

# KAITSEVÄE AKADEEMIA ÕPPEJÕUDUDE ARVAMUSED PROJEKTI „VILISTLASE VARI“ MÕJU KOHTA ENDA PROFESSIONAALSELE ARENGULE

*Svetlana Ganina*



**ÜLEVAADE.** Artiklis tutvustatakse ja analüüsitakse tegevusuuringut, mille käigus viidi Kaitseväge Akadeemias (KVA) ellu projekt „Vilistlase vari“. Projektis määratleti vilistlasena äsja KVA põhikursuse lõpetanu, kes suundus pärast õppeasutuse lõpetamist täitma teenistusülesandeid Kaitseväes. Projektis „Vilistlase vari“ osalemine tähendab KVA õppejõudude teadlikkuse suurendamist akadeemia vilistlaste igapäevatööga tutvudes ja töökohta külastades. Lähteandmetena kasutati projektis osalevate õppejõudude intervjuusid ning märkmeid projekti koordinaatori päevikust. Artiklis vaadeldakse lähemalt uurimuse osa, kus keskendutakse kolmele uurimisküsimusele.

1. Kuidas õppejõud mõistavad enda professionaalset arengut?
2. Kuidas õppejõud kirjeldavad projektis „Vilistlase vari“ osalemise mõju enda professionaalsele arengule?
3. Milliseid probleeme kogevad õppejõud projektis osaledes?

Tulemustest nähtub, et KVA õppejõul on vaja selgemat arusaama enda professionaalsest arengust organisatsioonis. Sellele toetudes saavad õppejõud arengut paremini planeerida. Selgub, et projektis „Vilistlase vari“ osalemine suurendas õppejõudude teadlikkust KVA vilistlaste teenistusülesannetest ning suunas vaatama üle ja muutma oma õpetatavate ainete sisu ja kasutatavat metoodikat. Projektis osalemise kogemus annab õppejõudude arvates võimaluse toetada professionaalset arengut erialateadmiste ja õppemetoodika valdkonnas.

**Võtmesõnad:** professionaalne areng, õppejõud, vilistlane

**Keywords:** professional development, faculty, alumni

## 1. Õppejõu professionaalne areng

Tänapäeva kõrgharidus esitab õppejõule üha suuremaid nõudeid ja üha rohkem pööratakse tähelepanu professionaalsele arengule. Lähtudes

Senge<sup>1</sup> õppiva organisatsiooni teoriast, tuleb arvestada, et organisatsioonil peab olema selge arusaam, millele arengus keskenduda. Õppiva organisatsiooni üks tunnuseid on pidev õppimine, mis väljendub liikmete tegevuses ja käitumises<sup>2</sup>. Organisatsiooni õppimist saab määratleda kui teadmiste, oskuste ja hoiakute arendamist ja omandamist<sup>3</sup> eri tasanditel: individuaalsel, meeskonna- ja organisatsioonitasandil<sup>4</sup>.

Tasub välja tuua ka organisatsiooni võime kohaneda muutuvate välis-teguritega ja reageerida neile adekvaatselt<sup>5</sup>.

Kaitsevæ Akadeemia<sup>6</sup> on olnud ka õppiva organisatsiooni uurimus-objekt<sup>7</sup>. Seejuures toodi esile mitu ettepanekut organisatsiooni õppimis-võime suurendamiseks. Soovitati nt pöörata tähelepanu organisatsiooni arengu eri tasanditele, alustades globaalsest ning liikudes organisatsiooni-, meeskonna- ja individuaalsele tasandile. Kuna Kaitsevæ Akadeemia on rakenduskõrgkool, peab siin valitsema teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste tasakaal<sup>8</sup>. Õppijate kutseoskuste arendamiseks<sup>9</sup> oodatakse praktiliste valdkondade õppejõult erialast kompetentsust<sup>10</sup>.

---

<sup>1</sup> **Senge, P. M.** 2006. *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Books.

<sup>2</sup> **Argyris, C.; Schön, D. A.** 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company. [Argyris, Schön 1978]

<sup>3</sup> **Gibb, A. A.** 1997. *Small Firms' Training and Competitiveness: Building upon the Small Business as a Learning Organisation*. – *International Small Business Journal*, Vol. 15, Issue 3, pp. 13–29.

<sup>4</sup> **Kibar, H.** 2007. *Juhi roll organisatsiooni õppimise toetamisel (EV Välisministeeriumi näitel)*. Magistritöö. Tallinna Ülikooli andragoogika õppetool.

<sup>5</sup> **Maitlis, S.; Christianson, M. K.** 2014. *Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward*. – *The Academy of Management Annals*, Vol. 8, No. 1, pp. 57, 71. [Maitlis, Christianson 2014]

<sup>6</sup> Kuni 2019. aasta maikuuni Kaitsevæ Ühendatud Õppeasutused.

<sup>7</sup> **Mõts, E.** 2011. *Organisatsiooni- ja kvaliteedikultuur KVÜÕAs*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool. Vt ka **Kuura, R.; Suviste, R.; Ganina, S.** 2016. *Organisatsiooni õppimisvõime parendamine Kaitsevæ Ühendatud Õppeasutustes*. – *Sõjateadlane*, nr 3, lk 94–136. [Kuura, Suviste, Ganina 2016]

<sup>8</sup> **Kõrgharidusseadus**. – RT I, 19.03.2019, 12. <https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019012> (28.11.2019).

<sup>9</sup> **Grollmann, P.** 2008. *The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality*. – *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 4, pp. 535–547.

