

Õppejõudude akadeemiline nõustamine Tallinna Ülikoolis – põhimõtted ja vajadused

Marika Jahilo

Tallinna Ülikooli haridusteaduste instituut

Annotatsioon

Tänapäeval oodatakse õppejõududelt pidevat enesetäiendamist ja arengut, nende professionaalne tegevus on reguleeritud arvukate dokumentidega. Covid-19 pandeemiast tingitud erakorralises ühiskondlikus olukorras on võimendunud vaimse tervisega seotud probleemid ning vajadus õppejõudude professionaalse toetamise järele. Uurimistöö eesmärk on selgitada välja õppejõudude arusaamad ja kogemused nõustamisest ning saada teada, kuidas on korraldatud akadeemiline nõustamine Tallinna Ülikoolis. Uurimuse käigus viidi läbi fookusgrupi intervjuu nelja erineva staažiga õppejõuga ning uuriti Tallinna Ülikooli raamdokumente. Tulemustest selgus, et õppejõudude toetamine ei tõuse valitsevas dokumentide diskursuses esile. Andmetest ilmneb, et õppejõud tunnevad puudust tugisüsteemist, mis aitaks neil igapäevaste väljakutsetega toime tulla. Professionaalse arengu aspektist vaadatuna peavad õppejõud väärtuslikuks süsteemset kolleegidevahelist koostööd ja refleksioonipartneri olemasolu. Ülikoolis on olemas võimalused paindliku, õppejõude toetava nõustamismudeli loomiseks.

Võtmesõnad: akadeemiline nõustamine, professionaalne areng, refleksioon, toetamine, õppejõud, õpikultuur, kolleegid, koostöö, mentorlus.

Sissejuhatus

Viimastel aastakümnetel aset leidnud muutused ühiskonnas on toonud kaasa vajaduse õpikultuuri ümber mõtestamiseks kõrghariduses. Õppeprotsessi fookusesse on õpetaja või aine asemel tõusnud õppija ning õppejõududele esitatavad ootused sisaldavad järjekindlat mitmekülgssete ja kasvavate professionaalsete kompetentside arendamist. Seni kehtinud põhimõtete küsitavus – orienteerumine pigem ainele kui

üliõpilasele, keskendumine õppimise asemel õpetamise metoodikale, esitab uusi nõudmisi akadeemilisele personalile. Lisaks õppeprotsessi arendamise ja läbiviimise, hindamise ja tagasisidestamise oskustele peavad õppejõud kasutama oma töös üha kasvavat hulka pädevusi, nagu mitmekultuuriline teadlikkus, infotehnoloogilised ja administratiivsed pädevused ning arvestama mitmepalgeliste õppijate eripära ja eetiliste aspektidega. Akadeemilistel töötajatel on raske edukalt toime tulla selliste väljakutsetega ilma asjakohaste toetavate programmideta. (Feixas & Zellweger, 2010; Carroll & O'Loughlin, 2013; Feixas, Engfer, Zellweger, & Zimmermann, 2018)

Kujunenud olukord on sarnaste probleemidega kokku puutunud autoris tekitanud huvi aidata kaasa uute teadmiste loomisele, millest sünnib kasu õppejõude toetava meetmestiku kujunemisel. Õpetava inimese heaolu ja areng puudutavad mitte ainult ülikoolide administratsioone, vaid läbi üliõpilaste ja õppijate kogu ühiskonda laiemalt. Töö tulemusena tahetakse teada saada, millised on õppejõudude kogemused tugistruktuuride ja -võrgustike osas ning selgitada välja nende vajadused ja ootused. **Uurimuse eesmärk on kirjeldada akadeemilise nõustamise kogemusi õppejõudude vaatenurgast ning esitada nende põhjal arenguvõimalused Tallinna Ülikooli nõustamismudeli loomisele ja rakendamisele.** Uurimus loob uut teadmist ja toob kasu nii ülikoolile kui haridusvaldkonnas õpetavatele inimestele laiemalt.

Heaks näiteks õppejõudude nõustamisel on Zürichi Pedagoogilises Ülikoolis ja Durhami Ülikoolis rakendatud nõustamismudelid. Zürichi Ülikoolis on uuritud õpetajate refleksiivse praktika protsesse, eesmärgiga tugevdada nende professionaalse arengu toetamist (Feixas, Engfer, Zimmermann, Zellweger, & Flepp, 2020). Durhami Ülikoolis on käivitatud projekt, mis seob õppejõudude refleksiooni hindamise ja arendamisega.

Koostöös eelpool nimetatud institutsioonidega osaleb Tallinna Ülikool projektis, mille eesmärk on õppejõudude professionaalse arengu toetamise mudelis välja toodud akadeemilise nõustamise rakendamine ja uurimine rahvusvahelises koostöös.

Antud uurimus on osa rahvusvahelisest projektist, mille laiem eesmärk on panustada haridusvaldkonna levinud meetodite ja tavade, nagu mentorlus, kovisioon või kolleegidevaheline vaatlus täiustamisse, toetamaks õppejõudude professionaalset arengut.

Eelnevale tuginedes on käesoleva seminaritöö uurimisprobleem sõnastatud järgnevalt:
Milline akadeemilise nõustamise mudel toetab õppejõu professionaalset arengut Tallinna Ülikoolis?

Uurimisküsimusteks on:

- (1) Kuidas toimub õppejõudude akadeemiline nõustamine Tallinna ülikoolis?**
- (2) Millised on õppejõudude kogemused akadeemilise nõustamise osas?**
- (3) Missugused on õppejõudude vajadused akadeemilise nõustamise osas?**

Eestis on varasemalt uuritud konsultantide tegevust õppetöö vaatluste juhendamisel Tartu Ülikoolis (Org, K, 2017), samuti on uuritud õpetava inimese emotsionaalse kogemuse tähtsust (Hoogand, K, 2014). Kõige enam on uuritud (üldhariduskoolide) õpetajate motivatsiooni (Soonsein, 2012), tööstressi (Kuningas, I, 2018), vaimset tervist ja töökeskkonda mõjutavaid tegureid ning nende seoseid tajutud stressi ja läbipõlemisega (Veermäe, K, 2020). Kõrgkoolide õppejõudude ja kõrghariduse kontekstis vastavaid töid uurimistöö autor ei leidnud. (etera.ee)

Covid-19 pandeemiast tingitud erakorralises ühiskondlikus olukorras on võimendunud vaimse tervisega seotud probleemid ning vajadus õppejõudude professionaalse toetamise järele. Lähtuvalt eelnevalt välja toodust on oluline uurida hetkeseisu ja saada ülevaade sellest, millisena õppejõud tajuvad akadeemilise nõustamise olukorda ning kas ja kuidas pakutud nõustamine toetab nende professionaalset arengut ja vaimset heaolu.

