

AKADEEMIA NORD

Psühholoogia Instituut

Mari Kuljus ja Ingrid Tiido

ÜLIÕPILASE OOTUSED TEADUSTÖÖ PROTSESSIS

Magistritöö

Juhendaja: Professor Voldemar Kolga PhD

Tallinn 2010

Sisukord

Eessõna.....	4
Abstrakt.....	6
<i>Abstract</i>	7
Sissejuhatus.....	8
Filosoofilis-metodoloogilised lähtekohad.....	13
1. Uuringu läbiviimine.....	15
1.1. Meetod.....	17
1.2. Uurimisküsimus.....	19
1.3. Valim.....	22
1.4. Andmete kogumine.....	23
1.4.1. Eetilised nõuded.....	23
1.4.2. Intervjuud.....	24
1.4.3. Videosalvestused.....	25
1.4.4. Andmete töötlemine.....	26
2. Andmete analüüs.....	28
2.1. Ootused.....	30
2.2. Ootused keskkonnale.....	32
2.2.1. Õppekeskkond.....	32
2.2.2. Väliskeskkond.....	42
2.3. Ootused iseendale.....	45
2.4. Ootused juhendajale.....	56
2.5. Ootused valimile.....	65
2.6. Ootused kaaslastele.....	68
2.7. Teadustööle suunatud ootused.....	70
2.8. Võrdlus Vroom'i motivatsiooni ootuste teooriaga.....	72
Järeldused.....	76
Lõpetuseks.....	81

Allikate loetelu	83
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu kava	90
<i>The Students' Expectations in the Process of the Scientific Work. Resume</i>	91

Eessõna

Igal ühel on isiklik mõtete, mälestuste, käsitluste ja tunnete maatriks, mis loodetavasti annab edasi igaihe isikliku teekonna uue professionaalse identiteedini.

Marie C. Fabien

Oleme oma magistritööga tegelenud üsna pikka aega ning mõte teha töö sellest, milline võib olla ülikooli lõputöö kirjutamise protsess, tekkis umbkaudu 2008. aasta viimastel kuudel, mil olime aktiivselt alustanud magistritöö kirjutamist. Tegime seda meie ülikoolis uudsel moel – kolmekesi koos – ning üks meie seast, Ingrid, tegi tähelepaneku: töö kirjutamise protsess iseenesest on samuti niivõrd põnev, et sellest võiks omaette töö teha. Jätsime selle mõtte tol hetkel siiski kõrvale, kuna teema, mille kallal töötasime, oli juba iseenesest väga mahukas ning kuigi töö kirjutamise protsessi oleks ilmselt olnud võimalik siduda meie käsitletava identiteedi temaatikaga, oleks see siiski osutunud liiga keeruliseks meie tolleks hetkeks kujunenud töö plaani ja struktuuri silmas pidades.

Meie töögrupi algselt alustanud kolmest liikmest jätkame kahekesi alates 2010. aasta algusest ning teoreetiline alusuurimus, mis analüüsis kriitiliselt psühholoogilisi identiteedi teooriaid ning käsitles ka koherentsuse kui klassikaliselt identiteedile iseloomuliku omaduse võimalikkust identiteedi muutunud tähenduse võtmes, sai kolmanda grupiliikme poolt kaitstud 2009. aasta kevadel (Püss 2009). Töögrupi allesjäänud liikmetena muutsime oma kurssi ning alustasime otsinguid kohalt, kuhu olime jõudnud. Oleks vale öelda, et alustasime algusest, sest kindlasti ei ole poolteist aastat tööd väärtusetu. Taas ilmus meie omavahelistesse vestlustesse teema, kui huvitav siiski on teadustöö protsess iseenesest ning ühel kohtumisel meie juhendajaga otsus sellest kirjutada küpseski.

Suur tänu Akadeemia Nord õppejõududele ja tehnilisele personalile toetuse eest meie õpinguperioodil, teie kannatlikkuse, meie erisoovidega arvestamise ja kaasatuleku eest. Eriline tänu professor Anti Kidronile, kes meie mõtteid suunas ning professor Voldemar Kolgale ideederohke juhendamise ning konstruktiivse tagasiside eest töö kirjutamise ajal.

Täname ka oma lähedasi ja eriti peresid: Laurit, Joosepit, Aaronit ja Liinet ning Kleni ja Kevadet, kelle heakskiidu ning mõistva suhtumiseta poleks meie magistriõpingud alatagi saanud. Aitäh, et olete kandnud hoolt meie perede igapäevaste toimetuste eest ajal, mil meie, ninad raamatutes, õpingutele pühendusime. Täname toetuse, julgustuse ja ka lohutuse eest, mida olete meile andnud.

Abstrakt

Üliõpilase õpingute lõpetamisel kaitstava teadustöö tegemise protsess on mudel terveist ülikooliõpingute protsessist, kuna selles kajastub üliõpilase arusaamine maailmast, probleemide märkamise, info leidmise ja analüüsimise oskus, teaduslike uurimismeetodite kasutamise oskus, eneseväljenduse ja tehniliste abivahendite kasutamise oskus. Õppimise paradigma muutumine postmodernistlikul ajastul kujundab ülikooli ja üliõpilase suhtest subjekt-subjekt suhte, muutunud on õpetamise põhiküsimus ning ülikoolide eesmärk. Teematikale, kuidas ülikool oma muutunud eesmärki täidab, ei ole varem tähelepanu pööratud kuigivõrd. Meie magistritöö on hermeneutilis-fenomenoloogiline alusuuring, mille eesmärgiks on mõista, kuidas näevad üliõpilased õppeprotsessi üliõpilastöö tegemise protsessi kaudu ning missugused tegurid ja kuidas seda mõjutavad ehk missugune mõju on õppeprotsessil selles osalejatele. Otsustasime läheneda sellele küsimusele ootuste kaudu uurides osalejate õppeprotsessi kogemusi, mis kajastavad ootusi. Ootuste paradigmas töötamist toetab rolli fenomen, mida psühholoogias kasutatakse käitumise iseloomustamiseks. Antud uuringus algab teadustöö protsess otsusest, millisesse ülikooli minna, mitte konkreetse töö kirjutama hakkamisest. Uuringu läbiviimisel oleme lähtunud põhistatud teooria konstruktivistliku suuna põhimõtetest, mis pakub suuniseid selle kohta, kuidas üles leida ja analüüsida varjatud tähendusi, mis tihti võivad olla esmatahtsad. Lisaks magistritööle esitame kaks uurimisraportit, millest esimeses analüüsimise psühholoogia magistritööde eelkaitsmist ja teises samade tööde kaitsmist Akadeemias Nord. Jätkuuuringutena oma magistritööle pakume välja longituudseid isiku-uuringuid üliõpilase teadustöö üksikute osade dünaamikast, nagu näiteks uurimisprobleemi või uurimisküsimuse kujunemise ja uurimismeetodi valiku dünaamika.

Abstract

The Final Thesis of a university student gives a model of the whole process of fulfilling the curriculum, since it shows the student's understanding of the world, his / her skills in discovering problems, finding and analyzing information, using scientific research methods and communicative skills and skills of using technical equipment. The change of the paradigm of studying in the postmodern era forms the relations of a university and a student into a subject - subject relations. The main question of teaching and the goal of a university have been transformed as well. There has been very little attention put on the subject how a university fulfills its' transformed goal. Our Master's Thesis is a hermeneutical-phenomenological study with the goal of understanding how the students see the process of studies through the processing of the thesis and which agents and how these agents influence the process, or in other words, what is the impact of the studying process on the participants of this process. We decided to approach the subject by studying the experiences of the students that demonstrate their expectations. Working in the expectations' paradigm is supported by the phenomenon of role, which in psychology is used for describing behavior. In current study the process of a scientific work starts with a decision, which university to choose, not with the commencement of theses. Conducting our study we have based on the principles of the constructive course of the Grounded Theory, which provides the guidelines for finding and analyzing the hidden meanings that might be crucial. In addition to our Master's Thesis we present two research reports, where we analyze the pre-defenses of the Master's Thesis of psychology students of Academy Nord and defenses of the same Thesis. For the future research we suggest longitudinal person-based-studies about the dynamics of specific steps of the student's scientific work, for instance establishing of research problem's, research question's or research method's dynamics.

Sissejuhatus

Üliõpilase õpingute lõpetamisel kaitstav teadustöö annab võimaluse koondada ühtede kaante vahele kõige olulisem, mis õpingute jooksul on omandatud. Selles töös kajastub üliõpilase arusaamine maailmast, probleemide märkamise, andmete leidmise ja analüüsimise oskus, teaduslike uurimismeetodite kasutamise oskus, eneseväljenduse ja tehniliste abivahendite kasutamise oskus. Professor Anti Kidron kirjeldab hulgaliselt üksikoskusi, mida asjatundlikuks uurijaks saamisel saab käepäraseks harjutada just nimelt lõputöö kirjutamisel (Kidron 2008). Töö kaitsmisel antakse hinnang üliõpilase sooritusele ja tema poolt saavutatud tulemustele. Teiselt poolt annab see hinnang aimu ka ülikooli kui akadeemilise õppekeskkonna edukusest. Võiks öelda, et üsna oluline osa hinnangust üliõpilase teadustööle väljendab üliõpilase ja ülikooli koostöö efektiivsust.

