisu subjektiivselt tõlgendada“ (lk 1278).

Esimese lähilugemise käigus kodeerisime eraldi oma koostatud tekstis (päevikus või intervjuude transkriptsioonides) need probleemid, mida pidasime analüüsi seisukohalt vajalikuks. Sellele järgnes ühine arutelu, kus võrdluse ja arutelu kaudu leppisime kokku kategooriates, mida asusime lähemalt uurima. Lähtusime niihästi varasematest teoreetilistest tähelepanekutest kui ka sellest, mis teemad ja mustrid andmetes kõige enam esile kerkisid, et rakedatav autoetnograafiline käsitusviis oleks piisavalt refleksiivne ja analüütiline (vt ka Anderson, 2006; Atkinson, 2006). Kategooriate relevantsuses jõudsime konsensusele põhjalike arutelude käigus. Nii tulid välja meie koostöö olulised

aspektid, millele oma päevikutes olime suhteliselt vähe tähelepanu pööranud. Hsieh'le ja Shannonile (2005) tuginedes kombineerisime tavapärase ja suunatud sisuanalüüsi võtteid, kuivõrd esimene võimaldab olla avatud uutele, seni rõhutamata tähelepanekutele ja teine toetuda juba olemasolevatele kontseptsioonidele. Nii ei tee uurijad tarbetut lisatööd, kuid on siiski avatud kõigele uuele (*ibid.*).

Esimesele lähilugemisele järgnenud aruteludes moodustasime üheksa kategooriat, mille abil analüüsisime kogutud andmeid (Eleri märkmeid 11 lk, Henry märkmeid 6 lk, nelja umbes poole tunnise intervjuu transkriptsioonid⁴). Need analüüsikategooriad lähtuvad olemasolevatest teoreetilistest käsitlustest ja meie uurimisküsimustest (UK):

- põhjused koostöö alustamiseks (UK 1);
- assistendi kaasamise formaalsed küsimused (UK 1);
- vastutuse jagamine kursusel (UK 1);
- rollid ja rollikonfliktid (UK 2);
- suhtlus üliõpilastega, edasi- ja tagasiside (UK 2, 3);
- isikliku aja fragmenteeritus (UK 1, 3).

Teise lähilugemise käigus tähistasime tekstides leitud koodid uuesti ning koondasime kategooriate kaupa omaette rühmadesse. Seejärel kõrvutasime iga kategooria materjali vastava uurimisküsimusega ning kombineeritud sisuanalüüsi põhimõtete kohaselt keskendusime pigem sissekannete asjakohasusele kui arvule, ehkki mõne seisukoha esindatus ühes või mitmes andmekogumis tuli samuti vaatluse alla.

Uurimuse kontekst

Audiovisuaalse produktsiooni praktikum

Audiovisuaalse produktsiooni praktikum (4 EAPd) on ajakirjanduse ja kommunikatsiooni bakalaureuse õppekavas kommunikatsiooni suuna üliõpilastele kohustuslik kursus, mida soovi korral saavad valida ka teiste erialade tudengid. Sel algtaseme kursusel arendatakse videoloomes osaoskusi, lähtudes lähima arengu tsooni mõistest (Vygotski, 1978). See tähendab, et üliõpilased harjutavad produktsiooni väiksemaid elemente: ideede loomist, loo jutustamist, seisva ja liikuva pildi põhiomadusi (kaadri kompositsioon, plaanisuurused jne), heli salvestamist, valgustamist, eetrikõnet jm. Kursuse lõpuks jõutakse lühikeste terviklike videoteni, kus üliõpilased rakendavad kõiki osaoskusi

⁴ Eleri Lõhmuse ja Henry Naritsa päevikutele on viidatud eesnimelise, üliõpilaste intervjuudele intervjuu toimumise järjekorra alusel lühenditega ÜL1, ÜL2, ÜL3 ja ÜL4.

korraga. Meie praktikumi uuenduslikkus peitub asjaolus, et audiovisuaalset produktsiooni on võimalik jagada osaoskusteks, samuti saab varieerida harjutuste tehnilist keerukust. Seni on ajakirjandus- ja kommunikatsiooniõppes kasutatud vastupidist lähenemisviisi: enamasti on õppija ülesanne luua terviktekst, milles tagasisidestatakse kõiki osaoskusi. Õppija omandab sellisel kujul küll konkreetse teksti loomiseks vajalikud oskused, kuid ei pruugi olla teadlik muudest videoproduktsiooni võimalustest. Osaoskustel põhinev õpetamine rikastab esmalt õppija tööriistakasti, mis loodetavasti avardab tema valikuvõimalusi tulevases tekstiloomes.

2018. aasta sügissemestriks oli õppeaine jõudnud seisu, kus väga mugav olnuks sellega jätkata senisel viisil. Nii õppeinfosüsteemi kui ka Eleri enda kogutud tagasiside oli olnud pigem positiivne. Assistenti kaasamine kursusele oli hea moodus väljuda mugavustsoonist ja leida värskeid ideid. Assistent Henry Narits oli küll tundnud õpetamise vastu huvi, kuid polnud sellega kuigi palju kokku puutunud. Kursuse käigus andis ta iseseisvalt kolm praktikumi (fotograafia, heli, autoriõigused), tagasisidestas koduseid ülesandeid, osales eetrikõne praktikumis ja lõpuesitlustel. Kui ajakava võimaldas, võttis Henry vaatleja ja dialoogipartnerina osa auditoorsest õppetööst ning täiendas või täpsustas niihästi antud ülesandeid kui ka tagasisidet, pakkudes Eleri omadest pisut erinevaid sõnastusi või vaatenurki. Eleri aga toetas Henry aktiivset osalust omapoolse sõnaandmise ja küsimustega.

Kõrgkooli pedagoogiline praktika

Henry teenis kursuse assisteerimise eest pedagoogilise praktika ainepunkte. See on ajakirjanduse magistriõppe valikkursus (3 EAPd), mille läbimiseks on õppeinfosüsteemi järgi kolm viisi: olla bakalaureuse õppekava kursuse assistent, bakalaureusetööde retsensent või iseseisva õppetöö ettevalmistaja ja läbi viija. Kursuse läbimiseks pole ainekavas eraldi kohtumisi või muid nõudmisi nimetatud, küll aga on rõhutatud, et pedagoogilise praktika punktide saamiseks tuleb teha koostööd assisteeritava aine vastutava õppejõuga.