Akadeemiline nõustamine – õppejõudude professionaalse arengu toetaja

Terminile *nõustamine* võib leida mitmeid erinevaid definiitsioone: inimeste sotsiaalsete või isiklike probleemide lahendamisele suunatud juhendamine sotsiaaltöötajate, arstide, jm poolt (dictionary.com., LLC, 2020) või abistaja ja abivajaja vaheline toetav vestlus, milles keskendutakse abivajaja probleemile ning abistaja kasutab oma erialaseid teadmisi ja oskusi. (Tropp, Jakobson, Karton, & Haamer, 2010)

Kogemusnõustamine (ingl. k. *peer counselling, peer support*) - inimeste omavaheline teadmiste ja kogemuste vahetamine, pakkudes emotsionaalset, sotsiaalset ja/või praktilist toetust ja abi. (Eesti Märksõnastik)

Akadeemiline nõustamine (ingl. k. *academic counselling*) on haridussõnastiku järgi üliõpilase nõustamine õpingute kavandamisel ja õppekorralduslikes küsimustes. (Haridussõnastik). Eestikeelses erialases kommunikatsioonis ei ole termin kasutuses õppejõude käsitlevas kontekstis.

Meilgi juurdunud ingliskeelne termin *coaching* tähendab juhendamist või nõu andmist lähtuvalt coachi kompetentsidest (dictionary.com., LLC, 2020).

Peer coaching (e.k. kolleegidevaheline coaching) on kirjeldatud kui mõjusat kolleegidevahelist konfidentsiaalset hinnangutevaba protsessi, mille käigus kaks või enam kolleegi 1) reflekteerivad, analüüsivad õpetamis praktikaid ja nende tagajärgi, 2) arendavad õppekava, 3) juurutavad uusi õppemeetodeid, 4) arendavad, viimistlevad ja omandavad uusi oskusi, 5) jagavad ideid ja ressursse, 6) lahendavad klassis tekkivaid probleeme või tõiseid väljakutseid, 7) jälgivad ja uurivad õppimisprotsessi eesmärgiga suurendada enda professionaalseid oskusi õppijate edu silmas pidades (Robins, 2015).

Mentorlus on kahe inimese koostöösuhe, kus kogunud töötaja (mentor) jagab vabatahtlikult ning üldjuhul tasuta oma teadmisi ja kogemusi vähemkogenud töötajaga (menteeaga) (Haridussõnastik).

Märksõna *juhendama* (ingl k. *advise, supervise*) määratlus on - juhtnõore andma, nõuannetega abistama, eeskirja tutvustades suunama (Haridussõnastik).

Käesolevas uurimuses käsitletakse mõiste akadeemiline nõustamine all nii vastava ettevalmistuse saanud juhendaja toel toimuvaid kui kolleegide omavahelisi nõustamisprotsesse, mis toetavad õppejõudude professionaalset arengut ja nende vaimset tervist.

Professionaalse arengu all mõistame protsessi, kus õpetajakoolitusele järgneb praktiseerimine ja kutseoskuste omandamine töökohal. Arenguprotsessis on määravaks teguriks refleksioon, mida saab määratleda kui aktiivset kogemuste analüüsimise ja hindamise protsessi oma õpetamistegevuse mõtestamiseks ja muutmist vajava märkamiseks (Johnson, 2016).

Tallinna Ülikooli tööülesannete üldkirjelduses (TLÜ, 2019) on sätestatud akadeemilise töötaja kolm peamist töövaldkonda: õpetegevus, teadus- ja arendus- või loometegevus ning ühiskondlik tegevus, milles ühe alapunktina on käsitletud enesetäiendamist.

Refleksiooni all mõistetakse kogemuse või õpetaja soorituse mõtestamist selle paremaks mõistmiseks. Praktiseerivate õppejõudude jaoks on refleksioon igapäevane harjumus, mis toetab professionaalset arengut. Refleksiooni protsess viib uute ideedeni, aitab kasvada ja olla innovatiivne (Fry et al, 2009, 2010, 474).

Eneseanalüüs, võrdlemine standarditega, arutelud kolleegidega on õpetaja professionaalses arengus väga olulised ka praegusel digiajastul.

Kõrge stressitasemega elukutsete esindajad, nagu päästjad, meditsiinitöötajad, aga ka õpetajad, peavad lisaks erialaspetsiifilistele ülesannetele toime tulema erinevate psühholoogiliste, organisatsiooniliste, administratiivsete ja infotehnoloogiliste väljakutsetega. Vaimse tervise ja tööõnne säilitamiseks on oluline rakendada toetavaid meetmeid, nagu supervisioonid ja kovisioonid. (VATEK 2016.)

Professionaalne areng on tihedalt seotud õpikultuuri ja selle muutmisega. Et juurutada uusi lähenemisi õppimisele ja õpetamisele, on vaja väärtustada õpetavaid inimesi ja häid õpetamisoskusi, mis omakorda tähendab igakülgset toetamist nende professionaalse arengu teel... (Aava & Karu, 2017).

Sarnaselt teistele professionaalidele on ka ülikoolide õppejõud silmitsi elukestva õppe väljakutsetega, parandamaks õpetamise kvaliteeti kõrghariduses (Zeng, 2020).

Käimasolev diskussioon (õppimise ja õpetamise) innovatsioonist kõrghariduses keskendub sellistele võtmeküsimustele nagu tulemusele orienteeritus, kompetentside arendamine ja üliõpilasekesksus õpetamisel ja õppimisel. Need sihid annavad üsna selge visiooni, milline oleks soovitud õpetamis- ja õppimispraktikad normatiivsel kontseptuaalsel tasandil. Siiski puudub sama selgus strateegiate osas, kuidas rakendada sarnaseid kontseptsioone, millega tuua püsiv muutus seni kehtivatesse õpetamis- ja õppimispraktikatesse. (Jenert, 2011)

Õpetajakompetentside õppepraktikasse juurutamiseks on lisaks instituutide arendustegevustele vaja arvesse võtta ka laiemat organisatsiooni konteksti, sest õppetraditsioone on erinevate barjääride tõttu raske muuta. Holistiline lähenemine aitab näha nii õppekorralduse pärssivaid kui soodustavaid tegureid (Feixas & Zellweger, 2010).

Ülikoolide õppekorralduse hindamiseks pole üheselt kehtivat lähenemist. Kokkuvõtlikult on ülikoolis valitseva kultuuri kandjaks institutsionaalsed väärtused,

normid, uskumused, programmid, otsusi kujundavad inimesed ning materiaalsed ja sümboolsed manifestatsioonid. (Sonntag et al. 2004, as cited in Feixas & Zellweger, 2010).

Kõrghariduses töötavatele õppejõududele seatavad standardid ja pideva professionaalse arendamise nõudmised on kõrged ja on oluline õppejõudude nõustamisteenuse hästi toimiv korraldus.

Tallinna Ülikooli õppejõudude professionaalse arengu toetamise mudel

Kõrgharidusprogrammi 2019 - 2022 raames rõhutatakse õppejõu ameti väärtustamist muutunud õpikäsituse kontekstis, kus olulisel kohal on igakülgse arengu toetamine ja võimaluste loomine kutsealaseks enesetäienduseks (HTM, 2019, 4).

Tegevuse “*Kompetentsikeskuste arendamine Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis*“ 2016-2018 raames arendati kõrgkoolididaktika meeskonna liikmete ja Tallinna Ülikooli instituutide esindajatega välja *Õppejõudude professionaalse arengu toetamise mudel*. Mudeli eesmärgiks on pakkuda õppejõududele enesetäiendamise ja arengu valikuvõimalusi ning ressursse. Mudeli sisendiks viidi läbi kõikides instituutides arendusuuring. Mudeli koostamise aluseks on Euleri (2010) õpikultuuri dimensioonid, Feixas'i ja Zellwegeri (2010) instituutide arendamise fookus õpikultuuri muutmisel ning Roxa ja Martenssoni(2017) institutsionaalne võimestamine ning õpetamise tõenduspõhine uurimine.