Võttes kokku kuulsa prantsuse filosoofi Jean-François Lyotard'i mõtted hariduse kohta, on postmodernistlikul ajajärgul muutunud teaduse, teadmiste ning ülikoolide eesmärk, üliõpilaste ja õppejõudude suhted ning õpetamise põhiküsimus. Haridus ei ole enam etteantud projekt, ülikoolid kujundavad oskusi, mitte enam ideaale. Informatsioon on kõigile võrdselt kättesaadav ning õpetamise põhiküsimus seisneb selles, kuidas kasutada infopanku. Õppejõu ülesandeks on õpetada, kuidas tõstatada probleeme, lahendada ootamatuid ülesandeid, kuidas teha õigeid otsuseid õigel ajal ja õiges kohas. (Lyotard 1984). Eestis läbiviidud haridusreformid taotleavad elukestvat õpet kui Eesti ühiskonna ellujäämisväljundit ja õppimisparadigma muutumist. Õpetaja ja õppija suhe õppeprotsessis saab olla rahuldav üksnes juhul, kui see lähtub isiksuse võrdväärsest austamisest, kui õpetaja ja õppija on partnerid täites selles protsessis erinevaid rolle (HTM 2005). Õppimise paradigma muutumine kujundab ülikooli ja üliõpilase suhtest subjekt-subjekt suhte. Siit tõstatubki meie uuringu põhiprobleem: kuidas ülikool oma muutunud eesmärki täidab? Sellele teemaatikale ei ole varem tähelepanu pööratud kuigivõrd (Roberston 2008).

Varem on uuritud sotsiaal-kognitiivse karjääriteooria¹ alusel, missugused eeldused ja omadused tulevad kasukas paremate akadeemiliste tulemuste saavutamisel (vt nt Smith 2002), on uuritud mitmeid huvi- ning õppetulemuste aspekte lähtudes eesmärgi saavutamise teooriast² (vt nt Deemer 2007, Young 2007), samuti on uuringutes seotud uurimishuvi isiksuse tüüpidega (vt nt Benishek ja Chessler 2005, Lent jt 2003). Kokkuvõtvalt võib öelda, et on uuritud, milline peab olema üliõpilane, et ta saaks olla ülikoolis edukas. Meil puudub aga informatsioon, et oleks varem uuritud, millisena tudengid tunnetavad ülikooli ning oma kohta selles (vt ka Cullen 2009).

Üliõpilastööde koostamine ning üliõpilaste juhendamine on üks osa õppimisprotsessist ning selle protsessi kaudu toetatakse üliõpilaste õppimist ning kompetentsuse³ kujunemist õpitavas valdkonnas. Nii on juhendamisprotsessi sihiks tervikuna üliõpilaste õppimise toetamine. (Märja jt 2003). Lõputöö, kui õpingute jooksul tehtud mahukaima ning kõige põhjalikuma töö valmimise protsessi uurimine, loob head eeldused leidmaks vastuseid küsimustele, kuidas üliõpilane end selles protsessis näeb ning millisena tunnetab oma suhet ülikooliga. On olemas mitmeid metodoloogilisi ning muid abistavaid juhendmaterjale, mida uurimistöö tegijad töö läbiviimisel ja vormistamisel kasutada saavad (vt nt Hirsijärvi jt 2005, millest leitud näpunäiteid meie kasutame). Nii ei tegele me probleemi nõ tehnilise poolega (nt kuidas meetodit kasutada), vaid käsitleme selle akadeemilisi ja sotsiaalseid aspekte (nt kuidas toimub meetodi kasutamine õppimine).

Oma magistritöö kirjutamise lõpujärgus leidsime Rita S. Brause (2000) käsiraamatu „*Writing Your Doctoral Dissertation - Invisible Rules for Success*,“ mille koostamisel autor kasutas doktorantide juhendamise aastate jooksul kogutud tagasisidet juhendatavatelt. Kahtlemata erineb doktoriväitekirja kirjutamine bakalaureuse- ja magistritööde kirjutamisest, kuid erinevus pole mitte niivõrd struktuurne (ülesehituslik), kuivõrd on see analüüsi sügavuses, samuti tulemuste tähtsuses / tähenduses vastava teadusharu jaoks (TLÜ 2000). Doktorante peetakse väheste kogemustega uurijateks ning nende uurimistegevuse toetamisele on hakatud palju tähelepanu pöörama (vt nt Fernando ja Hulse-Killacky 2006, Puura jt 2004). Kiindumus teaduslikku uurimisse

¹ *Social Cognitive Career Theory*

² *Achievement Goal Theory*

³ Kompetentsus ehk pädevus koosneb oskustest ja usust edusse (Kidron 2008, Newell 1995)

peaks tekkima bakalaureuse- ja magistriõppe ajal (Vooglaid 2008), mil üliõpilastel on veelgi vähem kogemusi. Et selle probleemistikuga pole varem tegeletud, on meie lähenemisenurk uudne.

Meie töö eesmärk on mõista, kuidas näevad üliõpilased õppeprotsessi peamiselt õppe lõppemisel kaitstava teadustöö valmimise protsessi uurimise kaudu ning missugused tegurid ja kuidas seda mõjutavad ehk missugune mõju on õppeprotsessil selles osalejatele. Professor Ülo Vooglaid kirjutab, et on oluline teha vahet nähtusel ja protsessil, millest esimene kirjeldab läbilõiget mingil ajahetkel ja teine ajalises järgus olevate sündmuste järjepidevat rada. Tema järgi toimub protsessi mõistmine nähtuse karakteristikute tundmaõppimise kaudu (Vooglaid 2000). Protsessil on mõte, kui on loodud kujutus eesmärgist ehk teisisõnu õppimine saab olla edukas, kui see on õppija jaoks tähenduslik.

Otsustasime läheneda oma küsimusele ootuste (mis on Vooglaiu järgi nähtuse karakteristik) kaudu, uurides osalejate õppeprotsessi kogemusi, mis kajastavad ootusi. Ootusi käsitleme indiviidi uskumustena selle kohta, kuidas miski võiks olla. Ootus on oluliseks elemendiks paljudes motivatsiooni teooriates. Ootuste paradigmas töötamist toetab ka rolli fenomen, mida psühholoogias kasutatakse käitumise iseloomustamiseks. Igal hetkel täidab indiviid teatud rolle ning rollikirjelduse kaudu iseloomustakse tema käitumist. Rolli täitmine on seotud rolliootustega rollikandjale. Käesolevas uuringus eristusid järgmised üliõpilasele olulised rollid: üliõpilane ise kui noor uurija, õpetajaskond ehk õppejõud, lõputöö juhendaja, valim ja kaaslased.

Teine grupp ootusi on seotud teadustöö üksikute osade dünaamikaga alustades uurimisteema kujunemisest ja modifitseerumisest, uurimisküsimus(t)e kujunemisest või hüpoteeside sõnastamisest, kirjandusallikate valikust ja andmete süstematiseerimisest, uurimismeetodite valikust kuni uuringu läbiviimiseni, töö kirjutamise ja vormistamiseni. Käsitlevat probleemi ei saa vaadelda lahusolevana ajast ja ruumist, kus ta paikneb. Nii muutuvad oluliseks ootused keskkonnale. Seega peatume lühemalt oma töös ka ootustel uurimistöole ja selle väljundile ning ootustel keskkonnale.

Olgugi, et algselt olime kavandanud pöörata oma tähelepanu kitsalt üksnes lõputöö valmimise protsessile, lõimus see respondentide jutustustes niivõrd tihedalt õpingute

kõikide teiste aspektidega, et osutus otstarbekaks vaadelda õpinguprotsessi terviklikult kui teadustöö protsessi lähtudes üliõpilase ootustest.

Ootuste teadvustamisel on üliõpilasel võimalik esiteks otsustada, millised neist on põhjendatud ja millised põhjendamata ning teiseks on teadvustatud ootusi võimalik selgelt väljendada. See loob paremad võimalused neile vastamiseks. Üliõpilaste ootuste tundmisel on õppejõududel võimalik neid kohandada oma ootustega, üliõpilasi mõista ning kujundada õppekeskkonda selliselt, et see paremini soodustaks õppetegevust. Seega uuringu käigus otsime vastust uurimisküsimusele: missugused on üliõpilase ootused ja kuidas need mõjutavad (takistavad ja soodustavad) teadustöö kirjutamist ja õppeprotsessi? Käesoleva töö kõrvaleesmärgiks on tutvuda kvalitatiivsete uurimismeetoditega ja õppida kasutama kvalitatiivse uuringu andmekogumis- ning töötlemismeetodeid. Seega on meie töö suunatud meile endale õppimismeetodina. See on suunatud ka ülikoolile ning teadlaskonnale, kuna iga hea töö lisab teadusesse midagi uut, sest meie avastusi loevad nii üliõpilased kui ka õppejõud.

Meie töö on jaotatud kahte ossa, millest esimeses käsitleme oma uuringu läbiviimise protseduure, põhjendame ning analüüsime oma valikuid ja otsuseid, toome välja olulisi leide ja tähelepanekuid. Teises osas keskendume läbiviidud uuringule. Magistritöö lisadena esitame uurimisraportid, millest ühes analüüsime Akadeemia Nord psühholoogia magistriõppe tudengite magistritööde eelkaitsmist ning teises nendesamade tudengite magistritööde kaitsmist.