Eetilised kaalutlused

Kursusel osalevad üliõpilased on olnud esimesest kohtumisest alates teadlikud, et Eleri uurib doktoritöö ja Henry magistritöö raames oma õpetamiskogemust, ning andnud uuringus osalemiseks oma nõusoleku. Üliõpilastele on meie päevikutes viidatud umbisikuliselt ja mitmuses, ühtegi üliõpilast ei ole nimeliselt esile toodud. Seetõttu ei ole me ka ühegi üliõpilase privaatsust või muid õigusi rikkunud. Intervjuudes osalenud üliõpilaste poole pöördus Kadri Ugur isiklikult pärast kursuse lõppu ja tulemuste kandmist õppeinfosüsteemi.

Seega olid intervjuu andnud üliõpilased kursis, et nende räägitut kasutatakse teadustöös isikule viitamata, intervjuus osalemine või sellest keeldumine ei mõjuta nende tulemust kursusel ning kursuse õppejõud saavad Kadri Ugurilt analüüsiks intervjuude anonüümse transkriptsiooni.

Tulemused

Päevikute ja intervjuude analüüs aitas verbaliseerida koostööst saadud kogemust ning leida asjaolusid, mis selle tulemusi mõjutasid. Esitame oma tulemused uurimisküsimuste kaupa ning sõnastame järeldused, mis aitavad tõhustada kõrgkooli pedagoogilist praktikat, hõlbustavad kohanemist õppejõu rolliga ja toetavad kolleegide arutelu õpetamisoskuste üle.

Assistenti kaasamise formaalne ja sisuline raamistus

Magistrantuur on väga lühike periood, mis tähendab, et aega, mil üliõpilased ja õppejõud saavad koostööd teha, on väga vähe. Seetõttu ei ole ei õppejõul ega magistrandil võimalik valida endale kõige sobivamaid koostööpartnereid, kursust või aega, vaid tihti tuleb võimalusest kinni hakata seal, kus see tekib. Arvestada tuleb aga sellega, et kui õppejõud tegeleb nii oma kursuste, teadustöö kui ka assistentidega oma tööajal, siis magistrant peab studiumi tarvis aega leidma kõigi muude kohustuste, sh palgatöö kõrvalt. Seega on pedagoogilise praktika eest saadud ainepunktid magistrandile ainus tasu tehtud töö eest.

Niihästi Henry kui ka Eleri hinnangul oli pedagoogiline praktika hea viis magistrantuuri vältel õpetamist proovida. Ka võis assisteerimises näha vaheldust nii bakalaureuseastme tudengitele kui ka magistrandile ja õppejõule, kes koostöö õnnestumise korral saavad kogetust eduelamuse. Mõlemast päevikust selgus, et motivatsioon ja eeldused koostöö alustamiseks olid sarnased: olulised olid soov õpetada, varasem produktsioonikogemus ning juba mainitud asjaolu, et sedalaadi koostööd on enamasti võimalik proovida ainult magistrantuuri pedagoogilise praktika raames.

Eleri: Õppetöö peab olema lõbus nii hästi mulle kui ka üliõpilastele, ja koos õpetamine võimaldab seda kõige enam.

Henry: Mul tehniliselt pole õpetamise vastu kunagi midagi olnud peale tõdemuse, et puuduvad vajaminevad oskused. Bakalaureuses pigem on võimatu seesugust kogemust saada.

Kui soov õpetada on pedagoogilise praktika läbimise ilmne eeldus, siis varasema produktsioonikogemuse olemasolu on ainespetsiifiline ning tuleneb kursuse praktilisest suunitlusest. Kogemuse puudumine eeldanuks mõlemalt oluliselt mahukamat temaatilist ettevalmistust. Õnneks oli nii Eleril kui ka Henryl piisavalt audiovisuaalse tekstiloome oskusi ja kogemusi. Seega oli võimalik keskenduda rohkem õpetamisele, st küsimusele *kuidas*, mitte sellele, *mida* õpetada.

Eleri: Põhimõtteliselt annab varasem produktsioonikogemus mulle kui kursuse õppejõule mingi kindluse selles osas, et kaasatav assistent ka õpetatavat teemat tunneb ja tal on teema vastu ka teatav huvi.

Henry: APP juures /.../ ma tunnetasin, et saan ka ise rohkem kaasa rääkida enda varasemast kogemusest tulenevalt.

Niihästi juhendav õppejõud kui ka magistrant eelistasid olukorda, kus kursusel käsitletav on magistrandile juba tuttav. Ehkki mistahes õpetamiskogemus on igal juhul arendav, ei pruugi magistrant õpetatava aine kohta niiviisi midagi uut õppida – selleks tuleb tegeleda eneseharimisega või leida muud võimalused. Eduelamusena võib ühise õpetamise puhul tõlgendada reflekteeritud õppimiskogemust ehk iga osalise teadlikkust sellest, mille poolest on ta protsessi käigus targemaks saanud.

Vastutuse ja ülesannete jagamine

Mõnevõrra üllatuslikult tuleb märkmetest välja, et koostöö kõige olulisem hetk oli esimene töökoosolek augusti keskpaigas, ja kuivõrd me tol hetkel edasisi formaalseid kohtumisi ei planeerinud, siis neid ka ei toimunud. See oli ka meie planeerimise kõige nõrgem koht ja nii ei olnud meil semestri kestel kuigi palju mahti vahetuks refleksiooniks. Sestap oli meie koostöös väga tähtis just esimene kohtumine, kus rääkisime läbi kõik detailid, mida oli toona võimalik läbi rääkida. Eleri kirjeldas võimalikult täpselt senist kursuse korraldust, et pakkuda Henryle võimalust ka sisuliselt kaasa rääkida. Peamiselt Eleri varasema kogemuse ja Henry kohapeal tekkinud ideede põhjal leppisime kohe kokku mõningates detailides, nagu näiteks montaažipraktikumi uuendamine. Siinkohal oli väga oluline õppejõu avatus, sest nii sai tulevane partner kaasa rääkida – vastasel korral ei oleks assistendi kaasamisest kursuse arendusse pruukinud kuigi palju kasu olla.

Esimesel kohtumisel püüdsime suures osas kokku leppida kursuse temaatilise jaotuse. Lähtusime ennekõike sellest, mis teemadel kumbki end muga-vamalt tunneb. Kuna audiovisuaalne produktsioon on niivõrd mitmetahuline,

on inimestel sõltumata õpetamis- ja töökogemusest enamasti oma temaatilised eelistused. Vastutaval õppejõul tuleb kõiki õppeinfosüsteemis esitatud teemasid igal juhul käsitleda, alustades ilmselt neist, milles assistent tunneb end ebakindlalt.