Koostöös Durhami, Zürichi ja Tallinna Ülikoolidega on käivitatud projekt, mis uurib õppejõudude professionaalse arengu toetamise mudelis välja toodud akadeemilise nõustamise rakendamist rahvusvahelises koostöös. Projekti rakendamine näeb ette akadeemilise nõustamise võrgustiku loomist, sisendseminaride ja kohtumiste korraldamist võrgustiku liikmetele, akadeemilise nõustamise põhimõtete arutelu ning akadeemilise nõustamise põhimõtete disainimist. Täiendavalt koolitatakse akadeemilise nõustamise arendusprogrammis potentsiaalsed akadeemilise nõustamise läbiviijad. Tekib võrgustik, kes hakkab edaspidi TLÜ õppejõududele pakkuma akadeemilise nõustamise võimalust ning tõenduspõhiselt edasi arendama akadeemilise nõustamise võimalusi TLÜs.

Valim ja meetod

Käesolevas töös on kasutatud tegevusuuringu meetodit, mis võimaldab lisaks empiiriliste andmete kirjeldamisele leida probleemidele ka praktilisi lahendusi

(Bradbury, 2019). Uuringu peamine sihtrühm on ülikoolide õppejõud, kelle kaasamine andis võimaluse neil endil analüüsida oma (õpetamis)praktikaid, nii parema arusaamise kui edaspidiste muutuste tegemise jaoks. (Mertler, 2014)

Kuna uuringu eesmärgiks on nõustamisolukorra kaardistamine, sobib see meetod Bradbury järgi (2019), kui on vaja avastada inimeste, meeskondade ja institutsioonide püüdlemisväärsed väärtusi.

Andmekogumismeetodiks on fookusgrupi intervjuu, millele lisaks analüüsitakse Tallinna Ülikooli raamdokumente. Need kaks kvalitatiivse uuringu meetodit täiendavad teineteist hästi, sest esimene neist kajastab tegelikku olukorda ning teine loob pigem pildi soovitatavast ideaalist. Intervjuu andmekogumismeetodina võimaldab suurt paindlikkust, uurija saab muuta küsimuste järjekorda, esitada täpsustavaid küsimusi ja intervjuueeritavad on uurimuses tähendusi loov aktiivne pool (Hirsijärvi, Remes, Sajavaara, 2005,192). Tähenduste konstrueerimine on oluline, sest uuritav aine – akadeemiline nõustamine võib tähendada mitmeid erinevaid tegevusi. Fookusgrupi intervjuu valikut saab põhjendada asjaoluga, et olles edukalt kombineeritav teiste andmekogumismeetoditega (Laherand 2008, 219) sobib see Vihalemma (2014) sõnul ka otsingulise iseloomuga uurimustele, mis struktureerivad, kirjeldavad või mõtestavad olukorda. Fookusgrupi intervjuu eeliseks on lisaväärtusena tekkiv osalejatevaheline toetus ja sünergia.

Fookusgrupi intervjuud saab vaadelda kui ühiste probleemide ja huvidega inimeste ajurünnakut, mis võib anda selliseid andmeid, mida osalejad üksi ei pruugiks välja tuua; samuti on kogu rühmaga tuttavatel teemadel arutledes tõenäoline jõuda parema faktiteabeni, sest osalejad täiendavad ja täpsustavad üksteise öeldut. Fookusgrupi puhul on moderaatoril väiksem roll diskursuse suunamisel ning osalejad saavad kasutada endile omast keelt, tekib nõ subkultuuri efekt, mille kaudu ilmnevad ühised väärtushinnangud, normid, vaatenurgad. (Lagerpsetz, 2021, 154)

Esinduslikkuse põhimõttest lähtuvalt kuulusid sihipärasesse mugavusvalimisse (Rootalu et al 2014) neli Tallinna Ülikooli erineva astme õppe ja õpetamiskogemusega õppejõudu staažiga 1...39 aastat. Valimit iseloomustab käepärasus, sest õppejõud olid intervjuu tegemise perioodil hõivatud aktiivse õppetööga ja mitmed uuringusse kutsutud pidi ära ütlema.

Enne fookusgrupi intervjuu läbiviimist piloteeriti kavandatavat vestlust, mille tulemusel muudeti nii küsimuste formuleeringut kui intervjuu ülesehitust. Planeeritud intervjuu struktuur ja küsimuste esitamise viis ei olnud sobivad, sest tekitasid pilootrühma osalejais vastuseisu; avatuse ja sünergia asemel asuti kaitsepositsioonile. Pärast olukorra üle reflekteerimist tehti vajalikud muudatused, kasutades William R. Milleri motiveeriva intervjuutehnika teooriat. Viimase järgi on motiveeriva küsitlemise alusprintsipiideks partnerlik vahekord, individuaalsuse täielik aktsepteerimine, kaastundlik lähenemine ja võimestamine, mida vestluse juhtija kujundab läbi empaatilise lähenemise (Miller, 2013, 15-2). Kuigi kasutusel eelkõige teraapias, oli motiveeriva intervjuueerimise põhimõtete rakendamine käesolevas uurimistöös põhjendatud, sest lisaks väärtustava küsimise tehnika sobivusele oli töö üheks eesmärgiks luua positiivse muutuse visioon.

Fookusgrupi intervjuu viidi läbi ja salvestati Zoom keskkonnas, transkribeeriti <http://bark.phon.ioc.ee/> kõnetuvastusprogrammiga. Väärtustava küsimise põhimõtetest lähtuvad küsimused jaotusid kolme suuremasse gruppi: 1) Õppejõudude toimetulek erialase igapäevatöoga; 2) Ülikooli poolt pakutav tugisüsteem; 3) Millist tuge õppejõud ülikoolilt vajavad? Küsimused töötasime välja koos juhendajaga lähtuvalt uurimisüsimustest.

Dokumendianalüüsi valimiks on Tallinna Ülikooli personaliosakonna poolt soovitatud töökorralduslikud dokumendid. Sotsiaalteadustele on iseloomulik analüüsida ka materjale, andmeid, mis on juba olemas, sest huvi pakub mitte ainult “mis on”, vaid ka “kuidas seda öeldakse” - need (dokumendid) on ühiskondliku elu osad, need kujundavad ja muudavad tegelikkust, kehtestavad norme või arusaamu läbi määratluste ja nimetuste (Lagerspetz, 2021, 184,185).

Analüüsiti märksõnu *nõustamine, toetamine, professionaalne, areng, mentorlus* Tallinna Ülikooli akadeemilisi töösuhteid reguleerivates dokumentides ja muudes allikates:

1) “Hea akadeemilise tava rakendamine Tallinna Ülikoolis”, mis on heaks kiidetud ülikooli senati poolt ning kus kirjeldatakse ettepanekuid hea tava tugisüsteemi rakendamiseks ülikoolis;

2) “TLÜ töösuhete eeskiri”, milles muu hulgas määratakse kindlaks akadeemiliste töötajate ametikohad, tööülesanded, töökoormus ja ametinõuded ning erialase enesetäiendamise aja andmise tagatised, põhimõtted ja kord;

3) “TLÜ töötasustamise eeskiri”;

4) “TLÜ doktoriõpingute ja doktoritööde kaitsmise eeskiri”, mis sätestab doktoriõppe korraldust, doktorantide atesteerimise tingimusi ja korda, ning osapoolte õigusi ja kohustusi doktoriõppe korraldamisel;

5) Tallinna Ülikooli harta.