Kanadas 2008. aastal toimunud psühhoanalüütikute konverentsi tagasiside (Roberston 2008) annab põhjust arvata, et ka meie tööst on huvilistel võimalik leida väga olulist informatsiooni. Väljavõtte juhendaja kirjast magistrantidele, magistritööde kaitsmise komisjoni liikmetele ja mõningatele õppejõududele ning õppetöö korraldajatele Akadeemias Nord:

„[...] Eelkaitsmine tuleb eriline, kuna kogu protsessi hakatakse analüüsima. Ehk tekitatakse kolmas perspektiiv. Seda kutsutakse ka metaanalüüsiks. Ei ole välistatud video tegemine. Tekib TAGASISIDE, mida vajame nagu õhku!“

Kirjast loeme välja suurt ootust seoses meie magistritööga. Kirjutame lootuses, et suudame nendele ootustele vastata ning meie töö lugemine on abiks üliõpilastele, kel

nagu meilgi, on vähe kogemust uurimistöõde protsessi ning iseenda mõistmisel selles protsessis; samuti õppejõududele, kes tegelevad nii õppetöö korraldamise kui sisulise õppetöö läbiviimisega. Antud magistritöö tegemise käigus peame oluliseks enda arengut ja õppimist ning samaaegselt protsessi uurimisega võimalust kogeda ja analüüsida ennast uuritavas protsessis. Konstruktivistliku õppimiskäsitluse kohaselt õpivad inimesed mõtlemise ja kogemuste koosmõjul ning sellele järgnevate keerukamate kognitiivsete struktuuride arendamise kaudu (Jones 2002). Järgnevalt esitame oma magistritöö filosoofilis-metodoloogilised lähtekohad.

Filosoofilis-metodoloogilised lähtekohad

Progressiivse haridusfilosoofiaga on olemuslikult seotud konstruktivism kui suhteliselt hiline nähtus. Selle aluseks on kognitivistlik arusaam õppimisest, mis väidab, et teadmisi ja oskusi omandatakse mõttelise infotöötlemise teel: uus informatsioon integreeritakse aktiivselt õppija olemasolevasse teadmistepagasisse. (Leirman 2003).

Vastamaks ontoloogilisele küsimusele – meie käsitus on konstruktivistlik. Uurimisobjekt on indiviidi konstrueeritud, mitte midagi temast väljaspool olevat. Sotsiaalkonstruktivistliku lähtekoha kohaselt on enamik asju meie poolt konstrueeritud, lähtuvalt infost, mis on parajasti kätte- ning arusaadav ning millele osatakse luua tähendust. (Berger ja Luckmann 1990). Sotsiaalne reaalsus eksisteerib inimeste vaheliste kokkulepetena ja on seetõttu oma olemuselt habras, muudetav ja vaidlustav, aja ja ruumi suhtes pigem lokaalne ja piiratud kui globaalne ja pikaajaline (Chrstiansen jt 1999).

Vastamaks epistemoloogilisele küsimusele – meie käsitus on hermeneutiline. Tõde on subjektiivne. Teadmine on seotud kontekstiga. Seletuse eesmärk on mõistmine. Tulemus sõltub ettekujutusest tegelikkuse kohta. Lähtudes eelpool toodust, ei kirjuta me oma töös lõplikku tõde, vaid seda, mida valim ehk uuringus osalejad on tõeks pidanud. Sellest tulenevad ka meie uuringu piirangud. Hermeneutika keskendub tõlgendamise probleemile. Kõik tõlgendused on mõjutatud isiku taustateadmiste poolt, mis seab piirangud uuritavate kogemuste mõistmisele ja tõlgendamisele. (Patton 2001).

Vastamaks metodoloogilisele küsimusele – meie uuring on fenomenoloogiline⁴, mille kohaselt teatud fenomeni on võimalik tundma õppida nende inimeste subjektiivse tajumise ja isiklike kogemuste kaudu, kes on uuritavat fenomeni kogunud. Metodoloogiliselt seab see tingimuseks, et uuritavat nähtust tuleb kogeda ise nii otseselt

⁴ või fenomenograafiline. Erinevad allikad nimetavad lähenemist erinevalt.

kui võimalik, kuna see on ainus viis teada, mida teine inimene kogeb. Fenomenoloogiline reflektatsioon on retrospektiivne, kuna isik ei saa reflekteerida elusat kogemust, kui ta seda parasjagu läbi elab. Kogemuse kirjeldused ja tõlgendused on omavahel niivõrd läbipõimunud, et saavad sageli üheks (Patton 2001). Ka meid huvitab fenomeni mõistmine sellega seotud isikute vaatenurgast lähtuvalt, mis on omane fenomenoloogilisele lähenemisele (Groenewald 2004).

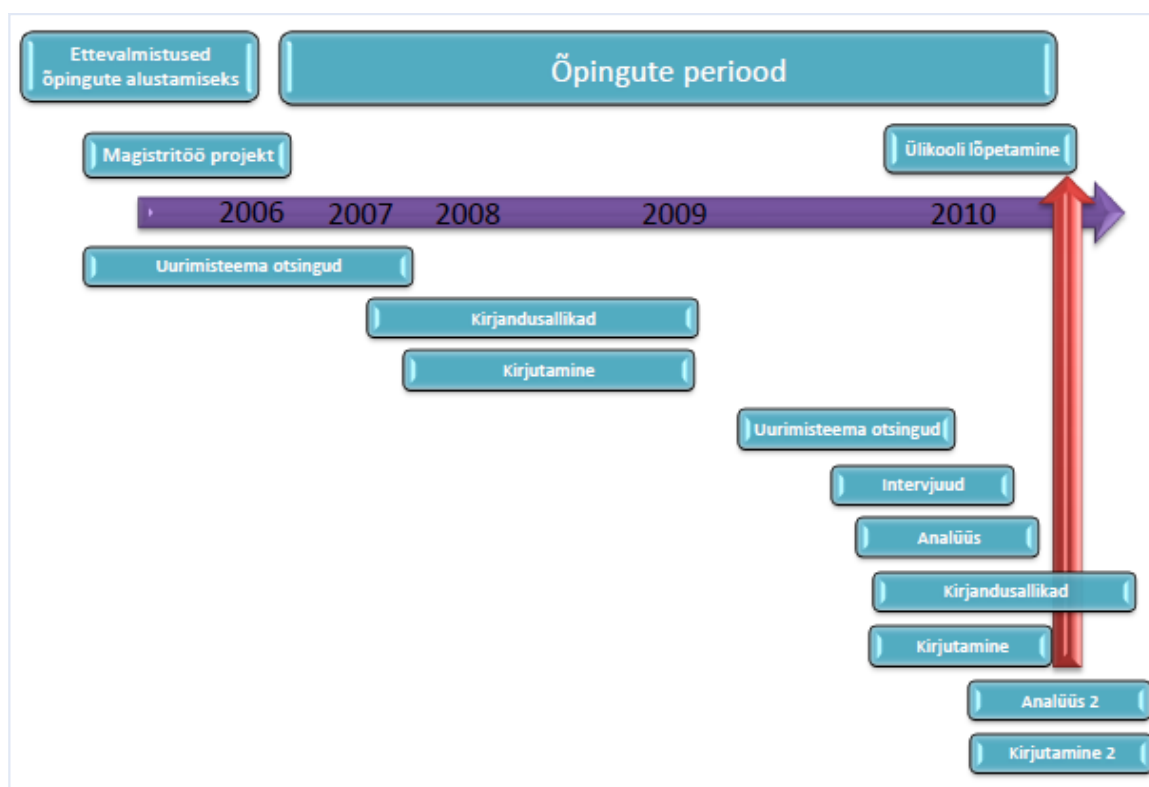
Uuringu läbiviimisel kasutame kvalitatiivseid meetodeid, tegeledes nähtusega, mille olemasolu on teada. Urime erilist ja meie jaoks on oluline avastuslik moment. Läheneme induktiivselt eeldades, et reaalsus on konstrueeritud. Primaarsed on subjekti küsimused. Eesmärk on mõista, milline, miks ja kuidas. Kvalitatiivne lähenemine võimaldab protsessi (mis on oma olemuselt dünaamiline) paremini haarata ja kirjeldada. Clara E. Hill'i ja kaaslaste (1997) arvates on kvalitatiivse uuringu peamine tunnus see, et see pakub elavat, tihedat ja täielikku kirjeldust uuritavast nähtusest loomulikus keeles. Lähtume põhistatud teooria⁵ konstruktivistliku suuna (Charmaz 2009) põhimõtetest. Valitud lähenemine võimaldab anda terviklikumat ülevaadet tudengite tõekspidamistest, arusaamadest ja ootustest lõputöö tegemise protsessis. Oma lugudes esitavad inimesed mitte niivõrd fakte, kui võrd oma tegelikkusetunnetust. Lugudes ei ole põhirõhk faktilisel korrektseusel, vaid sellel, kuidas sündmuses osalenud inimene hindab selle mõju endale (Ezzy 2002, Riessman 1993). Andmete analüüsimise eesmärk ei ole respondentide esitatud andmete tõepärasuse väljaselgitamine, vaid nende tõlgenduste mõistmine.

Seega on meie töö hermeneutilis-fenomenoloogiline empiiriline alusuuring, mille eesmärgiks on olemasolevate protsesside mõistmine. Järgnev peatükk annab ülevaate sellest, kuidas uuringu läbi viisime.

⁵ eesti keeles: põhistatud teooria, põhine teooria, grounded-teooria; inglise keeles: grounded theory; vene keeles: *заземленное теоретизирование, обоснованная теория, заземленная теория, укорененная теория, граУнд теория*

1. Uuringu läbiviimine

Nagu eelpool juttu, ei ole meie praegune uurimisteema esimene, mida käsitleme seoses kavatsusega kaitsta magistritööd. Meie uuring ei võimalda teha absoluutseid üldistusi, kuid siiski julgeme väita, et legend sellest, kuidas Paul Ariste, soovides asuda õppima Tartu Ülikoolis, alustas vastuvõtukomisjoni ees enese tutvustamist oma magistritöö pealkirja esitamisega, on pigem erandlik. Meie otsingute periood oli küllaltki pikk ning kõige ilmekamalt annab sellest tunnistust lisatud Joonis 1.