Teine oluline tegur ülesannete jagamisel oli Henry ajakava. Esialgu planeerisimegi Henry osalust praktikumides märksa mahukamaks, sest nagu mistahes oskusaines, on ka pedagoogilist praktikat tehes oluline see, et õppija ise prooviks võimalikult palju elemente läbi. Tagantjärele võib öelda, et oktoobri jooksul oli Henry oodatust rohkem hõivatud magistrantuuri kohustusliku rühmapraktikaga, mistõttu produktsioonikursusega ta ei tegelenudki. Siinkohal tuleb korrata, et assisteerimine on sessioonõppe magistrandile igal juhul eraldi ajakulu, kuivõrd assisteeritav kursus leiab enamasti aset väljaspool sessioonõppe aegu.

Kuna me leppisime töökorralduses aegsasti kokku, võimaldas see meil mõlemal oma aega planeerida. Muu hulgas vajas assistent piisavalt ettevalmistusaega, sest kursuse spetsiifiliste oskuste, protsesside ja nähtuste didaktiline läbimõtlemine on algaja jaoks ajakulukam kui õppejõu jaoks, kes on seda teinud juba mitu korda.

Henry: Minu esimene seesugune loeng auditooriumi ees /.../ Ettevalmistamise tegid kindlasti lihtsamaks Moodles olevad materjalid ja eelmiste kordade slaidid, sest need aitasid fookuseerida. Sellest sõltumata läks ettevalmistamisele julgelt 3-4h (kuigi ma täpselt kella ei jälginud) ja lisaks sellele mõned mõtisklused vabal ajal, kuidas midagi teha.

Päevikute analüüsi tulemusena tõdesime, et kursuse kestel osutusid väga tõhusaks lühikesed intensiivsed vestlused (tehtu lühike refleksioon, vahetu tagasiside üksteisele, edasise planeerimine) praktikumides neil hetkedel, mil üliõpilased olid hõivatud praktiliste ülesannetega.

Esimesel kohtumisel ja edaspidigi ei võtnud me kuigi põhjalikult läbi kõiki kursusega seotud formaalseid küsimusi, nagu näiteks õppeinfosüsteemi andmete uuendamine, puudumiste märkimine, hinnete panemine. See oli ühest küljest Eleri teadlik valik, et säästa assistenti ajamahukate, kuid tema õppimise seisukohalt tühiste ülesannete täitmisest, teisalt oli see tingitud asjaolust, et õppeinfosüsteem ei võimaldanud magistranti õppejõuna kursusele lisada.

Eleri: Formaalsete küsimuste (ÕISI täitmine, hinnete sissekandmine) osas ma eriti läbirääkimisi ei pidanud, sest minu meelest on need siinkohal õigustatud. Muidugi, võib olla peaks pärast kursuse lõppu üle küsima, mis Henry arvab, kas nii rangetel formaalsuse nõuetel siiski on mõtet.

Rollitaju ja omavaheline suhtlus

Hoolimata vähesest vahetust refleksioonist kursuse kestel võib tagantjärele öelda, et koostöö toimis. Seda märkasid ka üliõpilased, kes meie suhtluses ebakõlasid ei täheldanud. Üliõpilaste rahulolu väljendas ka õppeinfosüsteemis kogutud anonüümne tagasiside, mis oli pigem positiivne: 13 vastanud üliõpilasest 12 hindasid kursust hindega A ja üks hindega B. Rahulolu läbitud kursusega väljendasid üliõpilased ka õppeinfosüsteemi tagasisidena esitatud kirjalikes lisakommentaaries ja Kadri Ugurile antud intervjuudes.

Rollijaotus ei olnud siiski päriselt läbi räägitud ega kokku lepitud. Audiotooriumis kursuse sisu vahendades olid Henry ja Eleri võrdsed dialoogipartnerid, ent samaaegne magistrandi/juhendaja ja vastutava õppejõu / assistendi roll tõi töökoormuse kasvades kaasa teistsuguse dünaamika. Mõlemal oli pisut ebaselge, kuidas peaks toimuma vastastikune õppimine ja õpetamine. Kui lähutada Henry kui magistrandi soovist õppida õpetama, võinuks ta võtta veidi rohkem vastutust tagasiside küsimise eest, et saada ainet edasiseks arenguks. Samuti oleks Eleri võinud – oma vastutava õppejõu rollist lähtudes – teha ettepaneku süsteemsema tagasiside andmiseks. Sellised mitmikrollid on akadeemilisel maastikul igapäevased ning ka kõrgkooli pedagoogilises praktikas implitsiitselt alati olemas. Olukorras, kus aine läbimiseks on esitatud ainult minimaalsed juhised ning jäetud väga palju kogenuma õppejõu otsustada, võib mitmiksuhte keerukus mõjutada pedagoogilise praktika tulemuslikkust eeldusel, et osalised tajuvad iseseisvalt kõiki läbirääkimist vajavaid aspekte.

Üliõpilaste arvamused rollijaotuse ja -taju kohta erinesid sellest, kuidas me ise ennast tajusime. Üliõpilased nägid Elerit vastutava õppejõuna ning Henryt pigem toetavas rollis. Samas oli üliõpilastel tekkinud mõnevõrra ekslik arvamus, et Henry tegeles nende teemadega, milles ta on Elerist tugevam. Ehkki me alguses püüdsime just mõlema teemaelistusi järgida, sai semestri edenedes suuresti määravaks assistendi ajakava ja hõivatus muude tegemistega.

ÜL1: Mulle tundus, et neil oli sõbralik koostöö, et nad said hästi läbi ja said hästi korraldatud need asjad.

ÜL2: Kui üks oli audika ees, siis ta alati küsis teiselt ka, et kas on täiendusi. Ja tihti oli ka. Kindel tunne oli, et vajalik info jõudis alati meieni.

ÜL3: Nad oleks nagu tundi sisse harjutanud või omavahel asjad ilusti läbi rääkinud, et mida, kuidas ja miks.

ÜL4: Jäi mulje, et Eleri on põhiline ja Henry on toetav pool, kes mõnede teemade puhul aitas kaasa, näiteks fotode ja helidega. Teda oli vähem kohal ja mulle jäi mulje, et ta on mingitele kindlatele teemadele keskendunud. Tundus, et õppejõududel endal oli rollijaotus selge.

Henry hinnangul on rollijaotuse või mitmikrolli tajumine oluline just siis, kui koostöö ei toimi või kohustused ei ole piisavalt selgelt läbi räägitud. Kui koostöö ei toimi, tuleks see tema arvates ka kohe lõpetada. Nii jääb küll assistent ilma oma ainepunktidest ja õppejõud loodetud abist kursusel, kuid vajaduse korral on mõlemal võimalik otsida teisi variante. See on tähtis eriti just magistrandile, kellel on kohustus oma õppekava täita.