Tulemused

Fookusgrupi intervjuu tulemuste esitamisel kasutatakse intervjueeritud õppejõudude tähistamiseks täheühendit ÕJ, millele on lisatud eesnime esitäh.

Andmete anlüüsimisel ilmnisid järgnevad kategooriad.

Õppejõu esmane õpetamiskogemus ülikoolis võib osutada raskeks ja ootamatuks katsumuseks (näide 1), negatiivseks kogemuseks (näide 2). Õppejõud ei tunne end ülikooli poolt piisavalt toetatuna (näide 3). Eendus metafoor läbipõlemisest (näide 1, 2, 3).

(1) *Minu jaoks oli küll, oli hästi keeruline, /.../ läksin tööle nüüd esimest korda elus palgatööle kellegi teise juurde, ehk ülikooli /.../ Ja eks see oli minu jaoks selline suur kultuurišokk, et mul võttis nagu aega, enne kui ma sellega toime tulin. Et kuni läbipõlemiseni lausa. (ÕJH)*

(2) *Mina mäletan ka, et kui ma tööle tulin, ega mulle keegi ei seletanud midagi, noh et raamat kätte, auditoriumi võti nagu, vaata ise, kuidas saad. Siis tuligi saada, et loomulikult see põletab läbi mingi ajaga. (ÕJA)*

(3) *Tallinna Ülikoolis /.../, kui ma siia tulin, siis seda ma küll mõtlesin, et /.../ mitte keegi ei küsi, kas ma oskan ka midagi teha. /.../ aga see oli /.../ selline tunne nagu, et lihtsalt vette ja nüüd kõik ujume, lihtsalt kõik teeme ja kuidagi tuleb nagu hakkama saada. Ma vaatan neid noori kolleege, kes siin ümberringi läbi põlevad, et kurb vaadata, aga, tõenäoliselt ikkagi põhjus on see, kui inimesed lähevad ka väga sügavale ja on väga noh, tõsised perfektsionistid. (ÕJL)*

Esmasel negatiivsel kogemusel on transformatiivne iseloom, mille tulemusel hakkab toimuma õppejõu identiteedi konstrueerimine (näide 4, 5)

(4) /.../ *mis rolli sa iseendale oled võtnud? Kellena sa nagu iseennast näed? Ja siis see küsimus pani minu jaoks asjad paika, et ma väga proovisin meele järgi olla kellelegi teistele ja kõikide soove rahuldada, unustades ära sealjuures, kes ma ise siis olen selles rollis või kes ma ise tahaksin olla. /.../ et siis selle asja äraõppimine, kus me enam asju isiklikult ei võta ja defineerisin iseennast, kes mina selles protsessis olen. (ÕJH)*

(5) *Et mina olen ka jõudnudki sinna, /.../, aga just nagu julgedagi ikkagi proovida mitte minna nagu seda kindlat rada, vaid ikkagi julgeda proovida ja mõelda asju läbi ja katsetada ja kui ebaõnnestub, et siis just nagu õppida sellest /.../ ja siis selle pinnalt jälle edasi liikuda. (ÕJM)*

Ülikool pakub tuge eelkõige administratiivsetes, asjaajamist puudutavates ja infotehnoloogia küsimustes. Kui õppejõul on vaja kirjutada rahvusvaheline taotlus, saada abi õppekava puudutavas spetsiifilises küsimuses või veebilahenduste osas, siis pöörduakse vastava spetsialisti poole (näide 6, 7, 8). Nõustamise struktuuridest ei olda alati teadlikud, kuid abi ja toe kogemist see ei mõjuta (näide 9).

(6) /.../ *kui sa õppenõustajalt lähed midagi küsima, siis ta noh, kohe tegeleb sinu probleemiga ja otsib sealt välja ja annab nõu, sest tihti on ka niisuguseid korralduslikke asju seal, mingeid üliõpilased on kadunud ja et ei tea, /.../ kas saad oma hinnetelehe ära sulgeda või pead seda veel tal taga otsima kuskilt/.../. (ÕJL).*

(7) *Tallinna Ülikoolis on selline e-õppekeskus ja /.../ mul ei ole mitte mingisugust probleemi, ükskõik mis ajal ma küsin midagi, nad oskavad mind /.../ suunata erinevate selliste võimaluste poole katsetama, proovima, õpetavad, toetavad. (ÕJH).*

(8) *Mina küll tean jah, et mismoodi see ametlik struktuur on, et kelle poole millistel juhtudel abi küsima pöörduda, aga /.../ see tavaliselt ei toimi, /.../ sellised mitteametlikud struktuurid, ma usun, toimivad paremini. (ÕJA)*

(9) *Mina isiklikult tajun seda tõesti seda tuge, kuigi nüüd ma ei mäleta, et kas on mingi skeem, et kui sul on nüüd see, et siis pöördu sinna ja tee seda, aga kuidagi on see niimoodi loksunud, et ma olen tundnud ja tajunud seda, et ma olen ikkagi alati saanud abi, kui /.../ on seda vaja olnud. (ÕJL)*

Professionaalse arengu toetamiseks või metoodika-alases temaatikas ülikooli ametlike struktuuride poole üldjoontes ei pöörduta (näide 10), kuigi vajadus oleks (näide 11).

- (10) *Ma ei ole osanud niimoodi isegi mitte mõtelda, jah. Et pigem see oma võrgustik.*(ÕJH)
- (11) */.../ kui oleks keegi, kes aitab mul ikkagi selle õppeaine arendusega ka natukene /.../ reflekteerida, et kas see iseseisev ülesanne, mille ma olen välja mõelnud, kas ta toob ikkagi selle õpiväljundi siin ära?* (ÕJM)

Toetavana tajutakse kolleegidevahelist head suhtlust (näide 12, 13)

- (12) *Mida ma väga väärtustan, on just need kolleegid, kes ümber on, et meil on /.../ oma selline väikene kogukond hästi-hästi kokku hoidvad ja üksteist toetavad.* (ÕJH)
- (13) */.../ ma ikkagi nagu olen saanud hästi palju tuge, nagu just mu ümber on, /.../ et ikkagi nagu need kolleegid ja ka meie admin. töötajad* (ÕJM)

Andmetest ilmneb, et konkreetse instituudi/ organisatsiooni juhtimiskultuur mõjutab seda, kui hoituna ja väärtustatuna õppejõud end tunnevad (näide 14, 15).