Joonis 1 Õpingute ajatelg

Oma praeguse uurimisteema kasuks otsustasime 2010. aasta varakevadel. Üsna peatselt selgus, et varem sellisest vaatenurgast teemat käsitletud ei ole ning see dikteeris ka meile lähenemiseks sobiva meetodi. Uurimisteema otsimise järgus olime tutvunud

põhistatud teooria põhimõtetega, millest nüüdse uuringu kavandamisel ja läbiviimisel oli mõistlik paljuski lähtuda.

1.1. Meetod

Vähese kogemusega uurijatena, tegeledes oma töö raames just nimelt teadustöö protsessi uurimisega ja kuulates kaastudengeid rääkimas raskustest, millega nad oma tööde tegemisel kokku puutuvad, tundsi mõningates kirjeldustes ära ka oma raskusi, mis juba läbitud või millega alles maadlesime. Intervjuude läbiviimine oli õppimis- ja õpetamisprotsessiks mõlemale poolele. Üks olulisematest raskustest oli metodoloogiline ebakindlus (vt 2. ptk Andmete analüüs) kvalitatiivse uuringu läbiviijatel. Intervjueeritavate ärevus mõjutas kindlasti ka meie emotsionaalset seisundit, mida aitasid tasakaalustada omavahelised arutelud ja otsingud, mis lõpuks ka lahenduseni viisid.

Meie uuringu eesmärke silmas pidades oli ainuvõimalik otsustada kvalitatiivsete uurimismeetodite kasuks, sest kvalitatiivne uuring võimaldab leida vastuseid meid huvitavatele küsimustele „miks“ ja „kuidas“. Otsisime uuringu läbiviimiseks meetodeid, mis väldiksid või piiraksid maksimaalselt meie kaldeid (Groenewald 2004). Uuringu läbiviimisel järgime põhistatud teooria konstruktivistlikku suunda (Charmaz 2009), mis pakub suuniseid selle kohta, kuidas üles leida ja analüüsida varjatud tähendusi, mis tihti võivad olla esmatähtsad.

Peamiseks andmekogumisviisiks on poolstruktureeritud intervjuud (vt 1.4.2). Meetodi leidmine intervjuude analüüsimiseks oli meile suhteliselt keeruline ülesanne. Kuigi kvalitatiivsete uuringute analüüsi meetodid ei dikteeri iseenesest rangeid reegleid, tunnetasime väga vähese kogemusega uurijatena siiski suurt vajadust näpunäidete järele. Tutvusime põhjalikult mitmete varasemate uuringutega tehes tähelepaneku, et enamasti uurijad ei kirjelda kasutatud meetodit kuigi põhjalikult. Seega meie metodoloogilist ebakindlust uuringutega tutvumine vähendada ei aidanud. Küll aga saime tuge mõne kogenud autori spetsiaalselt oma kasutatud meetodit tutvustavast artiklist (vt näiteks Morrisette 1999; Groenewald 2004; Rober jt 2008) ja julgustavast vestlusest teaduskonna haridustehnoloogiga. Toetudes kirjandusest leitud näpunäidetele, viisime analüüsi läbi kohandades meetodit vastavalt oma vajadustele.

Videomaterjali analüüsimiseks töötasime põhjalikult läbi Tartu Ülikooli teadur Minkee Kimi soovitusel Arthur G. Money ja Harry Agiuse (2008), Rainer Lienharti ja kaaslaste (1997) ning Gianluigi Ciocca ning Raimondo Schettini (2006) kogemusi ja ettepanekuid kajastavad tööd.

Kvalitatiivuuringuid ei peetud kaua teaduslikeks just valiidsusküsimuse tõttu. Selleks, et tõsta uurimistulemuste valiidsust, kasutame kahekesi uuringu läbiviimisel uurijate triangulatsiooni (vt Bryman 2010), mis loob paremad võimalused kirjeldava valiidsuse tagamiseks. See on vajalik peamiselt faktilise täpsuse kindlustamiseks andmete kogumisel (Winter 2000, Denzin 2009). Võtmesõnaks on uurijate koostöö ja partnerlus erinevate perspektiivide sissetoomiseks uuringusse. Samuti andis see võimaluse andmete analüüsil diskussioonideks erinevate leidude ning võimalike kallete korral. (McWey 2006). Interpreetiva valiidsuse (Winter 2000) suurendamiseks kasutasime respondentide tagasisidet intervjuude kokkuvõtetele. Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks oleme seda üksikasjalikult kirjeldanud. Andmete triangulatsiooniks kuulusid meie valimisse respondendid erinevatest ülikoolidest ning lisaks intervjuudele kasutasime veel teisigi andmete kogumise viise (vt ptk 1.4. Andmete kogumine).

1.2. Uurimisküsimus

Nagu on ebatraditsiooniline meie lõputöö kirjutamise viis, saame oma analüüsi põhjal öelda, et ebatraditsiooniline on olnud ka meie uuringu läbiviimine. See on näha ajateljel (vt Joonis 1) meie 2010. aasta tegevustest. Meie uuringu protseduuride järjekord on kooskõlas põhistatud teooria konstruktivistliku suunaga (Charmaz 2009).

Kogesime sisemist ning õppejõudude poolset, klassikalistele uurimisstrateegiatele rajatud, survet seoses uurimisküsimusega ning töötasime selle kallal pidevalt. Uuringu alustamisel olime püüdnud sõnastada oma uurimisküsimuse, kuid erilise eduta. Meie praegune uurimisteema kasvas välja identiteedi- ja narratiivide temaatikast, millega olime varem pikalt tegelenud. Esimestes katsetustes uurimisküsimuse sõnastamisel tuleb see selgelt välja:

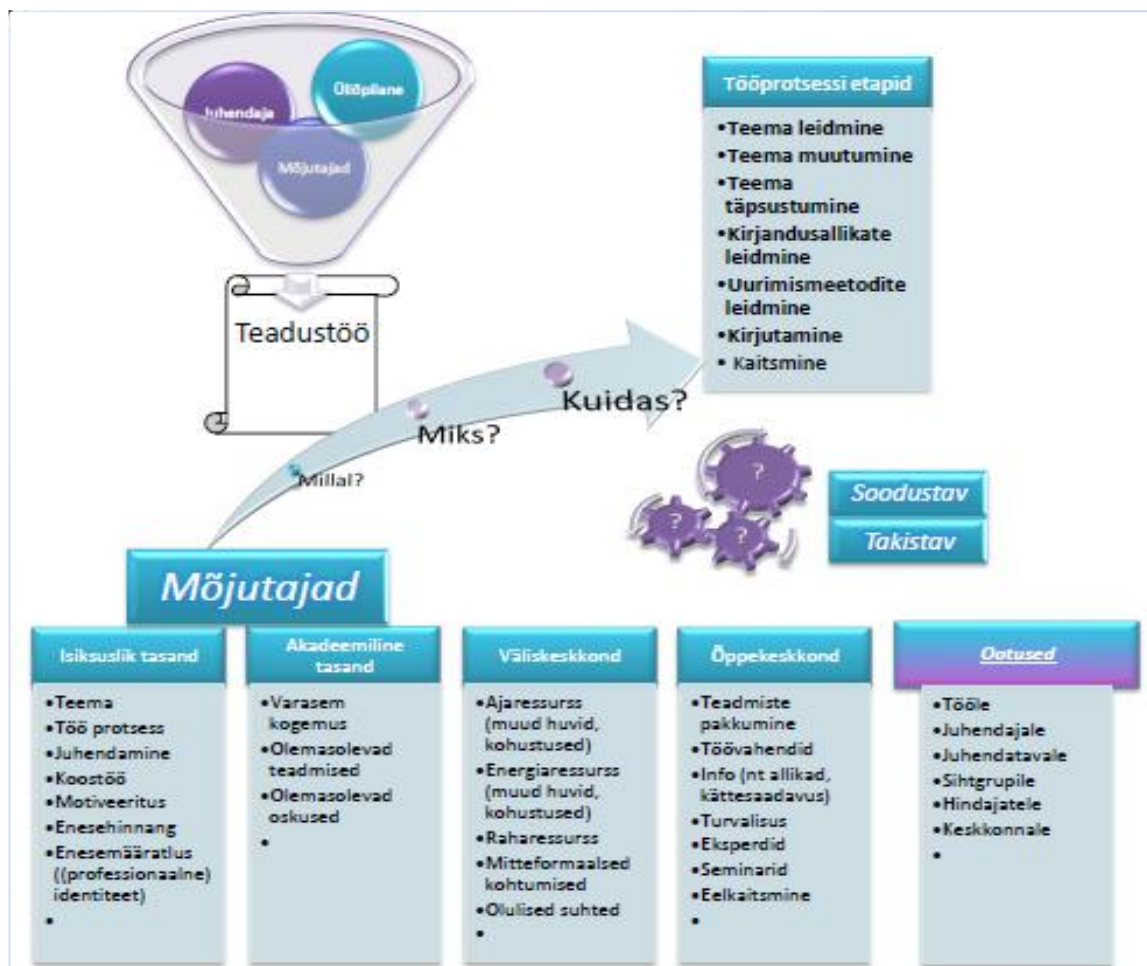
Kas ja kuidas avaldub üliõpilase professionaalse identiteedi kujunemine selles, kuidas ta jutustab oma lõputöö valmimise protsessist?