Õppejõuna nägi Eleri kõige suuremat vastuolu vastutava ja juhendava õppejõu rolli vahel. Vastutav õppejõud on tulemusele orienteeritud, st kursus tuleb läbi viia. Seevastu juhendav õppejõud peaks vajaduse korral andma assistendile aega arenemiseks ja õppimiseks. Siin on kahtlemata oluline omavahe-line suhtlus, kus mõlemad osalised peaksid andma märku enda vajadustest ja tähelepanekutest, sh probleemidest. Meie koostöös jäi viimati nimetatud aspekt võrdlemisi nõrgaks ennekõike just Eleri kui juhendava õppejõu kogenematuset tõttu. Ent kuivõrd ka Henry ise ei tajunud otseseid ebaõnnestumisi, ei küsinud ta kursuse käigus ise kuigi palju tagasisidet – kordaminekuid sedastati, kuid probleemseid hetki ei arutatud. Võib öelda, et vastastikune ainealane usaldus tegi mõningase karuteene suhtlusele ja suur töökoormus suunas tagasi-sidestamisel valima pigem passiivset kui aktiivset rolli: Elerit hoidis tagasi usaldus Henry ainetundmise vastu ja tema koormuse (sh teiste õppeainete) respektierimine; Henry jaoks kujunes assistendi ja magistrandi roll piisavalt mugavaks, et jätta ka vastutus pideva tagasiside eest Elerile kui vastutavale õppejõule.

Eleri (fotoloo praktikumi ettevalmistuse kohta): Sellest, et ühtegi küsimust ei tulnud, võib ju ka järeldada, et kõik on korras ja Henry saab ise hakkama. /.../ Muidugi kindlasti üks asi, mida ma saanuks ja võinuks teisiti teha, on otsida võimalusi kommunikeerida enda soovi rohkem läbi arutada asju või ajurünnata.

Henry (autoriõiguste praktikumi ettevalmistuse kohta): Juba ette valmis-tudes tekkiski mure, et siiski kohati oleks vaja minna temaatikasse süvitsi, kuigi varasem kokkulepe oli pigem hea ja halva näite põhiline.

Henry pedagoogiliste oskuste areng või kasvõi teadmine, kas ta on peda-googilise praktika õpiväljundid saavutanud, sõltus suuresti meie omavahe-lisest koostööst ning sellest, kas ja kui palju me ühiselt reflekteerisime või kui palju üksteisele tagasisidet andsime. Ehkki varem oleme mõlemad assisteeri-nud teoriakursusi ja selle töö käigus vastutava õppejõu tagasisidest puudust tundnud, ei tekkinud praeguses koostöös siiski selget rutiini oma õpetamis-kogemuste reflekteerimiseks. Eleri võrdlemisi õhuke juhendajakogemus või-maldas küll sõnastada mõlemapoolse refleksioonivajaduse, aga mitte luua

rutiini, samuti tajusid mõlemad alles tagantjärele momente, mil oleks olnud tark nõu pidada või oma ootusi selgemalt väljendada.

Henry (autoriõiguste praktikumi ettevalmistuse kohta): Igal juhul oleks saanud seda paremini ette valmistada ja läbi mõelda. See oleks võinud olla ka see koht, kus ennetavalt Elerilt abi küsida, aga see oleks tähendanud, et slaidide ettevalmistamine oleks toimunud mul juba kaks päeva varem.

Eleri (tagasisidestamise kohta helipraktikumis): Ma eeldanuks, et Henry võtab ise veidi rohkem sõna, aga kuna me neid asju päris täpselt kokku ei leppinud, siis ma võtsin ise nii öelda juhtrolli, andsin sõna ja võtsin sõna ja püüdsin ise võimalikult vähe rääkida, ehkki tagasiside kokkuvõtte tegemine jäi siiski minu õlule.

Kuna koostöö alguses olime ülesanded ära jaganud, tekkis sedalaadi väljendamatat ootusi üsna harva, sest mõlemale sobis üksi töötamine ja me usaldasime üksteist hoolimata varasema koostöökogemuse puudumisest. Kuigi mentorluse aspektist olime ebakindlad, siis temaatiliselt sootuks enesekindlamad, seda siiski viisil, mis ei tekitanud omavahelist konkurentsi. See aga võimaldas koostööl toimida, ehkki suur osa õnnestumises oli ka juhusel.

Meie kogemuse põhjal saab öelda, et oluline on kokku leppida ka suhtlemiseks sobivaim kanal. E-kirja vahendusel näib otstarbekas arutada põhimõttelisemaid teemasid. Lühemaid, argisemaid küsimusi, näiteks nagu „Kuidas läheb?“, tundus meile tagantjärele otstarbekam arutada pigem muudel suhtlusplatvormidel. Kuna suhtlusviis jäi kokku leppimata, võib ka siit otsida põhjust, miks meil oli omavahelist refleksiooni, edasi- ja tagasisidestamist võrdlemisi vähe, ehkki just Eleri rõhutas oma märkmetes, et oleks oodanud rohkem ühist arutelu ka praktikumides toimunu üle, sh Henry tagasisidet vaadeldud õppetöö kohta.

Koostöö

Üliõpilased nägid meie koostööd pigem positiivsena, leides, et praktilise suunitlusega kursusel on erinevad kogemused ainult rikkus. Üliõpilased tunnustasid meie mõlema puhul isikliku produktsioonikogemuse olemasolu. Henry kogemust märgati rohkem, kuivõrd tema antud fotograafiapraktikum oli osaliselt üles ehitatud tema varasemate tööde kriitilisele analüüsile.

ÜL1: Minu meelest väga hästi. Kui kogemust ei ole, siis räägitakse oma asi ära, aga kui tulevad küsimused, siis... Sest kogemused on siiski need küsimused, mitte õpikust. Aga nemad oskasid vastata.

ÜL2: See, et Henry näitas oma töid ja seda, mida oleks seal võinud paremini teha, mõjus väga hästi. Andis sellise esimese pilgu, et ta teab, mis ta teeb.