<sup>10</sup> **Santoro, N.; Snead, S. L.** 2013. „I'm Not a Real Academic“: A Career from Industry to Academe. – *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 37, Issue 3, pp. 384–396.

Eriti rakenduskõrgkoolis on oluline, et õppejõul on erialane või valdkondlik asjatundlikkus<sup>11</sup>, mis on oluline teoreetiliste ja praktiliste oskuste õpetamisel<sup>12</sup>. Seejuures ilmneb uuringutest, et just rakenduskõrgkoolides õpetatakse tihti ilma õpetamise või didaktika õppimise kogemuseta<sup>13</sup>. Paljud uurijad toovad aga välja, et hea õpetamine eeldab didaktika valdamist<sup>14</sup> ehk õppejõud peab olema aines kompetentne<sup>15</sup> ja oskama õpetada<sup>16</sup>.

Õppejõu professionaalses arengus on palju proovile panevat<sup>17</sup>. Ühe põhi-probleemina tuuakse esile enese identiteedi mõistmise probleemid ning oma ja kolleegide tõekspidamiste erinevus<sup>18</sup>. Peale selle tuuakse professionaalse arengu mõjutajana välja mitte üksnes see, mida õppejõud ise õpivad ja kogevad, vaid pigem nende suhtumine sellesse, mida nad peavad tegema ja kuidas organisatsioon neid mõjutab<sup>19</sup>.

<sup>11</sup> **Ramage, C.** 2004. Negotiating Multiple Roles: Link Teachers in Clinical Nursing Practice. – *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 45, Issue 3, pp. 287–296. [**Ramage** 2004]

<sup>12</sup> **Bruijn, E.; Leeman, Y. A. M.** 2011. Authentic and Self-Directed Learning in Vocational Education: Challenges to Vocational Educators. – *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, Issue 4, pp. 694–702.

<sup>13</sup> **Weimer, M.** 1997. Integration of Teaching and Research: Myth, Reality, and Possibility. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 72, p. 58. Vt ka **Reva, E.; Karm, M.; Lepp, L.; Remmik, M.** 2014. Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaad rakenduskõrgkoolis. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 2(2), lk 116–147.

<sup>14</sup> **Gibbs, G.; Coffey, M.** 2004. The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. – *Active Learning in Higher Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 87–100.

<sup>15</sup> **Meijer, P. C.** 2013. Kogenuid õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, lk 8–24.

<sup>16</sup> **Shulman, L.** 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. – *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, pp. 1–23. Vt ka **Theall, M.; Centra, J. A.** 2001. Assessing the Scholarship of Teaching: Valid Decisions from Valid Evidence. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 86, p. 39; **Shulman, L. S.** 2011. The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 5, No. 1, p. 5–17. [**Shulman** 2011]

<sup>17</sup> **Tondeur, J.; Forkosh-Baruch, A.; Prestridge, S.; Albion, P. R.; Edirisinghe, S.** 2016. Responding to Challenges in Teacher Professional Development for ICT Integration in Education. – *Journal of Educational Technology & Society*, Vol. 19, No. 3, pp. 110–120.

<sup>18</sup> **Miller-Young, J. E.; Yeo, M.; Manarin, K.** 2018. Challenges to Disciplinary Knowing and Identity: Experiences of Scholars in a SoTL Development Program. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 12, No. 1, pp. 1–6. [**Miller-Young et al.** 2018]

<sup>19</sup> **Kyndt, E.; Gijbels, D.; Grosemans, I.; Donche, V.** 2016. Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. – *Review of Educational Research*, Vol. 86, No. 4, pp. 1111–1150. [**Kyndt et al.** 2016]

Peale individuaalselt proovile paneva nimetatakse ka organisatsiooni rolli töötajatele arenguks ja enesetäienduseks sobivate tingimuste loomisel<sup>20</sup>.

Urijad toovad välja, et õppejõud, kes end teadlikult professionaalselt arendavad ja teevad töös muudatusi, on uutele ideedele rohkem avatud ja lõppkokkuvõttes edukamad<sup>21</sup>.

Iga õppejõud suunab ise enda arengut – teadvustab, mida ja kuidas arendada<sup>22</sup>. Tihti tuleneb õppejõu arengumuster tema õppimisharjumusest<sup>23</sup>. Samal ajal on tähtis, et organisatsioon toetab töötaja püüdlusi ja võimaldab tal areneda<sup>24</sup>. Vähem oluline ei ole seegi, et organisatsioon loob keskkonna, mis aitab selle liikmel ennast analüüsida ja toetab arengut<sup>25</sup>.

Uuringutest nähtub, et üheks tähtsaks teguriks õppejõu arengus on tema huvi õppimise ja arengu vastu ning soov seda kolleegidega arutada<sup>26</sup>.

## 2. Uurimuse taust: õppejõu professionaalse arengu toetamine KVA-s

Kaitseväe Akadeemias on kasutusel eri meetodid õppejõu arengu toetamiseks, nt mentorlus, seminarisari „Õppejõult õppejõule“, õppetöövaatlus, suveakadeemia uutele õppejõududele ja täienduskoolitused<sup>27</sup>. Need on mõeldud eeskätt õpetamisoskuste arendamiseks.