Vestlusel juhendajaga, kui rääkisime müütidest, formuleerus järgmine küsimus: *Kas, mil viisil ja mil määral uurimistöö teema uurijat isiklikult puudutab ning kas, kuidas ja mil määral on sellel tähtsust?*

Nendest küsimustest lähtuvalt me oma uuringut üles ei ehitanud, sest nende kaudu ei oleks me saanud käsitleda meid huvitavat meie uuringu põhiprobleemi. Üldjoontes tundsin huvi lõputöö valmimise protsessi kui sellise vastu lähtudes töö kirjutaja perspektiivist. Lootuses, et põhiprobleemi analüüsimisel kujuneb põhiküsimus, alustasime intervjuude läbiviimist üliõpilastega, kellel parajasti töö valmimise protsess käsil oli. Sellistel tingimustel pikas perspektiivis siiski uuringu edule loota ei saa, kuna uuringu läbiviimiseks vajalikku pühendumist võib hakata takistama muude probleemide kõrval konkreetse uurimisküsimuse puudumine (Fernando ja Hulse-Killacky 2006).

Uurides, millega on seotud üliõpilase teadustöö valmimine, sai juba esimese intervjuu analüüsi käigus selgeks, et tegemist on keeruka maatriksiga, mille iga aspekti põhjalikuks uurimiseks tuleb korraldada omaette uuring või uuringud. Joonistusid välja mitmed olulised teemad, millega üliõpilane teadustöö valmimise protsessis suuremal

või vähemal määral kokku puutub. Parema ülevaate saamiseks, millised need teemad on ning kuidas üksteise suhtes paigutuvad, püüdsime neid esitada graafiliselt (Joonis 2).



Joonis 2 Üliõpilase teadustöö valmimine kui protsess

Eristusid mitmed teemad, mida sai hierarhiliselt paigutada 5 suuremasse kategooriasse. Algselt nimetasime need: a) isiksulik tasand, b) akadeemiline tasand, c) välikeskkond, d) õppekeskkond ja e) ootused, kus ootused teiste domeenidega haakusid kuidagi erinevalt. Tekkinud pildis tundus olevat mingi vastuolu, kuid milles see täpselt seisnes, ei saanud me kohe aru. Omavahelise arutluse käigus, kus üks meist püüdis teisele selgitamise abil muu hulgas ka endale pilti selgemaks saada ning teine oponeeris, jõudsime *insight*'ini: ootused erinevad meie domeenides teistest just selle tõttu, et kõik ootused puudutavad kõiki tasandeid, ehk jõudsime järelduseni, et protsess, mida uurime, on kõikidel tasanditel seotud just nimelt ootustega ning seega on ootused just üks

võimalikest, sealhulgas mõistlik ning põhjendatud vaatenurk, mille kaudu kogu protsessi uurida.

Siit sündis otsus läheneda meid huvitavale teemale ootuste prisma kaudu. Täpsustasime oma uurimisküsimust, mis kujunes alljärgnevaks: *missugused on üliõpilase ootused ja kuidas need mõjutavad (takistavad ja soodustavad) teadustöö kirjutamist ja õppeprotsessi?*

1.3. Valim

Kvalitatiivses uuringus pole valimi suurus sobiv mitte siis, kui see aitab üldistada tulemusi üldkogumile, vaid siis, kui selle abil saab anda adekvaatse vastuse uurimisküsimusele. Valimi soovituslik suurus on valitud kirjanduses toodud näidete põhjal 10-15 inimest (Johnson ja Christensen 2008). Praktikas selgub osaliste arv tavaliselt uuringu käigus, kui ei lisandu enam uusi kategooriaid, teemasid või seletusi. Siis on materjal „küllastunud“ ning räägitakse *andmete saturatsioonist* ja *teoreetilise saturatsiooni* kriteeriumi järgimisest. Selle kriteeriumi kasutamine nõuab paindlikuna kavandatud uuringut ning tsüklilist lähenemist valimi moodustamisele, andmete kogumisele ja tõlgendamisele. (Tallinna Ülikool 2010).

Valimi moodustamisel on vajalik otsustada, millised kriteeriumid on olulised uuringu eesmärgi seisukohalt. Moodustasime valimi eesmärgipäraselt inimestest, kellele teadaolevalt olid olemas isiklikud kogemused meid huvitava fenomeni suhtes. Sobivaks osutusid respondendid, kel on Eestis asuva ülikooli sotsiaalteaduste või filosoofiateaduskonna bakalaureuse- magistriõpingute kogemus meie uuringu läbiviimise ajal või lähiminevikus, samuti õppe lõpus kaitstava kirjaliku töö tegemise kogemus. Kirjalik töö peab olema kaitstud mitte varem kui 3 aastat tagasi või on töö valmimine meie uuringu hetkel protsessis kavandatava kaitsmisega 1 aasta jooksul.

Analüüsis oleme kasutanud 13 üliõpilaselt kogutud andmeid. Üliõpilased on Tartu Ülikoolist, Akadeemiast Nord ja Tallinna Ülikoolist. Valimisse kuulusid naisüliõpilased vanuses 23 kuni 40 eluaastat, kes tegelevad või on tegelenud teoreetilise ja / või kvalitatiivuuringu läbiviimisega. Intervjuusid oleme läbi viinud 10 inimesega, kelle seast igapähega on toimunud vähemalt 1 kohtumine ning kokkuvõttes planeeritud kuni 3 kohtumist. Uuringu iseärasused dikteerisid, et oluline oli valimiga kontakteeruda korduvalt.

1.4. Andmete kogumine

Kvalitatiivses uuringus, mida iseloomustab pigem spiraalikujuuline kui lineaarne mõtteloogika, on andmekogumist, -töötlust ja -analüüsi raskem etappidena eristada. Andmete töötlemine ja analüüs⁶ algab juba andmekogumise ajal. Siiski võib ka siin rääkida teatud protseduuridest, mille abil andmeid analüüsiks ette valmistatakse. (Tallinna Ülikool 2010).

Andmete kogumisel oleme lähtunud põhistatud teooria põhimõttest, mille kohaselt kõik, mida uurija ümbritsevas keskkonnas kogeb, on käsitletav andmetena (Charmaz 2009, Страсс и Корбин 2001, Wikipedia 1, Wikipedia 2). Nii on analüüsimiseks muu hulgas kasutusel meie omavahelised vestlused, vestlused juhendajaga ning teiste õppejõududega, mida oleme oma uuringu käigus salvestanud, märkmed, tähelepanekud igapäevastest sotsiaalsetest kontaktidest, meediast, interneti-blogidest, respondentide intervjuud ja uuringuga seotud ürituste videosalvestused.

Empiirilise materjali kogumise esimesel etapil ei olnud meil kindlat teoreetilist perspektiivi. Teoreetilised eeldused oleks võinud mõjutada empiirilise materjali uurimist ja loonud juba alguses raamid, mida pole võimalik ületada (Allaste 2001 viidatud Willis 1976).

Süsteemaatilise andmete kogumisega käesoleva uuringu raames alustasime käesoleva aasta märtsis ning kuna käsitleme andmetena kõike, mis meie arvates võib uuringuga haakuda, on see toimunud jätkuvalt.

1.4.1. Eetilised nõuded

Sirkka Hirsijärvi ja kaaslased rõhutavad, et juba uurimisteema valik on eetiline otsus, mille puhul võivad esile kerkida mitmed probleemsetena kogetavad küsimused (Hirsijärvi jt 2005). Ka meie puutume oma teema puhul kokku ülikoolide aadressil tehtava kriitikaga, mille kajastamisel tuleb arvestada eetiliste piirangutega. Kriitika tuleb esitada konstruktiivsel viisil, mis aitaks õppekeskkonda parendada.

⁶ Groenewald (2004) on seisukohal, et väga ettevaatlikult tuleb suhtuda terminisse „andmete analüüs“, tema pakub alteratiivse terminina kasutamiseks „andmete selgitamise“ (*explicitation*).

Teabe hankimise ja avaldamisega seotud uurimiseetilised põhimõtted on üldtunnustatud ja nende suhtes ollakse üldiselt üksmeelsed (Hirsijärvi jt 2005). Uurimisobjektiks olevatelt isikutelt nõusoleku hankimise detaile kirjeldame töö järgmises peatükis (vt 1.4.2). Oleme lubanud respondentidele, et toormaterjali (salvestisi ja transkriptsioone), kasutame analüüsiks ainult meie. Analüüsitud materjali ja illustreerivad tsitaadid oleme lubanud esitada anonüümselt. Tsitaate oleme keeleliselt kohendanud minimaalselt, eemaldades neist liigsed kõnekonarused, kuid säilitades kõneleja jutustamisstiili ja kasutatud sõnavara. Selliselt on tsitaate meeldivam lugeda nii respondentil endal kui ka meie töö teistel lugejatel.

Respondentidelt oleme saanud nõusoleku intervjuudest ja videosalvestistest kogutud andmete kasutamiseks seoses käesoleva uuringuga. Kui pärast uuringu läbiviimist soovime veel andmeid kasutada, tuleb meil selleks respondentidelt luba küsida. Kui otsustame kogutud andmeid edasistes uuringutes mitte kasutada või kui me ei saa selleks luba, siis hävitame salvestised. Audio- ja videosalvestuste hoidmiseks kasutame ainult meie käsutuses olevaid arvuteid ning failid on kaitstud salasõnaga.

Kõik uuringus kasutatud kirjandusallikad on viidatud. Võõrkeelsetest allikatest laenatud tsitaadid on tõlgitud sisuliselt.

Lisaks eelnevale tähendab eetika uurimistöös meie jaoks ausust iseenda, oma töö ja kõigi selle valmimiseks kaasatud inimeste vastu.