- (14) */.../ meie juhid, kes on olnud, on ka seda nagu soodustanud või üleval hoidnud, et, kes kunagi /.../ lõi, tõi selle teatud oma õhustiku sinna oma oma isiku tasandil, nähtavasti et, seda on hoitud ja nagu väärtustatud, et seda stiili jätkatakse.* (ÕJH)
- (15) */.../ kuidagi noh meie instituudi direktor /.../ ka nagu toob välja ikka seda, mis on nagu hästi ja rõhutab seda ja /.../ minu jaoks oli isegi see väga liigutav, et sel aastal ma sain temalt isikliku sünnipäeva õnnitluse juba hommikul vara oma sünnipäeval, et see oli kuidagi nagu puudutav, et sa oled ka oluline inimene ja isegi instituudi direktoril, kellel on palju alluvaid, on mingi süsteem meenutada ka oma töötajaid* (ÕJL).

Õppejõudude vajaduste kategoorias tuleb esile (refleksiooni) toetava inimese või kovisiooni partnerite olemasolu (näide 16, 17, 18) ning väljapoole ülikooli jääv isikliku elu väärtustamine (näide 19, 20).

- (16) */.../ kui on nagu mingi probleem, kui sa saad ära rääkida, /.../ sa kuulad ennast ka kõrvalt ja saad aru, et probleem ei olegi nagu nii suur, et ega seal alati seda*

nõuandmist nagu ei olegi vaja, aga noh, see on ka nagu selline kovisiooni põhimõte /.../. Et jah, /.../ üks selline inimene peab kindlasti olema. (ÕJL)

(17) */.../, aga just see turvatunne või teadmine, et ma võin ükskõik kelle poole pöörduda. (ÕJH)*

(18) */.../ mina ikkagi vajan nagu sellist võib-olla inimesega arutamist nagu mingil hetkel. /.../ vajan just nagu sellist hetke, et kogeda seda, et on teisi sarnases olukorras inimesi ja mida nemad on ette võtnud ja siis saada nendest jõudu. (ÕJM)*

(19) *Trenni tuleb teha, ja /.../ peab selline ülikooliväline elu ka olema, /.../ Et aeg-ajalt on lihtsalt vaja sellest maailmast välja saada. (ÕJA).*

(20) */.../ ikkagi see väljaspool elu peab ka olema ja see on nagu see tugevus ja tagala /.../ aga no ma ütleks, et minu mees, minu kolm poega on ka minu tagala. (ÕJL)*

Alustava õppejõu abivajadus erineb pikaajase kogemusega õppejõust (näide 21), sest ta pole jõudnud veel luua oma tugivõrgustikku ega pruugi abi küsida, isegi kui õhkkond on toetav (näide 22).

(21) *Asjad /.../ loksuvad kuidagi paika ja mina ütleks, et minu abisüsteem on nagu paika loksunud ja tõesti see koos õpetamine on, mis on nagu erialaselt väga arendav. (ÕJL)*

(22) */.../ alustaval inimestel on need abi küsimise kohad mujal /.../, ma tunnen, et mul on väga toetav õhkkond ümber, aga ma ise justkui ikkagi ei oska seda abi või ei julge küsida või ma ei tea, mille taha see jääb. (ÕJM)*

Õppejõud toovad välja vajaduse professionaalse (näide 24) ja süsteemse kolleegidevahelise õppetöö vaatluse (näide 23, 26), koostöise õpetamise järele (näide 25).

(23) */.../ sattusin pidama loengut kellegiga, aga samas võiks ju olla, et käimegi üksteise juures. Et see on meie tööülesannete hulka kuuluv asi. (ÕJH).*

(24) */.../ see, kes siis selles tunnis käib ja on, peab siis ka noh, oskama seda asja niimoodi teha, et sellest saaks positiivne kogemus. (ÕJH)*

(25) */.../ Niimoodi koos tehes, koos asjade üle arutledes, koos plaani pidades, üksteist peegeldades /.../ See koos tegelemine kolleegiga /.../ on minu jaoks kõige-kõige rohkem see koht, kus ma olen õppinud ja arenenud. (ÕJH)*

(26) *./.../ et mul on kuidagi nagu sisse nagu programmeeritud tööülesannete hulka, et vähemalt korra aastas või veel tihedamalt ongi keegi, kellega ma saan pärast seda arutleda ./.../aga just selliseid kohtumisi, kus kolleegilt kolleegile õppimine võiks olla kuidagi päriselt, noh et, see ongi nagu ühe töökultuuri osa. (ÕJH)*

Nõustamismudel, mis toetaks õppejõude, ei tohi omada kohustuslikku iseloomu (näide 27, 28)

(27) *Aga samas ma tean ka seda, kui midagi tehakse kohustuslikuks, siis ta polegi enam nii tore.(ÕJH).*

(28) *./.../ aga teistpidi ei taha ennast nagu siduda sellise kohustuslikkusega, tahaks nagu olla just nimelt nagu paindlik ja et sellisesse võrgustikku minok, et ta just ei eeldakski mult seda, et ma ka näiteks iga kord füüsiliselt pean kohale tulema, et iga kord ma pean, on vaid, et ma tean, et on üks koht, kus ma olen oodatud.*

Õppejõud toovad esile ressursi, mida saaks arendada (näide 29)

(29) *./.../ arendada nendes ülikooli õppejõududes seda pädevust, sellist esmatasandi kovisiooni või supervisiooni läbiviimist, ./.../et nüüd, kui selles samas seltskonnas ongi inimestel sellised oskused ka, siis sellist sellist kovisiooni või supervisiooni või nõustamist läbi viia mingilgi tasandil, et siis see oleks väga hea. (ÕJH)*

Dokumendialanüüsis ilmnesid järgnevad märksõnad ja diskursused. Nõustamine on eelkõige üliõpilastele suunatud teenus, millisel juhul esineb see karjäärivaliku, teaduseetika, hea tava kontekstis. Õppejõududele suunatud professionaalset arengut ja vaimset tervist toetav teenus on personaliosakonnas töötava psühholoog-nõustaja üks ametiülesanne. TLÜ töösuhete eeskirjas avaldub märksõna *mentorlus*, mis esineb professionaalse arengu õppe- ja teadustöö eestvedamise kontekstis. Sama dokument sätestab atesteerimist kui akadeemilise töötaja arengut ja karjääri *toetavat* meedet.

Tallinna Ülikooli akadeemilise töötaja tööülesannete üldkirjeldus sätestab ühe ülesandena õppe- ning teadus- ja arendus- või muu loometegevusega kaasnevat enesetäiendamist “...selleks tööks vajalike teadmiste ja oskuste arendamiseks, mis võib seisneda kirjanduse läbi töötamises, mentoripoolses nõustamises, õpetamisoskuste alases täiendusõppes või muudel koolitustel osalemises jms tegevustes, sh kui need toimuvad väljaspool ülikooli.” Eeskiri sätestab eraldi

paragrahvina arenguveestluse mõiste ning selle peamine eesmärk on töötaja eelneva tööperioodi tööle hinnangu andmine ja arengu kavandamine. (TLÜ, 2019)

TLÜ töötasustamise eeskirjas leiame märksõnad *nõustama* ja *arendama* üldpõhimõtete ja ametikohtade palgaastmestiku kirjeldustes, samuti personaliosakonna või palgakomisjoni tööülesande diskursuses. (TLÜ, 2022)

TLÜ doktoriõpingute ja doktoritööde kaitsmise eeskirjas eendub termin *nõustama* kolme erineva üksuse kohustuste kirjelduse kontekstis. Samuti esineb termin *arendama* samas dokumendis kahel juhul doktorandi juhendaja ja doktorikooli ühe ülesande kirjeldusena. (TLÜ 2020)