<sup>20</sup> **Kets de Vries, M. F. R.** 2002. Juhtimise müstika: käsiraamat inimestega töötamiseks. Tallinn: Pegasus. Vt ka **Killion, J.; Roy, P.** 2009. *Becoming a Learning School*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

<sup>21</sup> **Weaver, D.; Robbie, D.; Kokonis, S.; Miceli, L.** 2013. Collaborative Scholarship as a Means of Improving both University Teaching Practice and Research Capability. – *International Journal for Academic Development*, Vol. 18, Issue 3, pp. 237–250. [**Weaver et al.** 2013]

<sup>22</sup> **Reichard, R. J.; Johnson, S. K.** 2011. Leader Self-Development as Organizational Strategy. – *The Leadership Quarterly*, Vol. 22, Issue 1, pp. 33–42.

<sup>23</sup> **Säljö, R.** 2003. Õppimine tegelikkuses: sotsiokultuuriline käsitlus. Eesti Vabariidusliidu Kirjastus.

<sup>24</sup> **Gilpin-Jackson, Y.; Bushe, G. R.** 2007. Leadership Development Training Transfer: A Case Study of Post-Training Determinants. – *Journal of Management Development*, Vol. 26, No. 10, pp. 980–1004.

<sup>25</sup> **Day, D. V.; Fleenor, J. W.; Atwater, L. E.; Sturm, R. E.; McKee, R. A.** 2014. Advances in Leader and Leadership Development: A Review of 25 Years of Research and Theory. – *The Leadership Quarterly*, Vol. 25, No. 1, pp. 63–82. Vt ka **Franke, F.; Felfe, J.** 2012. Transfer of Leadership Skills: The Influence of Motivation to Transfer and Organizational Support in Managerial Training. – *Journal of Personnel Psychology*, Vol. 11, No. 3, pp. 138–147.

<sup>26</sup> **Pedrosa-de-Jesus, H.; Guerra, C.; Watts, M.** 2016. Models of Teachers' SoTL. – *Academic Growth in Higher Education*, pp. 186–197.

<sup>27</sup> **Otsus, T.; Ganina, S.; Boltovsky, M.** 2015. Tõhusat õpetamist toetavad tegevused Kaitseväe Ühendatud Õppeasutustes. – KVÜÖA toimetised, nr 20. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 9–27.

Samal ajal tehakse KVA-s regulaarselt vilistlaste ja tööandjate tagasiside-uuringuid. Toetudes nende tulemustele<sup>28</sup>, ilmnes vajadus algatada projekt „Vilistlase vari“<sup>29</sup>. Selle põhieesmärk on suurendada KVA õppejõu teadlikkust õppeasutuste vilistlaste töö ja teenistuse valdkonnast ning arendada sel viisil õppejõudude professionaalsust ja täiustada õppetöö kvaliteeti. Vilistlasena määratleti äsja KVA põhikursuse lõpetanu, kes suundus pärast õppeasutuse lõpetamist täitma teenistusülesandeid Kaitseväes. Projekti kirjelduse said e-posti teel kõik õppejõud, kes õpetavad põhikursuse tasemel. Projekti eesmärki ja korraldust selgitati infoseminaris. Lisaks tutvustati äsja lõpetanute teenistuskohi ja ameteid (nt õhuseiredivisjon – õhuseireohvitser; laevastik – operatiivohvitser).

Projekti katsetusetapis on selles osalemine vabatahtlik. Protsess näeb välja nii, et õppeaasta alguses valib KVA õppejõud vilistlase ning lepib temaga kokku kohtumise ja vestluse aja või töökohta mineku. Valiku tegemisel soovitati lähtuda vilistlase teenistuskohast, mida õppejõud kuigi hästi ei tunne. Eesmärk on viia ennast kurssi õppeasutuse lõpetanu tööga ja protsessis saadud teadmiste lõimimisega õppetöösse.

Külastuse ja vestluste sisu õppejõu ja vilistlase vahel on konfidentsiaalne. Uuringutest nähtub, et läbitud protsessist õpitakse rohkem, kui selle üle saab arutleda<sup>30</sup>. Seetõttu soovitati õppejõul teha märkmeid. Õppeaasta lõpus korraldatakse seminar, kus arutatakse saadud (üldistatud) kogemusi ja tehakse ettepanekuid edaspidiseks.

## 2.1. Meetod ja valim

Eesmärgil uurida teemat sügavuti ning jõuda arusaamale, mida inimesed mõtleavad ja mis peitub sellise mõtlemise taga, otsustati kasutada kvalitatiivset lähenemist<sup>31</sup>. Projekti „Vilistlase vari“ toimimist analüüsiti tegevusuuringus. Tegevusuuring eeldab lähtumist praktilistest küsimustest ja selle eesmärk on edendada tegevust<sup>32</sup>. Uuring põhineb KVA õppejõudude intervjuudel ja projekti koordinaatori päeviku analüüsil. Intervjuud tehti viie projektis osalenud õppejõuga. Neil paluti kirjeldada arusaamu enda professionaalsest arengust

<sup>28</sup> KVÜÖA vilistlasuuring. Vilistlaste ja tööandja rahulolu 2016. 2017. Tartu: KVÜÖA.

<sup>29</sup> Kaitseväe akadeemia vilistlase vari 2017. Asutusesisene dokument. Tartu: KVÜÖA.

<sup>30</sup> Daudelin, M. W. 1997. Learning from Experience Through Reflection. – Organizational Dynamics, Vol. 24, Issue 3, pp. 36–48.

<sup>31</sup> Denzin, N.; Lincoln, Y. 2008. Strategies of Qualitative Inquiry. Sage Publications, Inc.