Üliõpilased leidsid, et mitme õppejõuga ainetes saavad nad valida, kumma õppejõuga suhelda – eriti oluline on see juhul, kui ühe õppejõuga on tekkinud arusaamatusi. Üks üliõpilane mainis, et mitme õppejõuga kursusel võib juhtuda, et kõik õppejõud ei ole kursuse üldpildiga kursis, mistõttu on ka õpetamistase ebaühtlane, tekivad infoaugud või kordused. Ehkki vaatlusaluse kursuse üliõpilaste hinnangul olime temaatiliselt ühel lainel, oodanuks nad tagasisidestamises ühtlasemat stiili: Eleri tagasisidet tajuti veidi leebemana kui Henry oma, kuid kumbagi ei tunnetatud ebaõiglasena. Meie enda kogemuse põhjal oli Henry täpsem, detailsem ja põhjalikum, seevastu Eleri keskendus kirjalikus tagasisides intuiitiivselt tajutud lähima arengu tsoonile, st ainult sellele arengusammule, mis tundus olevat üliõpilasele jõukohane, või esitatud töö suurimale probleemile.

Huvitava tähelepanekuna võib esile tuua, et üks üliõpilane kirjeldas põhjalikult Henry tegevust valgustusteemalise praktikumi andmisel ja praktilise ülesande tagasisidestamisel, ehkki tegelikkuses andis selle praktikumi hoopis külalisõppejõud.

Vastutava õppejõu vaatenurgast võimaldab koostöö assistendiga kursust kõrvalt näha ja analüüsida ning teha seeläbi ruumi uutele ideedele ja kursust arendada. Nii sündis meie koostööst päris mitu olulist muudatust, mida rakedati kursusel juba 2019. aasta kevadsemestril. Näiteks muutus Henry tagasisidele tuginedes montaažipraktikumi ülesehitus, eetrikõnepraktikum nihkus ajakavas ettepoole ja oli rohkem seotud ülejäänud kursusega ning autoriõiguste teemat üritati muuta veelgi praktilisemaks ja üliõpilastele arusaadavamaks.

Henry jaoks oli kõige olulisem õpetamiskogemus. Töötades multimeedia-valdkonnas, õppis ta ise produktsiooni kohta vähe juurde, kuid sai anda enda teadmisi edasi ning end õpetamises proovile panna. Õppetöö läbiviimine kõrgkoolis on enne doktorantuuri suhteliselt harv võimalus, nagu ka selle õppetöö refleksioon autoetnograafilise uurimusena, mis kahtlemata on meie koostöö olulisim tulem.

Arutelu

Uurimuse eesmärk oli analüüsida noore, võrdlemisi lühikese õpetamiskogemusega õppejõu ja assistendi koostöö ning selle käigus toimuva õppimise eri aspekte alates formaalsest ja sisulisest raamistusest kuni üliõpilaste tagasisideni. Autoetnograafilise uuringu käigus kogutud andmeid analüüsides saime hea arusaama oma koostööst ja sellest, kuidas see tudengitele paistis. Eriti kõrgelt

hindame seda õpikogemust, mille saime hilisema analüüsi kaudu ning mis innustas meid kogetut reflekteerima ja aitas leida uusi ideid nii kursuse kui ka koostöö arendamiseks.

Kui kursuse vältel nappis meil formaalset vastastikust edasi- ja tagasisidestamist, siis autoetnograafilise uurimisviisi kasutamine (st iseseisev dokumenteermine) tegi selle puudujäägi tasa (vt ka Knights & Sampson, 1995; Mansell, 2006). Suutsime oma tegevusest teatud määral distantseeruda ja seda pingevalt analüüsida. Kuna meie ühine kursus oli lõppenud ja uued kursused olid algamas, aitas analüüsi ja artikli kirjutamise periood meil detailselt meenutada vahepeal ununenud ideid ning neid uue kursuse jaoks kaaluda. Seega on etnograafiline uurimisviis meie hinnangul enda õpetamise uurimiseks ja reflekteerimiseks tõhus vahend: ühelt poolt annab see vabaduse märgata aspekte, mida ehk esialgu ei oskaks oodata, ning teisalt nõuab see hilisemat süsteemset analüüsi.

Nii meie ise kui ka tudengid jäime oma koostööga kursusel rahule. Põhjused, mis koostööd positiivselt mõjutasid, ilmsesid aga alles päevikute analüüsist. Kummalgi olid koostöö tõhustamiseks omad eesmärgid (kuigi neid esialgu selgelt ei fikseeritud), ka oli tugev abi mõlema varasemast kogemusest foto- ja videoproduksioonis. Olukorras, kus assistent peab korraga haarama kahte uut elementi – kursuse sisu ja õpetamismetoodikat –, on edu saavutamine vähem tõenäoline. Siin on oluline rõhutada, et kaasataval assistendil peab olema huvi nii õpetatava valdkonna kui ka õpetamise enda vastu. Kummaski või mõlemas aspektis huvi puudumine koostööd ei soosi ja nii võib pedagoogiline praktika muutuda pelgaks ainepunktide teenimiseks.

Mõneti ootamatu oli, et üliõpilased vajanuks veidi selgemat ülevaadet õppejõudude erialasest pädevusest, kuna praegu jäi neile mulje, et Eleri tegeleb korralduslike küsimustega ja katab neid teemasid, milles Henry ei ole piisavalt tugev. Päevikute analüüsist aga selgus, et ehkki üritasime kursust temaatiliselt jagada vastavalt oma oskustele ja pädevusele, lähtus reaalne tööjaotus siiski suuresti assistendi ajaressursist. Edaspidises koostöös tuleks silmas pidada, et esialgsed plaanid oleksid võimalikult realistlikud, sest nii on võimalik vältida hilisemat pettumust või möödarääkimisi. Sedaviisi saab ka üliõpilastele anda kursuse korraldusest parema ülevaate, hoides ära väärtõlgendused ühe või teise õppejõu pädevuse või muude kursust puudutavate oluliste aspektide (nt eesmärkide, väljundite) kohta.

Varasema ainealase kogemuse olemasolu pidasid oluliseks nii Henry kui ka Eleri. See kõnetas ka tudengeid, kes märkisid, et õppejõudude praktilised/ainealased oskused on olulisemad kui see, kas assistent on professor, magistrant või doktorant. Pedagoogilise praktika olemus eeldab, et üliõpilasel on siiski olemas koolipoolne tugi. Praegusel juhul pakkusid tuge kursuse materjalid, ka oli Eleri

valmis Henryt praktikumide ettevalmistamisel aitama. Väheks jäi omavahe-
lisest refleksioonist ning edasi- ja tagasisidest, ennekõike just seetõttu, et Eleri
kogemused juhendaja/mentorina olid liiga napid selleks, et tabada hetke, mil
olnuks otstarbekas suhtlusviisi modifitseerida, vastutust või ülesandeid ümber
jagada. Olukorras, kus taotleti tegelikult mitut eesmärki (arendada tudengite
videoproduktsoonioskust ja õppejõudude koostööoskusi, koguda autoetno-
graafilist materjali hilisemaks analüüsiks, jagada omavahel õpetamiskoormust)
ja oldi keerukas mitmikrollis, kujunes suhtlemisoskus ja -julgeus kõige otsusta-
vamaks tulemust mõjutavaks teguriks.