1.4.2. Intervjuud

Intervjuude läbiviimiseks võtsime esmalt ühendust valimisse valitud isikutega e-posti või telefoni teel nõusoleku saamiseks tutvustades lühidalt eesmärki, miks soovime intervjuud teha. Üht osa meie valimi kandidaatidest oli meie juhendaja eelnevalt meie kavatsusest teavitanud.

Intervjuude läbiviimise koha valikul pidasime oluliseks sellise keskkonna leidmist, kus respondent saaks end tunda mugavalt ja vabalt. Kui respondentil ei olnud soovi intervjuu läbiviimiseks oma valitud pinnal, pakkusime välja koha enda poolt.

Kõik analüüsis kasutatud intervjuud viisime läbi isiklikult varem koostatud intervjuu kava alusel (vt Lisa 1). Intervjuu kavas olid välja toodud teemad, mida soovisime käsitleda ning iga teema kohta ka mitmeid näidisküsimusi, mis olid meile pigem pidepunktideks, et antud teema saaks üksikasjalikult käsitletud, mitte otseselt respondentile esitamiseks. Üksnes teema põhipunktide määratlemine jättis respondentile vaba võimaluse rääkida ka sellest, mida otseselt ei küsitud, kuid mida tema oluliseks pidas. See andis võimaluse jõuda ka niisuguste teemadeni, mille peale me ise poleks pruukinud tulla.

Intervjuud salvestasime audio- või videokandjale, mida kasutasime andmete analüüsil.

Intervjuueeritavad olid informeeritud alljärgnevalt:

- Tegemist on uuringus osalemisega
- Uuringu eesmärgi üldine kirjeldus
- Uuringu riskid ja kasu
- Uuringus osalemise vabatahtlikkus
- Õigus keelduda vastamast küsimusele
- Konfidentsiaalsuse tagamine

Iga intervjuu läbiviimiseks kulus vähemalt 1 tund. Ükski intervjuu ei kujunenud pikemaks kui 2 tundi.

1.4.3. Videosalvestused

Lisaks intervjuude videosalvestustele, mida analüüsis kasutasime, andis üks osa meie respondentidest, kelle uurimistöö protsessi kuulus eelkaitsmine, mis jäi meie uuringu perioodi, nõusoleku oma esinemise salvestamiseks videos. Juhendaja teavitas enne eelkaitsmist kõiki üliõpilasi ning eelkaitsmise komisjoni videosalvestuse tegemisest meie uuringu raames.

Salvestasime ainult nende üliõpilaste ettekanded ning neile järgnenud diskussioonid, kellega meil eelnevalt oli vastav kokkulepe sõlmitud.

Meie uuringu ühes järgmistest etappidest toimub ka uurimistööde kaitsmise jäädvustamine videos, milles oleme respondentidega kokku leppinud eelkaitsmise järgselt. Eelkaitsmise ja kaitsmise analüüsid esitame raportitena lisaks magistritööle.

1.4.4. Andmete töötlemine

Audio- ja videomaterjalide transkriptsiooniks ning andmete kodeerimiseks kõrvalise pädeva abi kasutamine, nagu seda sageli tehakse (vt nt Allaste 2001; Benishek ja Chessler 2005; Rober jt 2008), ei olnud meil paraku võimalik. See osa uurimistööst on väga aja- ning energiamahukas (vt ka McWey 2006) ning tuleb arvestada, et 5-minutilise audiomaterjali ümberkirjutamiseks võib kuluda tund või rohkemgi. Transkribeerimisel tuleb kindlasti olla täpne. Pidades silmas, et audio- ja videomaterjal on kordumatu ning kergendamaks võimalust kord juba salvestatud materjali ka tulevikus ja teistes uuringutes kasutada, võiks võimalusel kaaluda väga põhjaliku ning täpse transkriptsiooni loomist ka juhul, kui uurija ei näe selleks just otsest vajadust oma hetkel käsil oleva uuringu kontekstis.

	A	B	C	D
1				
3				3. etapp - esmane teemade leidmine
4				
5				Legend
6				A: Olulised väited
7				B: Väite parafraseering
8				C: Esimese astme teema (kategooria)
9				Kollasel taustal must Intervjueeritava tekst
10				Valgel taustal sinine Intervjueerijate tekst
11				Kollasel taustal must kursiv Parafraseeritud osa intervjueeritava jutust, mille põhjal on leitud 1. astme teema (tehtud esmane kategoriseerimine)
12				
13				Kõneleja <input type="text"/> Tekst <input type="text"/>
19	K	2	A	Aga nüüd siis nad väidavad et pealkiri peab ikkagi olema lähtuvalt empiirilisest osast püstitatud.
20		2	B	K praeguses ülikoolis on kehtestatud nõue, et töö pealkiri peab kajastama töö empiirilist
21		2	C	Nõuded pealkirjale
22	I			Kas sa muidu magistris olid Nordis vä?
23	K			Just
24	I	3		Et ee et kui ma astusin magistrisse, ma arvan, et sul oli ka, et sa pidid tegema mingi magistrikavandi, kas see on seesama sul?
				Ei ole, absoluutselt teine. Sellepärast, et ilmselt on see kooli eripärast tingitud, et kui ma sinna

Joonis 3 Analüüsi tegemine MS Exceli abil

Transkribeerijatel on võimalik kokku leppida kasutatavates tingmärkides, näiteks (2) – „paus 2 sekundit“, „rõhutatud kõnelemine.“ Siiski võivad erineda transkribeerijad kuulda erinevusi seoses transkribeerija keelekasutusliku eripäraga. „Niuke“=“nihuke“; „omale“=“endale“. Uurija tunneb kasutatud sõna ära ning endale teadvustamata teeb üleskirjutuse lähtudes oma keelekasutusest. Kui sellised nüansid ka konkreetse uuringu seisukohalt otsest tähtsust ei oma, aitab uurijate triangulatsioon siiski neid vigu leida ja parandada ning suurendada andmete valiidsust. Samuti võib täpne transkriptsioon osutada äärmiselt oluliseks, kui interpreteeriva valiidsuse suurendamiseks antakse respondendile tutvumiseks mitte ainult intervjuu kokkuvõtte, vaid kogu intervjuu transkriptsioon. Hooletult transkribeeritud teksti lugemine võib näiteks muuta küsitavaks uurija professionaalsuse uuringus osalejate silmis ja edasise koostöövalmiduse.

Koostegutsemine motiveeris paremate ja selgemate tehniliste lahenduste loomist töö selles etapis, kuna sundis looma süsteemseid ning hästitöötavaid lahendusi, mis tagaks, et andmed oleks mõlemale uurijale kergesti loetavad. MS Word'i võimalused on suhteliselt kohmakad võrreldes MS Excel'iga, kus lisaks lihtsamale ridade ja tulpade lisamisele ning eemaldamisele on ka andmete filtreerimise võimalus, mis parafraseerimisel, teemade ja kategooriate loomisel ning kokkuvõtete kirjutamisel kergendab tööd tunduvalt. Lisaväärtuse loob kerge liikumine erinevate lehtede vahel samas failis, mis võimaldab ühe intervjuueeritava intervjuu analüüsi erinevad etapid koondada samasse dokumenti (Joonis 3).

2. Andmete analüüs

Kvalitatiivuuringu algab andmete analüüs juba andmete kogumise ajal. Mitmetes uuringutes, mida oleme läbi töötanud seoses oma uuringuga, on andmete analüüsil kasutatud väliseid eksperte⁷ (nt Rober jt 2008), kes näiteks kontrollivad andmete jagamist kategooriatesse ning annavad autorile tagasisidet. Oma diskussioonides andmete analüüsi üksikasjade üle arutasime mitmeid võimalusi, sealhulgas ka eelpool kirjeldatud tööjaotust, kus üks meie hulgast keskendus andmete esmasele analüüsile ning teine täidaks välise eksperdi ülesandeid. Arutluse all oli ka variant, milles mõlemad kategoriseerime transkriptsioonid individuaalselt ning seejärel kategooriate võrdlemisel leiame diskussiooni käigus kõige sobivamad.

Analüüs on kõige efektiivsem, kui kaks või enam uurijat teevad koostööd, pakkudes välja kategooriate sõltumatu süsteemi, vahetades arvamusi läbirääkimiste käigus ning töötades välja lõpliku kategooriate süsteemi (Cohen jt 2007). Esmase kategoriseerimise ja respondendi öeldu parafraseerimise viisimegi läbi kumbki individuaalselt. Seejärel kohtusime diskussiooniks, kus arutasime läbi mõlema leiud ning koostasime materjali, mille alusel jätkata analüüsi järgmist etappi.

Kogutud andmete analüüsil viisime esmalt läbi avatud ehk substantiivse kodeerimise määratledes kõik sündmused, mis andmetes esinevad. Intervjuude läbiviimise ning analüüsi ajaks olime kooskõlas põhinstatud teooriaga vältinud eelnevat lugemist meid huvitavast probleemist ning seega ei otsinud me intervjuudest kindlaid teemasid või vastuseid, mis oleksid kooskõlas varasemate kontseptsioonidega. Kvalitatiivse uuringu instrument on uurija ise, seega päris puhtalt lehelt oma intervjuusid me kindlasti läbi viia ei saanud, kuna olles ise samas protsessis, on ka meil tundeid ja mõtteid, millele võisime kinnitust otsida. Näiteks juhendajaga arutletud müüt, et üliõpilased kalduvad

⁷ *external auditors*

valima uurimisteemasid, mis neid isiklikult puudutavad. Samas võimaldab kvalitatiivne analüüs arvesse võtta ka ridade vahele peidetut, kodeerida intervjuueeritava vihjeid, kavatsusi, eesmärke. Mitmed väited uuringus, mis ei ole intervjuude väljavõtete või faktimaterjaliga kaetud, põhinevad vaatlustulemuste analüüsil.