Tallinna Ülikooli kõikide eeskirjade aluseks olev akadeemiline harta sõnastab ülikooli haridusfilosoofilised põhiväärtused, milleks on akadeemiline vabadus, avatus, kvaliteet, professionaalsus ja ühtsus. Lisaks professionaalsusele on dokumendis tähelepanu pööratud isiksuse arengule kui oskusele õppida. Professionaalsuse mõiste tähistab kõikide ülikooli liikmete ja vilistlaste kõrgetasemelist eri- ja ametialast eneseteostust ning pidevat enesearendamist. (Harta, 2012)

Kõige enam viiteid käesoleva uurimistöö objektiks oleva teema kohta leiame Tallinna Ülikooli hea akadeemilise tava raamistikust. Eetika töörühm on teinud ettepaneku nõustamissüsteemi ja -võrgustiku loomiseks, mis lisaks olemasolevatele üliõpilasi nõustavatele karjääri- ja nõustamiskeskuse töötajatele kaasab vabatahtlikud valdkonnapõhised teaduseetika nõustajad. Teaduseetika nõustaja keskendub hea teadustava põhimõtete rakendamisele või nende rikkumistele, karjääri- ning nõustamiskeskuse nõustajate teenus on mõeldud üliõpilastele. (Tallinna Ülikool, 2012)

Töötajatele, sh õppejõududele suunatud tööpsühholoogi nõustamisteenus on loodud personaliosakonna juurde. Psühholoog-nõustaja ülesanded on jagatud kolme gruppi: 1) toetada ülikooli töötajate vaimset tervist, aidata lahendada nii isiklikke kui meeskondade vahelisi probleeme; 2) ülikooli nõustamine vaimse tervise ohutegurite märkamiseks ja arendustegevusteks; 3) koostöö karjääri- ja nõustamiskeskuse nõustajatega. (Tallinna Ülikool, 2012)

Arutelu

Uurimuses selgusid õppejõudude arusaamad akadeemilisest nõustamisest ja tõlgendused praegusele olukorrale. Valdavalt peeti akadeemiliseks nõustamiseks ülikooli personaliosakonna või instituudi poolt pakutavat administratiivse iseloomuga tuge. Õpetamist ja metoodikat puudutavat tuge otsitakse pigem kolleegide juurest.

Õppejõu rolli konstrueerimine algab sageli esmase läbipõlemise järgselt tekkinud transformatiivse õppimise tulemusena. Alustav õppejõud “põleb” tihtipeale läbi, sest ei tule keerukate väljakutsete, mitmete „selga laotud kihtide koorma” kandmisega toime. Alustaval akadeemilisel töötajal puuduvad veel kolleegid, keda usaldada ja kellega koos oma õpetamise kogemuse üle reflekteerida. Uuringus osalenud õppejõudude kogemused kinnitavad, et refleksioon on oluline kogemuse mõtestamisel ning see toetab arengut ja innovatsiooni. (Fry et al, 2009, 2010, 474). Pika staažiga õppejõud on loonud tihedad sidemed kolleegidega, kellega nad ühiseid probleeme arutavad, reflekteerivad või lihtsalt vestlevad. Uurimus kinnitas Feixase ja Zellwegeri (2010) väidet, et lisaks õpetaja kompetentside edendamisele ja instituutide arendustegevustele on vaja arvesse võtta laiemat organisatsiooni konteksti. Nii märkisid erinevad uurimuses osalejad ära oma asutuse juhi rolli olulisust nii tunniplaani koostamisel kui ka näiteks sünnipäeva meelepidamisel. Üks vastaja väljendas rahulolematust jäiga suhtumise üle ja tõi positiivse näitena välja Covid-19 pandeemiaaegse olukorra, mis võimaldas hoopis paindlikumat loengute korraldust. Selleks, et õppejõud ei alustaks läbipõlemisega, on hädavajalik professionaalse toe olemasolu. Nagu sedastavad Aava ja Karu (2017), on vältimatu väärtustada õpetavaid inimesi ja häid õpetamisoskusi, mis omakorda tähendab igakülgselt toetamist nende professionaalse arengu teel. Alustav õppejõud vajab enam tuge ja toetust just õpetamise, loengu ja õppematerjalide ettevalmistamise osas. Pikaajase kogemusega õppejõud on leidnud ise lahenduse probleemidele läbi tugeva võrgustiku. Õppedisaini-alane tugi ei ole neile nii oluline. Rühmavestluses tuli esile kolleegidevaheline toetava suhtlemisega kaasnev *õppejõult õppejõule* aspekt. Samuti avaldus perekonna toe ja väljapoole ülikooli jääva isikliku elu olemasolu tähtsus õpetava inimese töös. Ideaalse olukorrana nähakse võimalust regulaarseks kolleegide vaheliseks professionaalseks suhtlemiseks läbi kooresõprade, mentorluse või refleksiooni. See võiks olla ülikooli

poolt loodud struktuur, mis on vabatahtlik, nõ *õppejõudude tuba*, kus on teada, mis ja kuidas toimub, on toetav ning usaldav õhkkond. Kovisioon ja refleksioon peaksid olema ülikoolis teadvustatud kui professionaalsed nõustamistegevused, mis on kättesaadavad igale akadeemilisele töötajale. Ülikool võiks kaardistada vastava ettevalmistuse saanud akadeemilised töötajad, kes võiksid pakkuda nõustamist – supervisiooni, kovisiooni, refleksiooni oma kolleegidele. Nõustamisalase teadlikkuse kasvatamine loob eeldused toe ja abi käepärasemaks muutumisele. Professionaalse arengu aspektist vaadatuna peavad õppejõud väärtuslikuks süsteemset kolleegidevahelist õppetöö vaatlust, koostöist õpetamist, võimalusi regulaarseks kovisiooniks ja refleksiooniks.

Ülikooli (ja) õppejõudude töökorraldust reguleerivates dokumentides leidub vähe viiteid nõustamisele kui õppejõudude professionaalset arengut toetavale meetmele.

Nõustamist ja juhendamist käsitleb doktoriõpingute ja doktoritööde kaitsmise eeskiri. Enesetäiendamine ja arendamine kui olulised pädevused on toodud ära hartas, töötaja ametikirjelduses ja töötasustamise eeskirjas. Ilmnes, et kõige enam sisaldab õppejõudude nõustamist puudutavaid sätteid TLÜ hea akadeemilise tava raamistik. Õppejõudude toetamine ei tõuse valitsevas dokumentide diskursuses esile. Esiplaanil on kohustused ja ülesanded, millele töötajad/õppejõud tähelepanu pöörama peavad, kuid nende arengu ja vaimse tervise toetamiseks mõeldud sätteid leiab vaid mõnest dokumendist.