Henry igapäevane töö on tehniliselt raskem kui sissejuhatava kursuse tase.
Seega oli tema jaoks kõige keerulisem valmistada õppetöö ette nii, et teemast
saaksid aru ka need tudengid, kellel puudub produktsooniga varasem kokku-
puude. Ettevalmistus nõudis tugevat refleksiooni ning juba automatiseeritud
töövõtete jagamist võimalikult jõukohasteks ülesanneteks ja nende sõnastamist
õppijatele arusaadavas keeles. Ettevalmistuse ajakulu pakkus head õppetundi
Henryle kui magistrandile, kes seni ei olnud pööranud kuigi palju tähelepanu
sellele, kui töömahukas on õppetöö ettevalmistamine.

Tõdesime, et bakalaureuseastmes õpetamise kogemus on magistrandile
arendav. Kõrgkoolis assisteerimise tingimused on aga iseendast problemaatili-
sed. Enamasti kaasatakse neid magistrante, kes juba täielikult valdavad kursuse
sisu. Nii jäävad kõrvale mitmed teised, kes küll sooviksid saada õpetamiskoge-
must, kuid kelle ainetundmine on napp. Nende juhendamine nõuab vastutavalt
õppejõult oluliselt rohkem aega kui üksi töötamine. Kuigi Liebel, Burden ja
Heldal (2017) kirjutavad, kuidas assistentide kaasamine võimaldab kõrgkoolil
kulusid kokku hoida, ei tähenda see, et vastutava õppejõu ja assistendi koostöö
ei võtaks aega või ei tekitaks õppejõule lisakoormust. Võrreldes soolokursu-
sega nõuab koosõpetamine suuremat ajalist panust ja rohkem ühist arutlemist
juba kursuse ettevalmistavas faasis, et hoida üleval koostöövaimu või tegeleda
ootamatute olukordadega (Stewart & Perry, 2005). Kuna koostöö korral jääb
juhendamine suuresti vastutava õppejõu õlule, peab arvestama, et ka noor
vastutav õppejõud võib vajada abi assistendiga töötamiseks. Õppejõu vähene
kogemus võib kujuneda niihästi eeliseks (nt avatus uutele ideedele, valmisolek
sünergiliseks koostööks) kui ka tõkkeks (nt ebakindlus oma valikute suhtes või
vajadus oma üleolekut tõestada) ning mentori abi võiks siinkohal kättesaadav
olla. Assistentide kui võimalike tulevaste õppejõudude jaoks on võimalus veidi
kogenuma kolleegi kõrval auditooriumi ees seista väga väärtuslik (Marincovich
et al., 1998; Saroyan *et al.*, 2009).

Tartu Ülikoolil on tudengite kaasamiseks peamiselt kaks motiveerivat
vahendit: ainepunktid ja rahaline hüvitis (töötasu või stipendium), ent raha-
lise hüvitise võimalused on üsna piiratud. Ainepunktid on magistrandile hea

motivaator, kui need aitavad kaasa õppekava täitmisele. Seega, kui kõrgkool soovib magistrante assistentidena senisest rohkem kaasata, tuleks assistentitöö muuta õppekava seisukohalt atraktiivseks või kohelda magistranti lepingulise tasustatud tööjõuna. Olukorras, kus sotsiaalsete garantiide vähesuse tõttu peab osa magistrantidest ka töötama, ei saa eeldada, et nad peaksid endale võtma ülesandeid, mille tulemus ei kajastu ei õppekavas ega töötasuna.

Meie kogemus kinnitab suurel määral teooriaosas esitletud autorite uurimistulemusi (vt Liebel *et al.*, 2017): koosõpetamine vähendab või nihutab vastutava õppejõu koormust, võimaldab läbi rääkida ja katsetada eri lähenemismurki ja meetodeid, aitab assistendil aru saada, kas õpetamine kui töö teda innustab jne. Eleri seadis eesmärgiks kursuse uuendamise ning assistendi kaasamine pakkus selleks uusi mõtteid. Üks erinevus võrreldes soolokursustega on see, et tudengid saavad rohkem, kiiremini ja mitmekesisemat tagasisidet. Meie kogemuse põhjal tuli aga välja, et üliõpilased oleksid eelistanud ühtlasemat tagasisidet. Kuivõrd tegemist oli väga praktilise kursusega, ei olnud võimalik hinnata, kas mitme õppejõu kaasamine suurendas tudengite osalusaktiivsust, mida on täheldanud oma uurimustes Wadkins jt (2006) ja Shibley (2006). Küll aga oli dialoog auditooriumis aktiivsem, kuna tudengite nõutusehetki aitas täita teine õppejõud, kes sõnastas küsimuse ümber või lisas sellele mõne abistava nüansi.

Meie koostöö ja autoetnograafilise uurimuse peamised tulemused, järeldused ja soovitused võib seega kokku võtta järgmiselt.

- Ehkki ülikoolis on formaalne raamistus üliõpilaste kaasamiseks õpetamisse olemas, võiks pedagoogiline praktika olla rohkem toetatud. Isegi väga pika üksiõpetamiskogemusega õppejõul ei pruugi olla piisavaid koostöö- või juhendamisoskusi.
- Kui pedagoogilistel erialadel on õpetamispädevus loomulik osa haridusest, siis kõigil teistel erialadel vajab algaja õppejõud kindlasti mentori tuge, et anda assistendile piisavalt võimalusi ja luua temaga toimiv koostöösuhe.
- Koostöö eetilistest ja moraalistest aspektidest on eriti oluline oma pädevuspiiride väljendamine. Nii ei teki olukorda, kus õppejõud ootab assistendilt liiga palju või liiga vähe. Samavõrd tähtis on kõigi protsessis osalejate julgus küsida ja anda tagasisidet õppeprotsessi eri osade kohta.
- Üliõpilaste rahulolu koostöös õppetatud kursusele väljendus niihästi intervjuudes kui ka õppeinfosüsteemi tagasisides, mis on ka kooskõlas varasemate uuringutega (vt Liebel *et al.*, 2017). Kinnitust leidis ka koostöö positiivne mõju kursuse efektiivsusele ja arendamisele.
- Koostöö õnnestumiseks tuleks kohe alguses kokku leppida sobivad suhtluskanalid. Praegusel juhul jäi see tegemata ning Eleri lootis liigselt meilisuhtlusele, mis aga osutus ebaefektiivseks. Ka on oluline koostöö alguses kokku

leppida regulaarsed töö- ja refleksioonikoosolekud, et kasvav koormus ei annaks ettekäänat refleksiooni kärpimiseks.