Tulemuste esitamisel kasutame respondentide tsitaate, et lugejal oleks võimalus võrrelda meie pakutavaid tõlgendusi vastajate omadega.

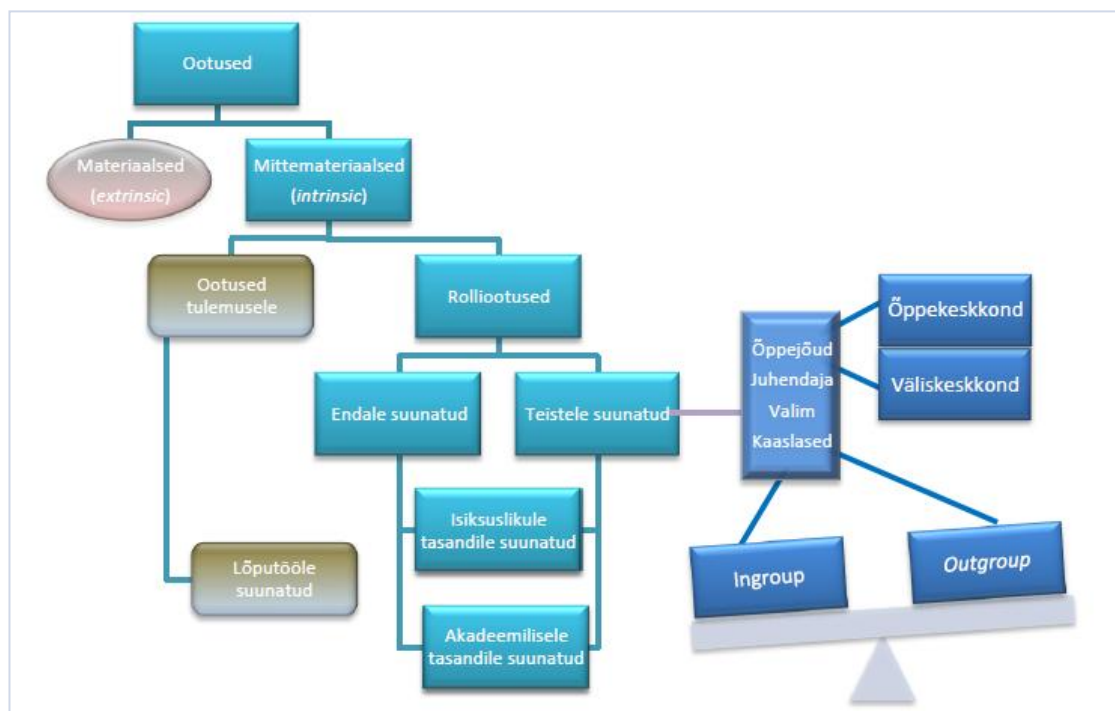
Tsitaatide edastamisel kasutame alljärgnevat märke:

1. Tsitaadis on esitatud jutumärkide vahel ja kursiivis
2. /.../ meiepoolsed kommentaarid, mis selgitavad tsitaati
3. [...] tekst on katkestatud, mingi osa on vahelt välja võetud
4. (.) mõttepaus, kuni 1 sekund, (2) mõttepaus kaks sekundit jne
5. Rõhutatud kõnelemine intervjuueeritava poolt rõhutatud sõnad
6. Tsitaadi järel on respondendi tsitaadi kood

2.1. Ootused

Muutunud ühiskond ning üha kiiremaks muutuv elukorraldus on kujundanud iga õppimisprotsessi unikaalseks ning see omakorda nõuab järjest suuremat paindlikkust ülikoolidelt. Reegliski on saanud pigem see, et üliõpilane vajab õpingutes osalemiseks nn rätsepa-lahendusi. Keeruline on toime tulla suurte ja massiivsete projektidega. Ilus on väike, sest see on paindlik ning kergemini juhitav. Samas nõuab ka rohkem individuaalset tähelepanu. Fragmenteerumine on omane tervele ühiskonnale. (nt koloonia-tüüpi vanglate üleminek kamber-tüüpi vanglatele, suurte lastekodude üleminek tavalises elukeskkonnas paiknevatele individuaalelamutele.)

Et saaks rääkida mitteoodatust, peab sellele eelnema mingi ootus. Indiviidi loodud tõlgendustest tekivad ootused, mis mõjutavad motivatsiooni ja kujundavad uskumusi (Schunk 2000). Haridussüsteemis kujundavad neid ootusi uurijad, haridustegelased, praktiseerivad õppejõud ning õpijad ise.



Joonis 4 Ootused meie uuringu kontekstis

Kirjanduse põhjal võib ootusi jagada: a) rolliootused (*role expectations*) vastavalt rolliteooriale⁸; b) ootused tulemusele (*outcome expectations*) eesmärgi saavutamise teooriate alusel⁹; c) sisemised (*Intrinsic*) ehk mittemateriaalsed ootused, sealhulgas tööga rahulolu ja isiklikud saavutused; d) välised (*Extrinsic*) ehk materiaalsed ootused, sealhulgas rahaline kompensatsioon, staatus ja prestiiž; e) endale suunatud (*Me-oriented*) ootused ja f) teistele suunatud (*Others-oriented*) ootused. (Leventhal ja Chilson 1989).

Meie analüüsil jagunesid ootused vastavalt ülaltoodud joonisele (vt Joonis 4), millest käesoleva uuringu mahtu arvestades käsitleme peamiselt sisemisi endale ja teistele suunatud rolliootusi, mis jagunevad omakorda veel isiksuslike iseärasustega seotud ootusteks ning akadeemilisteks ootusteks.

Üliõpilaste ootused teistele on peamiselt suunatud indiviididele, keda saab jagada 4 tüüpi: õppejõud, juhendaja, valim ja kaaslased. Sõltuvalt erinevatest teguritest võivad nimetatud indiviidid mõnikord olla omad, ehk kuuluda nn *ingroup*'i, mõnikord olla aga võõrad, ehk nn *outgroup*'i liikmed.

Teine grupp ootusi on seotud teadustöö üksikute osade dünaamikaga alustades uurimisteema kujunemisest ja modifitseerumisest, uurimisküsimus(t)e kujunemisest või hüpoteeside sõnastamisest, kirjandusallikate valikust ja andmete süstematiseerimisest, uurimismeetodite valikust kuni uuringu läbiviimiseni, töö kirjutamise ja vormistamiseni. Protsessil on mõte, kui on loodud kujutlus eesmärgist. Seega kirjeldame ka üliõpilase ootusi töö eesmärgile või väljundile.

Eristusid veel mõningad olulised ootused, mille käsitlemine indiviidi tasandil ei ole õigustatud, vaid mida tuleb vaadelda pigem institutsionaalselt. Neid ootusi käsitleme ootustena keskkonnale.

⁸ *Role Theory*

⁹ *Achievement Goal Theory*

2.2. Ootused keskkonnale

Valitud kirjandusallikad rõhutavad üliõpilase akadeemilise edu ning teadustööga tegelemise tihedaid seoseid tema enesemääratlusega professionaalse identiteedi terminites, mis omakorda on otseses seoses teda ümbritseva keskkonnaga (vt nt Deemer 2007, Benishek ja Chessler 2005). Professionaalse identiteedi kujunemisel on alati kaks poolt: esiteks ühiskonnalt tulenevad ootused, millele on keskendunud enamuse professionaalse identiteedi uuringutest (Korthagen 2004). Oma töös me ühiskonna ootusi ja norme ei käsitle, me ei uuri õppejõudude ega kooli ootusi. Teiseks on indiviidi enese arusaamad ja hoiakud keskkonna suhtes, kus ta tegutseb. Ideaalne oleks, kui inimene õpib neid kahte vaatenurka praktikas ühendama.

Meie töö kontekstis vastab professionaalne identiteet professioni (ehk siinkohal siis tudengite) esindajate mina-kontseptsioonile või ettekujutusele endast. Professionaalne identiteet areneb õppeaja käigus ja seda mõjutavad ühelt poolt õppekeskkond ehk kool ja teiselt poolt väliskeskkond. Professionaalse identiteedi arenemise juurde käib mina määramine ja ootustega kokkusobitamine sotsiaalses kontekstis. Kuigi professionaalne identiteet on pidevalt muutuv ja arenev, tundub meile oluline mõista ja fikseerida, kuidas identiteet end õppija ehk noor uurija uuringu läbiviimise hetkel, millised on tema ootused iseendale ja ümbritsevale.

2.2.1. Õppekeskkond¹⁰

Sotsiaalteadustes on jõutud järeldusele, et inimese käitumist mõjutab oluliselt keskkond, kus ta tegutseb. Nii mõjutab keskkond, kus õppimine aset leiab, ka õppimist. Õppijad ning õppejõud moodustavad grupi, kus õppimine toimub ja grupp mõjutab tuntuvalt iga grupiliikme õppimist. (Märja jt 2003).