<sup>32</sup> Löfström, E. 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Eduko, lk 4.

ja projekti „Vilistlase vari“ võimalikust mõjust sellele ning tuua välja projektis osaledes kogetud probleemid.

Uuringu aluseks oli sihtvalim. Kõik õppejõud – kaks meest ja kolm naist – õpetasid KVA-s põhikursusel ja on saanud selles projektis osaledes kogemusi.

## 2.2. Andmekogumine ja -analüüs

Andmekogumisel kasutati poolstruktureeritud intervjuud. Selle eelis on, et intervjuueeritaval ei pea olema üksikasjalikke teadmisi uuritava valdkonna teooriatest, kuid on võimalik koguda andmeid ja suunata avaldama arvamust.<sup>33</sup>

Intervjuuküsimuste sõnastamisel lähtuti uurimisküsimustest ja sama valdkonna varasematest uuringutest. Andmete usaldusväärsuse tagamiseks paluti küsimuste algvariantide kohta avaldada arvamust kahel asjatundjal, et teha kindlaks, kas küsimused on selgesti sõnastatud ja võimaldavad saada adekvaatseid vastuseid. Intervjuudega sooviti saada ülevaadet, kuidas õppejõud kirjeldavad 1) enda professionaalset arengut (mis võiks seda toetada, mis takistab?), 2) projekti „Vilistlase vari“ võimalikku mõju professionaalsele arengule ja 3) probleeme, mida nad kogesid projektis osaledes.

Intervjuueriti 2018/2019. õppeaasta lõpus. Intervjuude pikkus oli 45–75 minutit. Salvestatud intervjuud kuulati läbi, kirjutati üles ning loeti veel kord läbi, kasutades avatud kodeerimist. Subjektiivsuse vähendamiseks kasutati kaaskodeerija abi.

Projekti koordinaatori päeviku märkmete ja õppejõudude intervjuude alusel tehti temaatiline sisuanalüüs<sup>34</sup>. Selle käigus määrati kindlaks tekstiosad, mis seostusid uurimisküsimustega. Seejärel valiti välja alateemad, nt ainet puudutav refleksioon ja õppeaine täiustamine.

## 3. Tulemused ja analüüs

Fookusgrupi intervjuude analüüsi ja koordinaatori päeviku sissekannete põhjal tulid esile järgmised põhiteemad: enese professionaalse arengu mõistmine; vilistlase töö mõistmine; õppeainete täiustamine ja õppemetoodika muutmine.

<sup>33</sup> **Laherand, M-L.** 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Sulesepp, lk 192–195.

<sup>34</sup> **Ryan, G.; Bernard, H. R.** 2003. Techniques to Identify Themes. – Field Methods, Vol. 15, Issue 1, pp. 85–109. Vt ka **Richards, L.** 2005. Handling Qualitative Data: A Practical Guide. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications Ltd.

Järgnevalt esitatakse tulemused põhiteemade kaupa. Nende ilmestamiseks kasutatakse tsitaate intervjuudest ning projekti koordinaatori päeviku põhjal tehtud üldistusi.

### 3.1. Professionaalne areng

Esimesele uurimisküsimusele „Kuidas õppejõud mõistavad enda professionaalset arengut?“ vastamisel võib välja tuua kõigi intervjueeritud õppejõudude nendingu, et nad ei mõista selgelt organisatsiooni (KVA) sätestatud nõudeid oma professionaalsele arengule<sup>35</sup>.

*Ega minule seda arendussüsteemi keegi ei näidanud ... et mida nagu kool ootab ... et aga mul seda väga vaja ka pole. Olen siin oma kolm aastat ja lähen edasi väeossa, tööd tegema. (Õppejõud A)*

*... oleks küll kasulik, kui kuskil see kinnitatud oleks. Ma siis saaksin aru, kuhu oma tegevustes püüelda ja ... leiaks vastavad koolitused näiteks. Aga kuna olen hetkel õpetaja, siis tean, et tahan lektoriks saada. (Õppejõud D)*

Samas toodi välja, et pakutakse palju tegevusi, mida saab KVA-s kasutada, kuid vajati rohkem tervikpildist arusaamist ja tunnustust. Toodi välja ühtlasi täienduskoostuste ja ühisseminaride toetav mõju õppemetoodika muutmisele ja täiustamisele.

*... ja siin on ju palju asju ... koolitused ja seminarid ja arutelud, aga kas seda pärast kuskil märgatakse? Kas tulemustasu saamist mõjutab? Mäletan küll, et keegi sai vist preemiat, et oli koolitustel aktiivne olnud. (Õppejõud C)*

Mitu õppejõudu kirjeldas, kui raske oli alguses õppejõu tööst kui tervikust aru saada, viidates eri probleemidele, nt töö planeerimine, varasema töö või teenistuse harjumused, tööülesannete mõistmine. Samas tõid kõik välja teadustöö aspekti.

*Ei noh jah, ei saa aru, et mis see töö nagu on ... Loengud jah, saan aru, aga et see teadus, mis see on? ... ja ka mina pean seda tegema ... (Õppejõud B)*

*Mul õnneks kunagi õnnestus kirjutada artikkel koos kolleegiga ja siis hakkas ennast ka huvitama ... ja siis atesteerimisel kiideti. Siis võtsin plaani ja püüan iga aasta midagi publitseerida. (Õppejõud E)*

<sup>35</sup> Kõikide tsitaatide kirjepilt on esitatud muutmata kujul.