Siinne uurimus mitte ainult ei paku lugejale sissevaadet õppejõu-assistendi koostöö kohta, vaid võimaldab ka meil endal tehtud tööd ja saadud kogemusi põhjalikult analüüsida. Seeläbi oleme teadvustanud palju selgemalt, mis kursusel toimus, mida me tegime, mis läks hästi, mida saab edaspidi paremini teha, kuidas meie tehtu on mõjunud üliõpilastele ning kuidas me saaksime enda oskusi edasi arendada. Uurimistöö ja artikli kirjutamine avas võimalusi edasiminekuks nii metoodiliselt kui ka sisuliselt. Autoetnograafiline uurimisviis osutus optimaalseks ja kasulikuks, kuivõrd ülikooli õppejõud on pahatihti kitsa valdkonna ainsad eksperdid ning uurijaid, kes suudaks nende tööd piisavalt tagasisidestada, lihtsalt pole. Lisaks on autoetnograafilise uurimisviisi puhul ilmne ka autori isiklik motivatsioon õppejõuna areneda ning tulemused jõuavad suure tõenäosusega kiiresti praktikasse. Kogesime, et iseendale antud lubadus oma tööd dokumenteerida ja reflekteerida distsiplineerib ning aitab üle saada õppetöö keerukatest episoodidest.

Uurimistöö viis meid silmitsi tõsiasjaga, et vägagi keerukad suhted ülikooli-pere sees vajaksid tulevikus rohkem tähelepanu, et leida ressursse senisest tõhusamaks koostööks. Praegu takistab ühistegevust sageli asjaolu, et osalised ei teadvusta oma keerukaid rolle piisavalt. Siiski usume, et isegi väga keerukad mitmiksuhted, kus samal ajal ollakse mentor ja ametijärglane, ülemus ja alluv, konkurendid rahastuse taotlemisel, juhendaja ja juhendatav, vahel ka sugulased või sõbrad, on hallatavad, kui kõik osalised teadvustavad mitmiksuhet ja kasutavad oma rolle teadlikult. Oma koostöös tõesime kohati, et koormuse ja väsimuse kasvades kippusime valima vähem pingutust nõudva rolli ning partnerile rohkem vastutust andma, ent see äratundmine tuli alles analüüsi lõppfaasis. Õppejõudude koostöö vajab aga piisavalt selgeid kokkuleppeid, omavahelist usaldust ning valmisolekut väga tihedaks suhtluseks, mis hõlmab ka valmisolekut tunnistada oma nõrku külgi.

Kasutatud kirjandus

- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>
- Andersson, R., & Bendix, L. (2006). eXtreme teaching: A framework for continuous improvement. *Computer Science Education*, 16(3), 175–184. <https://doi.org/10.1080/08993400600912335>
- Atkinson, P. (2006). Rescuing autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 400–404. <https://doi.org/10.1177/0891241606286980>
- Austin, A. E., & Baldwin, R. G. (1991). *Faculty collaboration: Enhancing the quality of scholarship and teaching*. Washington: George Washington University.

- Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, C. D., Egan, W. M., Erickson, L., ... & Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 57–73.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00094-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00094-X)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Crawford, R., & Jenkins, L. E. (2018). Making pedagogy tangible: Developing skills and knowledge using a team teaching and blended learning approach. *The Australian Journal of Teacher Education, 43*(1), 127–142.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.8>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic, 53*(2), 99–106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Delamont, S., & Atkinson, P. (1995). *Fighting familiarity: Essays on education and ethnography*. Cresskill: Hampton Press.
- Dugan, K., & Letterman, M. (2008). Student appraisals of collaborative teaching. *College Teaching, 56*(1), 11–15. <https://doi.org/10.3200/CTCH.56.1.11-16>
- Eesti inimarengu aruanne* (2001). Tallinn: Tallinna Pedagoogikakõikool, rahvusvaheliste ja sotsiaaluuringute instituut.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733–768). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2001). Participant observation and fieldnotes. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 352–368). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n24>
- Friend, M. (2008). Co-teaching: A simple solution that isn't simple after all. *Journal of Curriculum and Instruction, 2*(2), 9–19.
- Gaytan, J. (2010). Instructional strategies to accommodate a team-teaching approach. *Business and Professional Communication Quarterly, 73*(1), 82–87.
<https://doi.org/10.1177/1080569909358097>
- George, M. A., & Davis-Wiley, P. (2000). Team teaching a graduate course: Case study: A clinical research course. *College Teaching, 48*(2), 75–80.
<https://doi.org/10.1080/87567550009595818>
- Gordon, T., Holland, J., & Lahelma, E. (2001). Ethnographic research in educational settings. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland, & L. Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp. 352–368). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608337.n13>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). London, New York: Routledge.
- Helms, M. M., Alvis, J. M., & Willis, M. (2005). Planning and implementing shared teaching: An MBA team-teaching case study. *Journal of Education for Business, 81*(1), 29–34. <https://doi.org/10.3200/JOEB.81.1.29-34>

- Henderson, C., Beach, A., & Famiano, M. (2009). Promoting instructional change via co-teaching. *American Journal of Physics*, 77(3), 274–283.
<https://doi.org/10.1119/1.3033744>
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jones, S. H., Adams, T. E., & Ellis, C. (Eds.) (2016). *Handbook of autoethnography*. London, New York: Routledge.
- Kamens, M. W. (2007). Learning about co-teaching: A collaborative student teaching experience for preservice teachers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30(3), 155–166. <https://doi.org/10.1177/088840640703000304>
- Knights, S., & Sampson, J. (1995). Reflection in the context of team-teaching. *Studies in Continuing Education*, 17(1–2), 58–69.
<https://doi.org/10.1080/0158037950170106>
- Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 463–478.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1462331>
- Leavitt, M. C. (2006). Team teaching: Benefits and challenges. *Speaking of Teaching*, 16(1), 1–4.
- Liebel, G., Burden, H., & Heldal, R. (2017). For free: Continuity and change by team teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 62–77.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221811>
- Mansell, J. (2006). Team teaching in further education. *Educational Research*, 17(1), 19–26. <https://doi.org/10.1080/0013188740170102>
- Marincovich, M., Prostko, J., & Stout, F. (Eds.) (1998). *The professional development of graduate teaching assistants*. Bolton: Anker Pub.
- Park, C. (2002). Neither fish nor fowl? The perceived benefits and problems of using graduate teaching assistants (GTAs) to teach undergraduate students. *Higher Education Review*, 35(1), 30–42.
- Park, C. (2004). The graduate teaching assistant (GTA): Lessons from North American experience. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 349–361.
<https://doi.org/10.1080/1356251042000216660>
- Plank, K. M. (Ed.) (2011). *Team teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling: Stylus Pub.
- Preissle, J. (1999). An educational ethnographer comes of age. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(6), 650–659. <https://doi.org/10.1177/089124199129023758>
- Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 27(3), 39–54.
- Saroyan, A., Dagenais, J., & Zhou, Y. (2009). Graduate students' conceptions of university teaching and learning: Formation for change. *Instructional Science*, 37(6), 579–600. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9071-8>
- Shibley, I. A. (2006). Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences. *College Teaching*, 54(3), 271–274.
<https://doi.org/10.3200/CTCH.54.3.271-274>