Kokkuvõte

Professionaalne areng on tihedalt seotud õpikultuuri ja selle muutmisega. Et juurutada uusi lähenemisi õppimisele ja õpetamisele, on vaja väärtustada õpetavaid inimesi ja häid õpetamisoskusi, pakkudes neile igakülgset tuge. Haridusteaduste instituudi õppejõududega sooritatud intervjuu ja dokumendianalüüsi tulemused annavad vastuse uurimisküsimustele akadeemilise nõustamise toimumise viisidest ja vajadustest Tallinna Ülikoolis. Töö on toonud uusi teadmisi õppejõudude nõustamise olukorrast ning toonud esile kitsaskohad. Avaldusid andmed, mis puudutavad õppejõu sotsiaalset identiteeti, töökorraldust ja-koormust, mis on abiks laiema professionaalse tausta mõistmisel. Ülikooli nõustamisteenused pakuvad eelkõige tuge administratiiv- ja digitehnoloogilistes küsimustes. Pakutud

võimalustest ollakse teadlikud, need on kättesaadavad ning väärtustatud õppejõudude poolt. Alustavad õppejõud tunnevad puudust nõustamisest praktilise õppetöö ja sellele eelnevale õppematerjali ettevalmistamises ja läbiviimises. Õppejõud ei ole esimestel tööaastatel piisavalt toetatud ülikooli poolt.

Õppejõudude professionaalse arengu toetamiseks on üks efektiivsemaid viise kolleegidevaheline refleksioon, kuid alustavatel õppejõududel puudub võrgustik, kellelt abi saada. Pikaajase kogemusega õppejõud on jõudnud luua endale tugivõrgustiku, neil on kolleeg(id), kellega koos reflekteerida oma professionaalse tegevuse üle. Samuti tajutakse toetavana head kolleegidevahelist igapäevast suhtlust. Instituudi juhtimine on määrav toetava õhkkonna ja töökultuuri loomisel. Koostöine õpetamine on arendav ja kasulik kogemus, mida tuleks rohkem julgustada.

Ülikoolis on olemas ressurss, mille oskuslikul korraldamisel saab kujuneda võrgustik, mis pakub õppejõududele regulaarse kovichiooni, supervisiooni, refleksiooni võimalusi. Toimiva võrgustiku eeltingimuseks on selle mitteformaalne ja paindlik olemus. Õppejõududel oleks teada, kelle poolt, kuidas ja millal tuge leida. Selline võiks olla ideaalne õppejõudude nõustamismudel, mida kirjeldasid intervjuus osalejad.

Uurimistö autor soovib suurendada akadeemilise töötajaskonna teadlikkust nõustamise olemusest ning sätestada need põhimõtted ülikooli raamdokumendis nagu *Hea akadeemiline tava*. Töö autor teeb haridussõnastiku kolleegiumile ettepaneku kaaluda termini *akadeemiline nõustamine* (ingl. k. *academic counselling*) määratlemist, mille järel saab selle kasutusele võtta erialases kommunikatsioonis õppejõudude nõustamise tähenduses.

KASUTATUD ALLIKAD

Aava, K. Karu, K. (2017). Thinking *unlimited: changing learning cultures in Tallinn University*. The 2nd EuroSoTL conference, June 8-9 2017, Lund, Sweden. Loetud aadressil: https://konferens.ht.lu.se/fileadmin/_migrated/content_uploads/Aava_Karu.pdf

Bradbury, H. (2019). *Action Research, Concept of*. SAGE Publications

Carroll, C., O'Loughlin, D., (2013). Peer Observation of Teaching: Enhancing Academic Engagement for New Participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456

Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge. Loetud addressil:

https://edidaktikum.ee/et/system/files/ed_file_uploads/RESEARCH%20METHOD%20COH EN%20ok.pdf

Egetenmeyer, R. (2015). *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond, Comparative Perspectives from the 2015 Würzburg Winter School*,

DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05973-1>

Elliott, R., Lago, C. & Charura, D. *Research on person-centred/experiential psychotherapy and counselling : summary of the main findings* (Elliott, Lago, & Charura, 2016).

E-teadusraamatukogu etera.ee. Loetud addressil:

<https://www.etera.ee/zoom/84319/view?page=1&p=separate&search=vaimne%20tervis%20AND%20%C3%B5petajad&tool=search&view=0,458,2481,3050>

Feixas, M., Engfer, D., Zimmermann, T., Zellweger, F. & Flepp, G. (2020). *Degrees of Reflection in Academic Development: Construction and Application of a Tool to Assess Critical Reflection in Portfolios and Projects*. (Feixas, Engfer, Zimmermann, Zellweger, & Flepp, 2020) <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15227>

Feixas M., Zellweger F. (2010). Faculty Development in Context: Changing Learning Cultures in Higher Education. In: Ehlers UD., Schneckenberg D. (eds) *Changing Cultures in Higher Education*. Springer, Heidelberg, Dordrecht, London, New York

https://doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_8

Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. New York; London: Routledge, 2009, 2010, 3rd ed.

Haridussõnastik.

Loetud aadressil:

<https://www.eki.ee/dict/haridus/index.cgi?Q=akadeemiline+n%C3%B5ustamine&F=M&C06=en>

Hea akadeemilise tava rakendamise tugisüsteem TLÜ's. (2020). Tallinna Ülikool. Loetud aadressil:

https://wd.tlu.ee/?page=pub_view_dynobj&pid=18931951&tid=45017&u=20210127092503&desktop=10016&r_url=%2F%3Fpage%3Dpub_list_dynobj%26pid%3D%26tid%3D45017%26u%3D20210127092503

Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn: Kirjastus Medicina
Hoogand, K. (2014) *Õpetava inimese emotsionaalse kogemuse tähendus*. Magistritöö, Tallinna Ülikool, Kasvatusteaduste Instituut.

<https://www.tlu.ee/hti/haridusinnovatsiooni-keskusoppejoule/oppejoudude-professionaalse-arengu-toetamise-mudel>

Jenert, T. (2011). Learning Culture as a guiding concept for sustainable educational development at Higher Education Institutions. Conference: red-conference Proceedings.

Loetud aadressil:

https://www.researchgate.net/publication/230672889_Learning_Culture_as_a_guiding_concept_for_sustainable_educational_development_at_Higher_Education_Institutions

Johnson, M. (2016). Õpetaja professionaalne areng eeldab kogemuste jagamist ja reflekteerimist. e-õppe uudiskiri. Haridus- ja noorteamet. Loetud aadressil:

<https://koolielu.ee/info/readnews/505479/opetaja-professionaalne-areng-eeldab-kogemuste-jagamist-ja-reflekteerimist>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2019). *Kõrgharidusprogramm 2019-2022*. Loetud aadressil:

https://www.hm.ee/sites/default/files/7_korgharidusprogramm_2019-2022_4okt18.pdf

Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Miller, William, R., Rollnick, S. (2013). New York: The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc.

https://books.google.ee/books?hl=en&lr=&id=o1ZpM7QqVQC&oi=fnd&pg=PP1&ots=c1ChfSnfNX&sig=RfADw7bOU3ScLU3zKiE0D5Y5-Tg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Mertler, C. A. (2014). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Sage publications.

Org, K. (2017). *Konsultantide tegevus õppetöö vaatluste juhendamisel Tartu Ülikooli näitel*. Magistritöö, Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut.