Aruteludes professionaalse arengu üle tõid õppejõud selgelt esile järgmised elemendid: täienduskoolitustel osalemine, ainekavade arendamine, teadustöö tegemine ja karjääriredelil liikumine. Joonistus välja kaks suunda, mis seostuvad õppejõul professionaalse arenguga: erialateadmised ja õpetamisoskus.

*Kui teeme ainekava muudatusi, siis noh näen, et aine läheb paremaks ja aasta pärast saan ma paremini õpetada või noh ... see, kes pärast tuleb, saab paremini. Mina aga saan endale pärast teenistuses head kvaliteetset kaadrit. (Õppejõud E)*

*Esimene ja ... tähtis asi on, et olen proff – tean seda, mida teistele õpetan. Aga see on mu enda bisnis, kuidas ma end täiendan. Noh, ütleme nii, et ise otsin koolitusi ja õppusi. (Õppejõud B)*

Huvitava tulemusena ilmnes, et lõpu- ja magistritööde juhendamist nimetati samuti üheks professionaalse arengu teguriks.

*Kui olin siin [koolis] juba kolm aastat lõputöid juhendanud, siis hakkasin ka asjast aru saama [naeratab] – see kaitseväelaste maailm sai ka minule selgemaks. (Õppejõud E)*

Intervjuudest nähtus seegi, et kaitseväelastest õppejõud arutlevad pigem enda kui kaitsevälase karjääri üle ja areng õppejõuna jäetakse tagaplaanile. Mitmel korral rõhutati ka teadustöö tegemist ja sellega seotud probleeme.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et enese professionaalset arengut kirjeldades ootavad õppejõud organisatsioonilt selgemat visiooni õppejõu professionaalsest arengust. Toodi välja, et professionaalset arengut iseloomustavad täienduskoolitustel osalemine, ainete õpetamise täiustamine, õppurite uurimistööde juhendamine ja teadustöö arendamine.

## 3.2. Projekti „Vilistlase vari“ mõju professionaalsele arengule

Teisele uurimisküsimusele „Kuidas õppejõud kirjeldavad projektis „Vilistlase vari“ osalemise mõju enda professionaalsele arengule?“ vastates võib välja tuua kolm alateemat: 1) enese rollist arusaamine, 2) vilistlase töö mõistmine, 3) õppeaine(te) täiustamine ja õppemetoodika otstarbekus.

### 3.2.1. Enese rollist arusaamine

Kirjeldades projektis „Vilistlase vari“ osalemist, tõi üks õppejõud välja, et oma rollist oli raske aru saada.



*Ega ma mingi koolijuntsu pole, et lähen tema [vilistlase] käe all midagi õppima ... Läksin ja vaatlesin ja andsin talle tagasiside tema läbiviidud tunni kohta. Kuulas küll. (Õppejõud B)*

See-eest leidis mõni õppejõud, et tal oli kohe alguses tegevus selge ning see lihtsustas projektis osalemist.

*Mul oli valmisolek [projektis osalemiseks] olemas. Ja tahtsin ka. Ainult ei osanud kohe valida, kellega kontakti võtta. Aga kirjutasin kahele [vilistlasele] ja mõlemad olid kohe nõus [naeratab]. (Õppejõud D)*

Ühe tähelepanekuna tasub nimetada, et ka infoseminaris tuli välja vajadus „teha rohkem selgitustööd, mida see projekt endast kujutab ja mida annab õppejõule selles osalemine“ (väljavõte koordinaatori päevikust). Seda ettepanekut kasutati juba kokkuvõtvast seminaris ning uue õppeaasta alguses lisati info KVA kodulehele ja avaldati infovoldik.

### 3.2.2. Vilistlase töö mõistmine

Intervjuudest selgus, et kõik projektis osalenud jäid sellega rahule. Läbiva positiivse tulemusena nimetati, et avanes võimalus näha vilistlase töökohta ja tutvuda lähemalt tema igapäevakohustustega.

*Ma pole kunagi väeosades käinud ja tegelikult ei kujutanudki ette, kuidas see seal toimib. Arvasin, et on selline pidev trall ja äkshen, aga tegelikult on selline ... kooliõpetaja töö [naeratab]. (Õppejõud E)*

Ilmnes, et projektis osalemisest oli kasu ka kogenud kaitseväelasel, kes tunneb hästi Kaitseväe süsteemi. Rõhutati sedagi, et kuna määrusi-eeskirju, teenistust ja tehnikat pidevalt arendatakse, oleks hea ennast aeg-ajalt nendega kurssi viia.

*... sellest ajast, kui mina rühmaülem olin, on juba omajagu aega möödas. Vaatan, et neil on praegu kõik seal teistmoodi ja ajateenija on ka kuidagi teistmoodi ... Tegemist temaga on ... (Õppejõud B)*

*Tehnikapark on minu ajast vägagi uuenenud, et tea, kuidas nad seda kõike seal kohapeal õpivad. Ta [vilistlane] rääkis ka, et pidi iseseisvalt ennast asjaga kurssi viima ja masinaid õppima. (Õppejõud C)*

### 3.2.3. Õppeaine[te] täiustamine ja õppemetoodika otstarbekus

Intervjuudest ilmnes, et projektis osalemisel pöörati tähelepanu oma aine(te) õpetamisele – nii sisule kui ka õppemetoodikale.