- Stewart, T., & Perry, B. (2005). Interdisciplinary team teaching as a model for teacher development. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 9(2), 1–17.
- Strömpl, J. (2014). Etnograafiline uurimus. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kõlastatud aadressil <http://samm.ut.ee/etnograafiline-uurimus>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2013). Team entitativity and teacher teams in schools: Towards a typology. *Frontline Learning Research*, 1(2), 86–98. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.23>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wadkins, T., Miller, R. L., & Wozniak, W. (2006). Team teaching: Student satisfaction and performance. *Teaching of Psychology*, 22(2), 118–120.

Lecturer's and assistant's views on collaborative teaching at the university

Eleri Lõhmus^{a1}, Henry Narits^a, Kadri Ugur^a

^a *Institute of Social Studies, University of Tartu*

Summary

In higher education teamwork is the key element that helps to cope with limited resources and increasing competition. Many authors (Austin & Baldwin, 1991; Liebel et al., 2017) have highlighted the positive impact that team-teaching can have on students' learning outcomes. For example, working on the same course with colleagues helps to refresh the syllabus, gives a wide-ranging feedback to students, and shares the workload and responsibility. Based on many previous researches, the authors have described many different types of cooperation. The simplest form would be having a colleague or assistant as an observer in the classroom, the most complex cooperation, however, means a full partnership in planning, executing and evaluating courses (Crawford & Jenkins, 2018; Da Fonte & Barton-Arwood, 2017; Dugan & Letterman, 2008; Vangrieken et al., 2013). Each form of co-teaching has some risks and benefits, but generally, all parties benefit from successful co-teaching (Stewart & Perry, 2005). The development of individual teaching skills and teacher's job satisfaction are often influenced by the cooperation experienced in teaching, but these aspects can hardly be studied by quantitative or combined research methods (Caprara et al., 2006; Krammer et al., 2018).

The ethnographic and auto-ethnographic approach is the best way to study one's own teaching, even if the method has to be carried out very carefully to avoid the most common problems. Auto-ethnographic research is a very personal process that puts authors into vulnerable positions, and its results can hardly be generalised. Despite that, the authors have decided to document their own collaboration on the BA course "Practice of audio-visual production" in the 2018 autumn term. The first author (a second year doctoral student) taught this course before as a qualified teacher, and wanted to refresh her methodology by engaging a master's student as an assistant. The second author (a second year master's student) earlier acted as an assistant, grading students' homework online, on a theoretical course, and now wanted to try out "real"

¹ Institute of Social Studies, University of Tartu, Lossi 36, 53001 Tartu, Estonia; eleri.lohmus@ut.ee

teaching. Based on their diaries, the authors conducted a qualitative content analysis and compared the results with the students' experiences (four semi-structured interviews conducted by a third author). The main categories of analysis were: 1) Needs that lead to co-teaching; 2) Sharing the responsibility; 3) Perceived roles in co-teaching; 4) Communication between the teaching team; 5) Communication with students; 6) Feedback and feed-forward; 7) Fragmentation of personal time; 8) Formalities of involving master's students as assistants; 9) Results of cooperation.

The results of the analysis indicated that the most significant factor of a successful team teaching is coincidence: existence of a suitable course for a master's student syllabus, an existence of a motivated teacher and assistant, sufficient interpersonal and social skills (like openness to communication and self-reflection), sufficient time resource, and many other details. As a doctoral student and young teacher, Eleri's only way to motivate the master's student was the ECT's, and fortunately Henry could include these in his syllabus as a pedagogical internship at university. Since both Eleri and Henry are competent in audio-visual production, they had enough time to consider pedagogical choices and methodology. Before the course they worked out a detailed syllabus and shared responsibilities, but did not make any agreement about platforms for mutual communication and reflection, or a timetable for follow-up meetings. When it became obvious that other obligations took more of Henry's time than expected, all problems were addressed and solved on various communication platforms thanks to the trust they had in each other. Diaries indicated that both had failed to ask for help when expressing their mutual expectations. More regular communication would have helped to prevent those situations.

During the course, both authors gave oral and written feedback to students. The difference of style confused the students: Henry's feedback was detailed and complex, whilst Eleri concentrated on the biggest failure or nearest development zone of each student.

For students, team teaching of that manner was rich and fluent, since they perceived Eleri as the one who deals with all the formalities and themes she taught, while Henry was perceived by students as the specialist and practitioner. Since Henry demonstrated more of his own production, students got the expression that he is more experienced in video production than Eleri, but is not competent to teach all themes. In fact, the themes were divided based on Henry's time resource, not by competence.

The most significant role confusion was Eleri's role as a responsible teacher and as a mentor for her assistant. In her diary she recognised the need for a more mutual reflection, but did not know how to make it happen in real time.

On that point, she as a young teacher would have benefitted from the support of a mentor.

In general the assumption that all parties benefit from team teaching was approved (Crawford & Jenkins, 2018; Knights & Sampson, 1995; Sandholtz, 2000; Shibley, 2006; Stewart & Perry, 2005). Students, after getting used to teachers' attitudes, benefitted from the different approaches and feedback from the teachers, as well as from the observations of their professional dialogue in the classroom. For Eleri, the course was refreshed with new ideas during Henry's assistance and forthcoming. Henry valued the possibility of "turning the table" and trying teaching before he decided whether to apply for doctoral studies and plan his career as a science teacher.

However, the most significant result of this cooperation was the research itself. The approved abstract was a great motivator to continue and share the results of the auto-ethnographic research into self-teaching.

Keywords: team teaching, autoethnographic research, higher education pedagogy