Reimann, N. & Allin, L (2017). *Engaging the wider academic community in a postgraduate certificate in academic practice: the issue of standards*. (Reimann & Allin, 2018) [10.1080/1360144X.2017.1381966](https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1381966)

Robins, P. (2015). *Peer Coaching to Enrich Professional Practice, School Culture, and Student Learning*. Loetud aadressil:

<http://www.ascd.org/publications/books/115014/chapters/Establishing-the-Need-for-Peer-Coaching.aspx#:~:text=A%20Definition%20of%20Peer%20Coaching,teaching%20practices%20and%20their%20consequences&text=Teach%20one%20another,Conduct%20classroom%20research>

Rootalu, K., Rämmer, A., Trumm, A., Vihalemm, P., Strömpl, J., Vihalemm, T., Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Murumaa-Mengel, M., Masso, A., Salvet, S., Lilleoja, L., Ainsaar, M., Roots, A., Tooding, L-M., Strenze, T., Kalmus, V., Ingerpuu-Rümmel, E., Beilmann, M., Mölder, M., Unt, T., (2014). *Sotsiaalteaduslike andmekogumise ja -analüüsi meetodite ning vahendite veebiõpik*. Tartu Ülikooli Ühiskonnateaduste instituut. Loetud aadressil: <http://samm.ut.ee/avaleht>

Roxå, T. & Mårtensson, K. (2016). Agency and structure in academic development practices: are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development*. 22:2, 95-105, <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>

Schubotz, D. (2019). *Participatory Action Research*. SAGE Publications.

Sonntag, K., Stegmaier, R., Schaper, N., & Friebe, J. (2004). Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur: Operationalisierung von Lernkultur. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2), 104-127.

TLÜ doktoriõpingute ja doktoritööde kaitsmise eeskiri. (2020). Tallinna Ülikool. Loetud aadressil:

https://wd.tlu.ee/?page=pub_view_dynobj&pid=1149125&tid=45017&u=20210127092642&desktop=10016&r_url=%2F%3Fpage%3Dpub_list_dynobj%26pid%3D%26tid%3D45017%26u%3D20210127092642

TLÜ töösuhete eeskiri. (2019). Tallinna Ülikool. Loetud aadressil:

https://wd.tlu.ee/?page=pub_view_dynobj&pid=407808&tid=45017&u=20210127092249&desktop=10016&r_url=%2F%3Fpage%3Dpub_list_dynobj%26pid%3D%26tid%3D45017%26u%3D20210127092249

TLÜ töötasustamise eeskiri. (2022). Tallinna Ülikool. Loetud aadressil:

https://wd.tlu.ee/?page=pub_view_dynobj&pid=16759109&tid=45017&u=20210127092553&desktop=10016&r_url=%2F%3Fpage%3Dpub_list_dynobj%26pid%3D%26tid%3D45017%26u%3D20210127092553

Tallinna Ülikooli akadeemiline harta. (2012). Loetud aadressil:

https://www.tlu.ee/sites/default/files/TUKO/Dokumendid/HARTA_20_02_2012.pdf

VATEK. (2016). Vaimse tervise strateegia. Loetud aadressil:

https://vatek.ee/wp-content/uploads/2016/04/Vaimse_tervise_heaolu_strateegia_2016-2025_30.03.2016.pdf

Zeng, L. (2020). Peer review of teaching in higher education: A systematic review of its impact on the professional development of university teachers from the teaching expertise perspective. *Educational Research Review* 31.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100333>

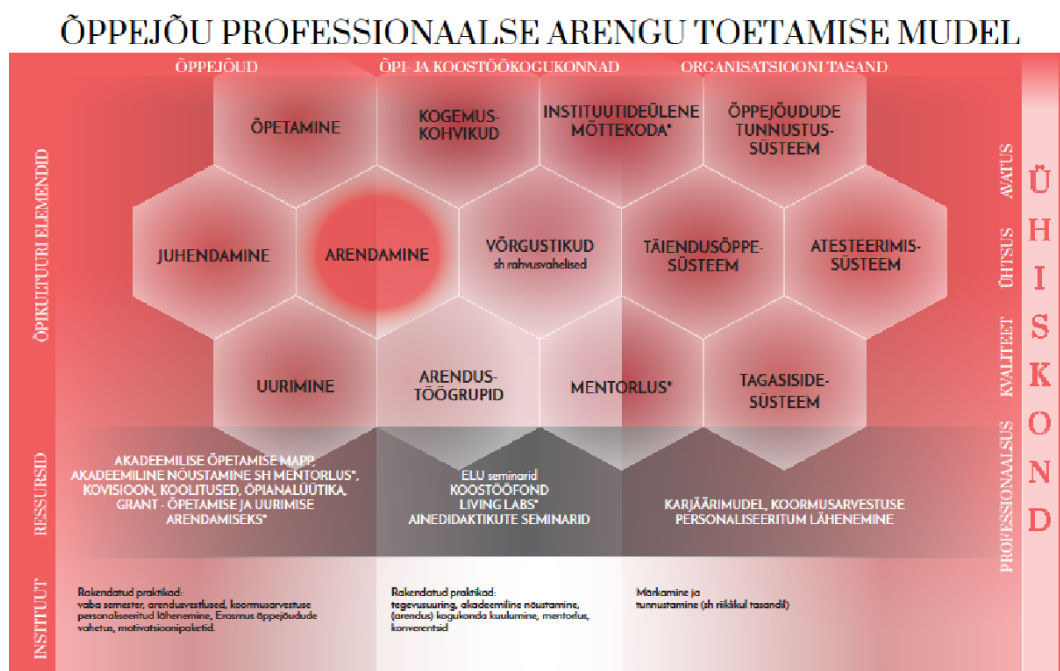
Lisa 1

Fookusgrupi intervjuu küsimused

- 1.1. Kuidas tuleb õppejõud toime selle suure koormaga, mida te teete, et te saate hakkama kõikide nende väljakutsetega?
- 1.2. Millised on õppejõuks olemise raskused?
- 1.3. Kelle poole pöörduda murega, kui on mingi olukord, mis käib Sulle üle jõu?
- 1.4. Mis praegu on hästi, oluliselt paremini kui oli võib-olla kolmkümmend aastat tagasi?
- 1.5. Mis muresid veel õppejõul esineb, mis murede puhul sa tunned, et Sa vajad välist abi?
- 1.6. Millised mitteametlikke struktuure Sa oled endale loonud või mismoodi Sina ennast hoiad vormis ja rõõmsana?
- 1.7. Mida ülikool saaks teha selle jaoks, et õppejõud oleksid igas mõttes terved, värsked, ei põleks läbi?
- 1.8. Milline võiks olla ideaalne tugisüsteem, mis toetaks õppejõude?
- 1.9. Kuidas tahab noor õppejõud olla toetatud?
- 1.10. Kes on Sinu praegune tugistruktuur, kellega sa reflekteerid?
- 1.11. Mida saaks ülikool teha, mida peaks arendama?
- 1.12. Kuidas tahate saada toetatud, et olla professionaalne ja õnnelik õppejõud?
- 1.13. Mis oleks esimene asi, mida kohe teha?

Lisa 2

Tallinna Ülikooli õppejõu professionaalse arengu toetamise mudel näeb ette akadeemilise nõustamise rakendamise. Mudel töötati välja tegevuse “*Kompetentsikeskuste arendamine Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis*“ 2016-2018 raames kõrgkoolididaktika meeskonna liikmete ja Tallinna Ülikooli instituutide esindajate poolt.



Aava, K., Kari, K., Leppimaa, A. & Pae, R. (2018). Õppejõu professionaalse arengu toetamise mudel