*Mul selle päeva jooksul, mis ma seal [väeosas] olin, jooksis kogu aeg mu aine silme ees – mida ma kõike saan nüüd muuta – teemad, juhtumid, korraldan arutelud ... (Õppejõud C)*

Andmeanalüüsist nähtus, et üldjoontes oldi oma õpetatava aine sisuga rahul, kuid mõeldi rohkem õppemetoodikale ja selle muutmisele. Toodi välja loengute valdav roll ja õppijate vähene aktiivsus ning analüüsiti oma õpetamisviisi.

*... küll ma pean nüüd sellele [õppemetoodikale] ka mõtlema ... istusin seal kolm tundi tema loengus ja mõtlesin, et on pagana raske! Ja vaatan, et see ajateenija seal juba magab ... aga ... noh, minul nad ka istuvad ja kuulavad [naeratab]. (Õppejõud B)*

Samuti ilmnes õppejõudude ja vilistlaste vestlustest, et Kaitseväe Akadeemia õppes on nii mõnigi puudujääk, mille vilistlased on sunnitud tööle minnes omal käel kiiresti korvama.

*Eks me nüüd peame vaatama, mine tea ... see relvaõpe ja need pagana laskmised võibolla ei olegi nüüd [tänapäeval] nii oluline. Peabki see tulevane ohvitser suurema pildi saama. (Õppejõud B)*

*Ta [vilistlane] rääkis mulle, et teda visati justkui vette. Pidi ise viima ennast kurssi teemadega, mida ta pole kunagi teinud. Ja mina siis kogu aeg kirjutasin, mida kõike ma võin oma ainesse veel lisada. (Õppejõud E)*

Intervjueeritavad tõid välja sellegi, et vilistlased tahtsid arutada koolis veedetud aastate üle ja neil oli palju ettepanekuid, mida tuleks muuta või täiustada. Muu hulgas mainiti, et „koolis on ideaalne olukord, aga siin on reaalne elu“, „palun rohkem psühholoogiat ja juhtumeid-juhtumeid-juhtumeid“ ning „mida teha, kui ajateenija ei ole koostööaldis?“ (väljavõte koordinaatori päevikust).

Selles kontekstis tundsid õppejõud muret, et ei oska saadud infot adekvaatselt vilistlasele kommenteerida ega tea, kellele seda KVA-s edastada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kirjeldades projekti „Vilistlase vari“ mõju professionaalsele arengule, tõid õppejõud välja oma rollist arusaamise, vilistlase teenistuse parema mõistmise ning ilmnenud vajaduse täiustada oma õpetatava(te) aine(te) sisu ja õppemetoodikat.

### 3.3. Projektis „Vilistlase vari“ kogetud probleemid

Kolmandale uurimisküsimusele „Milliseid probleeme õppejõud kogevad projektis osalemisel?“ vastamisel võib välja tuua, et „üheks väljakutseks oli projekti käivitamine ja selle järjepidevuse hoidmine“ (väljavõtte koordinaatori päevikust). Ka intervjuudest nähtus, et algul oli raske vilistlasega kontakti luua ja selleks aega leida. Kui kontakt oli loodud, oli juba lihtsam edasi toimida. Neli intervjuueritavat suhtlesid valitud vilistlasega ühe korra ja üks intervjuueritav külastas vilistlase töökohta kolm korda eri aegadel.

Toodi esile seegi, et ka vilistlased ei saanud alguses hästi aru, mida nendelt tahetakse ja milline on nende roll projektis.

*... ta veel küsis: aga miks te seda teete? Milleks? Ja ma nagu ei saanud vastata ... et noh, tulen sulle külla, küll saab räägitud. (Õppejõud B)*

Läbiva murekohana toodi välja vilistlaste ettepanekud kooli töökorralduse tõhustamisel – ei saada aru, mida ettepanekutega teha ja kellele neid edastada.

*Ei no kui me ütleme, et see projekt on konfidentsiaalne ... kuidas ma siis lähen ja ütlen kellelegi, et kuule, nad ei olnud su tunniga rahul ja pead tegema nii ja naa ... (Õppejõud C)*

*... ja siis ta veel ütles, et see maaväepõhine õpe koolis võtab palju aega ja neil õhuväes on vaja teisi asju ... näiteks võiks kõiki tehnilisi aineid inglise keeles õppida. (Õppejõud D)*

Intervjuudest ilmses läbiv mure, et raske on leida aega vilistlase töökohta minekuks, eriti kui see asub õppejõu töökohast kaugel. Ühe piiranguna toodi esile, et igal õppejõul ei ole õigust külastada piiratud sissepääsuga töökohta. Sel juhul leiti ühine neutraalne koht ja vesteldi omavahel. Ühel korral mainiti, et ei tuntud sisemist vajadust projektis osaleda, vaid seda tehti korralduse pärast.

*Miks ma seda tegin? Sest öeldi, et vaja on! Mul siin ka palju tööd ja ega ma väga ei tahtnud minna ka. (Õppejõud B)*

Koordinaatori päevikust võib järeldada, et kuigi projekti kirjelduses olid esitatud eesmärk ja põhitegevused, oli mõnel õppejõul projektist siiski ekslik arusaam. Arvati, et see on kooli kontroll või vilistlasele tagasiside andmine. Päevikus on kirjas infokoosolekul ilmnenu probleemid, mida soovitati lahendada: „saata vilistlaste listi kiri projekti kirjeldava infoga, siis oleks õppejõul lihtsam edasi liikuda, ning teha vahekokkuvõtete seminare kaks

korda aastas“; „iga õppeaasta alguses tutvustada õppejõule projekti fookust ja tegevusi“ (väljavõte koordinaatori päevikust).

Õppejõud olid probleeme kirjeldades siiski optimistlikud ning valmis projektiga järgmisel õppeaastal jätkama.

Andmeanalüüsist nähtub, et mõnest probleemist hoolimata suurendas projektis osalemise kogemus õppejõudude teadlikkust KVA vilistlaste tege- likest teenistusülesannetest. See suunas õppejõudu vaatama üle ning muutma oma õpetatavate ainete sisu ja kasutatavat metoodikat. Ilmnes, et projektis „Vilistlase vari“ osalemine annab õppejõudude arvates võimaluse toetada professionaalset arengut erialateadmiste ja õppemetoodika valdkonnas ning seostada õppimist tegelike olukordadega teenistuses.

#### 4. Arutelu

Uuringu põhjal võib järeldada, et projektis „Vilistlase vari“ osalemine aitas süvendada õppejõudude arusaama enese professionaalsest arengust kui tervikust ja selle võimalikest suundadest. Kasu oli juba sellest, et õppejõud mõtleb enda arengu peale. Varemgi on uuringutes esile toodud, et õppejõul võib olla raske aru saada enese rollist ja aktiivsusest iseenda professionaalses arengus<sup>36</sup>, kuid see on oluline õppiva organisatsiooni täiustamiseks<sup>37</sup>.

Kuigi varasemad uuringud rõhutavad õppiva organisatsiooni rolli töötaja professionaalses arengus<sup>38</sup>, ilmnes selles uuringus, et Kaitseväge Akadeemia õppejõud ei mõista hästi organisatsiooni ootusi oma arengule ja õppejõu professionaalse arengu planeeritust KVA-s. Samas tõdesid KVA õppejõud samamoodi nagu varasemates uuringutes osalejad<sup>39</sup>, et hindavad organisatsiooni toetavat tegevust töötajate arendamisel ja enesetäiendamisel.

Ühtlasi toodi välja, et kuna tervikpilt õppejõu professionaalse arengu kohta ei ole selge, oodatakse kindlaid suuniseid, millal tuleb midagi teha ja kuidas seda teha. Varasematest uuringutest tuli aga esile, et teadlikult enese professionaalse arengu eest hoolt kandvad õppejõud on rohkem avatud uutele ideedele ja edukamad<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> Miller-Young *et al.* 2018.

<sup>37</sup> Kuura, Suviste, Ganina 2016.

<sup>38</sup> Argyris, Schön 1978; Maitlis, Christianson 2014.

<sup>39</sup> Kyndt *et al.* 2016.

<sup>40</sup> Weaver *et al.* 2013.

Uuringu olulise tulemusena tasub välja tuua, et projektis osalenud analüüsisid enda senist õpetamiskogemust ning neil tekkis vajadus täiustada õpetatava aine sisu ja meetodikat. Sellist tulemust toetavad ka varasemad uuringud<sup>41</sup>. Nii nagu näitavad teiste uuringute tulemused<sup>42</sup>, ilmnes selleski uuringus, et KVA õppejõud tajuvad enese identiteedi mõistmise probleeme õppejõuna ning iseenda ja kolleegide arusaamade erinevusi. Seetõttu pakuti välja korraldada projektiga „Vilistlase vari“ seotud seminare vähemalt kaks korda õppeaastas, et saaks kogetut analüüsida ja kolleegidega arutada.

Kokkuvõtvalt võib tõdeda, et projekt „Vilistlase vari“ toetab õppejõu professionaalset arengut. See toimib siiski ainult siis, kui õppejõud mõistab enese professionaalse arengu kulgu ja selle mõju organisatsioonile. Kasu on sellestki, kui juba projektiga liitudes on õppejõu ja vilistlase roll selge ja neist saadakse ühtemoodi aru. Ühtlasi on abi sellest, kui luuakse usalduslik õhkkond õppejõu ja vilistlase vahel ning organisatsioon ehk Kaitseväge Akadeemia on sõnastanud selgelt õppejõu professionaalse arengu strateegia.

## Tänuõnad

Artikli autor tänab õppejõude, kes leidsid aega liituda projektiga „Vilistlase vari“ ja andsid põhjalikku tagasisidet, ning kolleegidest asjatundjaid, kelle märkused olid toetavad ja edasiviivad.

## Kirjandus

- Argyris, C.; Schön, D. A.** 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bruijn, E. de; Leeman, Y. A. M.** 2011. *Authentic and Self-Directed Learning in Vocational Education: Challenges to Vocational Educators*. – *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, Issue 4, pp. 694–702.
- Daudelin, M. W.** 1997. *Learning from Experience Through Reflection*. – *Organizational Dynamics*, Vol. 24, Issue 3, pp. 36–48.
- Day, D. V.; Fleenor, J. W.; Atwater, L. E.; Sturm, R. E.; McKee, R. A.** 2014. *Advances in Leader and Leadership Development: A Review of 25 Years of Research and Theory*. – *The Leadership Quarterly*, Vol. 25, No. 1, pp. 63–82.
- Denzin, N.; Lincoln, Y.** 2008. *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications, Inc.
- Franke, F.; Felfe, J.** 2012. *Transfer of Leadership Skills: The Influence of Motivation to Transfer and Organizational Support in Managerial Training*. – *Journal of Personnel Psychology*, Vol. 11, No. 3, pp. 138–147.

<sup>41</sup> **Ramage** 2004; **Weaver et al.** 2013.

<sup>42</sup> **Miller-Young et al.** 2018.

- Gibb, A. A.** 1997. Small Firms' Training and Competitiveness: Building Upon the Small Business as a Learning Organisation. – *International Small Business Journal*, Vol. 15, Issue 3, pp. 13–29.
- Gibbs, G.; Coffey, M.** 2004. The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. – *Active Learning in Higher Education*, Vol. 5, No. 1, pp. 87–100.
- Gilpin-Jackson, Y.; Bushe, G. R.** 2007. Leadership Development Training Transfer: A Case Study of Post-Training Determinants. – *Journal of Management Development*, Vol. 26, No. 10, pp. 980–1004.
- Grollmann, P.** 2008. The Quality of Vocational Teachers: Teacher Education, Institutional Roles and Professional Reality. – *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 4, pp. 535–547.
- Kaitsevæe akadeemia vilistlase vari** 2017. Asutusesisene dokument. Tartu: KVÜÕA.
- Kets de Vries, M. F. R.** 2002. Juhtimise müstika: käsiraamat inimestega töötamiseks. Tallinn: Pegasus.
- Kibar, H.** 2007. Juhi roll organisatsiooni õppimise toetamisel (EV Välisministeeriumi näitel). Magistritöö. Tallinna Ülikooli andragoogika õppetool.
- Killion, J.; Roy, P.** 2009. *Becoming a Learning School*. Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Kuura, R.; Suviste, R.; Ganina, S.** 2016. Organisatsiooni õppimisvõime parendamine Kaitsevæe Ühendatud Õppeasutustes. – *Sõjateadlane*, nr 3, lk 94–136.
- KVÜÕA vilistlasuuring. Vilistlaste ja tööandja rahulolu 2016.** 2017. Tartu: KVÜÕA.
- Kõrgharidusseadus.** – RT I, 19.03.2019, 12.  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019012> (28.11.2019).
- Kyndt, E.; Gijbels, D.; Grosemans, I.; Donche, V.** 2016. Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. – *Review of Educational Research*, Vol. 86, No. 4, pp. 1111–1150.
- Laherand, M-L.** 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Löfström, E.** 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Eduko.
- Maitlis, S.; Christianson, M. K.** 2014. Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward. – *The Academy of Management Annals*, Vol. 8, No.1, pp. 57–125.
- Meijer, P. C.** 2013. Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, lk 8–24.
- Miller-Young, J. E.; Yeo, M.; Manarin, K.** 2018. Challenges to Disciplinary Knowing and Identity: Experiences of Scholars in a SoTL Development Program. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 12, No. 1, pp. 1–6.
- Mõts, E.** 2011. Organisatsiooni- ja kvaliteedikultuur KVÜÕAs. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool.
- Otsus, T.; Ganina, S.; Boltovsky, M.** 2015. Tõhusat õpetamist toetavad tegevused Kaitsevæe Ühendatud Õppeasutustes. – *KVÜÕA toimetised*, nr 20. Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 9–27.

- Pedrosa-de-Jesus, H.; Guerra, C.; Watts, M.** 2016. Models of Teachers' SoTL. – Academic Growth in Higher Education, pp. 186–197.
- Ramage, C.** 2004. Negotiating Multiple Roles: Link Teachers in Clinical Nursing Practice. – Journal of Advanced Nursing, Vol. 45, Issue 3, pp. 287–296. [**Ramage** 2004]
- Reichard, R. J.; Johnson, S. K.** 2011. Leader Self-Development as Organizational Strategy. – The Leadership Quarterly, Vol. 22, Issue 1, pp. 33–42.
- Reva, E.; Karm, M.; Lepp, L.; Remmik, M.** 2014. Praktikute-õppejõudude õpetamisarusaamad rakenduskõrgkoolis. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, nr 2(2), lk 116–147.
- Richards, L.** 2005. Handling Qualitative Data: A Practical Guide. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage Publications Ltd.
- Ryan, G.; Bernard, H. R.** 2003. Techniques to Identify Themes. – Field Methods, Vol. 15, Issue 1, pp. 85–109.
- Santoro, N.; Snead, S. L.** 2013. „I'm Not a Real Academic“: A Career from Industry to Academe. – Journal of Further and Higher Education, Vol. 37, Issue 3, pp. 384–396.
- Senge, P. M.** 2006. The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization. London: Random House Business Books.
- Shulman, L. S.** 2011. The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 5, No. 1, pp. 5–17.
- Shulman, L.** 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. – Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, pp. 1–23.
- Säljö, R.** 2003. Õppimine tegelikkuses: sotsiokultuuriline käsitlus. Eesti Vabariigis Kirjastus.
- Theall, M.; Centra, J. A.** 2001. Assessing the Scholarship of Teaching: Valid Decisions from Valid Evidence. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 86, pp. 31–43.
- Tondeur, J.; Forkosh-Baruch, A.; Prestridge, S.; Albion, P. R.; Edirisinghe, S.** 2016. Responding to Challenges in Teacher Professional Development for ICT Integration in Education. – Journal of Educational Technology & Society, Vol. 19, No. 3, pp. 110–120.
- Weaver, D.; Robbie, D.; Kokonis, S.; Miceli, L.** 2013. Collaborative Scholarship as a Means of Improving Both University Teaching Practice and Research Capability. – International Journal for Academic Development, Vol. 18, Issue 3, pp. 237–250.
- Weimer, M.** 1997. Integration of Teaching and Research: Myth, Reality, and Possibility. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 72, pp. 53–62.

Dr SVETLANA GANINA

Kaitsevæe Akadeemia didaktika arendusjuht