Ülikooli valik

Kindlasti võib leida seoseid üliõpilase lõputööga veelgi varasemast ajast kui ülikooli valik, kuid antud uuringu kontekstis peame ülikooli valikut piisavaks stardijooneks. Antud uuringus algab teadustöö protsess otsusest, millisesse ülikooli minna, mitte

¹⁰ Õppekeskkonna all mõistame õppeasutust, kus noor uurija õpib, ehk millises kontekstis käsitleme uuritavat protsessi.

konkreetses töös kirjutama hakkamisest. Ülikooli vastamine tudengi ootustele piisaval määral on eelduseks, et lõputööni üldse jõutakse. Põhjendused ülikooli valiku osas jagunevad 2 tüüpi ning need on eelkõige seotud prioriteetidega indiviidi elus. Esimest tüüpi võiks Herzbergi motivatsiooniteooriaga sarnaselt nimetada a) hügieeniootusteks ning teist tüüpi b) kvaliteediootusteks.

a) Välised (hügieeni-) ootused (koha, prestiiži vms seotud):

„Sest ma alati arvasin, et [...] on midagi hästi prestiižset, midagi sellist (2), /suurejoonelisust väljendav žest/, kuidagi nii kaugel ja ma ei tea, suurte algustähtedega. Noh, et sealt tuli [...] selline tugev mõjur. Ma väga ei vaadanudki teiste ülikoolide poole.“ (H000315)

Respondendi vastus *„see oli üldse ainus kool Eestis, kus mind huvitavat eriala mulle sobivas õppevormis õpetama hakati“ (E17)* annab aimu sellest, et respondendi jaoks on veel muid olulisemaid asju, millele vastavalt ta oma õppima asumise soovi kohandab. Samas eksisteerivad selle ootusega paralleelselt kõrged ootused õppekavale ja õpetamisele: *„meile õpetati suures koguses igasuguseid sissejuhatusi, kuid teemaarendused jäid ära.“ (E45)*

Kui õppima asumise teadvustatud ja väljaöeldud ootuseks on omandada sel alal teaduskraad, ei tähenda see, et sisulised ootused ülikoolile tähtsust ei oma ning kui õppekeskkonnale esitatud ootused ei täitu, püütakse end küll lepitada, kuid tuntakse siiski pettumust.

b) Sisemised (kvaliteedi-) ootused (soov targaks saada, saada parimat):

„[...] tekkis küsimus, kuhu ja selgus, et eriti palju neid variante ei ole [...]. Kuna [...] oli nii nagu ta oli, akrediteeringut enam ei saanud ja seal olid mingid kahtlased suunad, [...] ülikooli ma ei tahtnud minna, sellepärast et see tundus mulle, et ma jään jälle sinna teooriasse ja järele jäi ainult [...]. Ja miks ma võtsin selle aasta, sest ma tahtsin käia seal kohapeal ja näha ka kuivõrd mulle meeldib see asi. [...]siis ma otsustasin, et okei, et paremat varianti ei ole. Mitte et ma oleksin sellega üllirahul olnud, mis ma sealt sain, aga paremat varianti ei olnud ja ma mõtlesin, okei.“ (C1819)

Eelnev tutvumine õppeasutusega aitab korrigeerida sellele esitatavad ootusi.

Alljärgnev näide esitab ilmekalt, kuidas välised ootused kujunevad ümber sisemisteks:

„/Ülikooli valisin/ piiratud mõtlemise tõttu. (.) See on huvitav jah, et ma ei olnud üldse endast nii heal arvamusel siis, et ma võiksin minna Eesti parimasse kõrgkooli, mida ta minu meelest on. Aga selles mõttes ma nagu ei tahtnudki midagi muud, [...] Ma ei hakanud üldse ju mingeid muid katseid läbima, proovisin kindla peale välja minna. Valisin [...] sellise asja, mis mulle kõige lihtsam oli, mitte, et ma oleks seda nii hirmsasti tahtnud. Sissesaamine oli kõige lihtsam.“ (I1033) „Kui olin hakanud kõrvalainena ajakirjandust õppima ning siis veel ajakirjanikuks ka, siis selles olin ma küll veendunud, et [...] Ülikoolist saab ajakirjanik kõige parema baasi. Ja siis mõtlesin siin kodus, et võiks nagu seal jätkata /magistriõppes/, seda enam, et mul olid kõrvalainena ajakirjandust võttes mingid sellised ained läbimata.“ (I1200)

Kui algselt on respondentile olnud oluline minna parimasse ülikooli, siis õpingute käigus, kui respondent on leidnud, mis teda tegelikult huvitab ning millega ta soovib tegeleda, muutub tema vaatenurk ning respondent veendub, et kool on parim mitte üleüldiselt, vaid just nimelt talle. Pärast ülikooli valikut saadud info põhjal ei ole ta aga enam veendunud, et tegi enda jaoks parima valiku:

„Ja-jaa, ja samas nüüd ma adun seda, et tegelikult ma ei teadnud mõningatest muudest võimalustest piisavalt palju, [...] /Kooli nimi ei meenu täpselt./ Ja seal on minu meelest väga vinge õpe praegu magistritasemel.“ (I1355)

Respondendi vastusest võib järeldada, et õpingute käigus on hakanud arenema tema professionaalne identiteet ning valikuid tehes püüab ta otsustada selle alusel, mis tooks kasu eelkõige temale kui spetsialistile. Ülikooli prestiiž, mille järgi ta tegi esimese valiku, omamata õieti teadmist sellest, mis teda huvitab ning kellena ta end näha soovib, muutub järjest vähemtähtsaks erialase eneseteadlikkuse suurenedes.

„[...] Aga, aga noh siis lihtsalt ootasin oma aega. Ja siis meie, meie kursuselt [...] lõpetas /kooli/. [...] me rääkisime ja see soov küpses ja ma otsustasin, et lähen äkki /soovitatud kooli/.“ (B24)

Kui indiviid ei tea väga täpselt, või üldse mitte, mis teda huvitab, kuid soovib minna ülikooli, siis on määravaks ülikooli tunnus ja prestiiž. Kui juba täpselt teatakse, mida soovitakse õppida, siis valitakse lähtudes erialastest eelistustest ning ülikooli tunnus ei pruugi omada tähtsust. Siis muutuvad alternatiivsete võimaluste olemasolul olulisteks pigem logistilised küsimused ja tuttavate soovitusel.

Paindlikkus ja turvalisus

Õpingutele kulutatud aeg kaasaegses ülikoolis kipub tihti kujunema pikemaks, kui õppekava järgi nominaalselt ette nähtud. Põhjused on seotud paljude muude rollidega kaasnevate kohustuste täitmisega, mida on raske sobitada õppekeskkonna ootustega.

Oma tulevikku teadusmaailmaga sidunud magistrant, kes käib osalise koormusega tööl ning ei ole pereinimene tõi välja, et kasutas akadeemilist puhkust, mille ajal võttis aineid, et järgmisel aastal saaks keskenduda vaid magistritöö kirjutamisele (J5412). Täiskoormusega töötav suure pere ema, kelle magistriõpingud on kestnud 4 aastat, ütles:

„Esmakordselt minu õpingute jooksul alles 2009. aasta alguses tunnustas üks õppejõud üliõpilasi, kes kõikide muude kohustuste kõrval on end ka õpingutega sidunud. Oli lohutav kuulda, et minu pingutust on märgatud ja hinnatakse.“ (E1)

Üliõpilane täidab samaaegselt mitmeid erinevaid rolle, millest igal ühel on oma eesmärk, kohutused ja vastutus. Sellest tekib tasakaalu otsimise koht, millisel ajahetkel milline roll omab primaarset tähtsust ning tihti ei pruugi olla valikute tegemine kerge, kuna millestki tuleb loobuda, kusagil järele anda.

Uuriija ootab turvalist õppekeskkonda. Muudatused, millest ei räägita, tekitavad ärevust ning muudavad keerulisemaks keskendumise õpingutele.

„[...] ei saanud nagu informatsiooni, sai hoopis teisi kõlakaid kuulda. /Meie ülikooli/ tahetakse kinni panna või [...] nagu liita või midagi sellist.“ (D42)

Õppekeskkonna survet teadustööga tegelema hakkamiseks ning sellega jätkuvaks tegelemiseks toodi mitmel korral välja motivaatorina.

„Peale esimest magistrantuuri aastat juba juhe- või need õppejõud hakkasid küsima, mis on teie teema, mis on teie mõtted?“ (D2)

Ilmselt on siin küsimus, kui palju on parasjagu. Liigne kiirustamine toob kaasa üliõpilase prioriteetide pealesunnitud muutumise, mille tagajärjel langeb õppekvaliteet ja ootused iseendale akadeemiliste saavutuste suhtes.

„Need artiklid said sinna juhuslikult valitud, sest nad /ülikool/ kiirustasid mind takka, et ma ikka kiiremini ära lõpetaks.“ (K100510)

Kuuldused, mis meenutavad negatiivseid kogemusi varasemast ajast, võimendavad ärevust ning sunnivad üliõpilast langetama otsuseid, mida ta muidu ei langetaks.

„Mina mõtlesin siin korra, et võtan rahulikult, et lõpetan talvel, siis selgus, et [meie ülikool] kaob hoopistükkis ära. Mul tekkis kohe niisugune paanika, et jumal, et /eelmine/ kool oli nii, et siis kui ma sinna läksin, siis neil kõik luges ja kõik maksis. Kui lõpetasin, siis hea, et oma lõbuks käid.“ (B62)

Turvalisuse ootust väljendab samuti soov omada õigust väljendada oma rahulolu ja rahulolematust seoses õppekeskkonnaga:

„[...] kui sa tõesti näed seda lüümikut, mis sa tegelt ei näe, sest see on nii ära kulunud. Siis [...] tunned, et sa pead ütlema talle. Et kuule, ma ei näe, et see on sul iidamast-aadamast.“ (C97)

Õppekava

Õppekava võib olla oluliseks kriteeriumiks ülikooli valikul ning selle järgimine läheb tudengitele korda. Õppekava muutumine on tajutav petmisena.

„[...] Teatud mõttes see, mis see programm, mis meile sisseastumisel näpuvahele anti, et see oli nagu palju rohkem lubav.“ (B25)

Õppekava asjatundlik koostamine võib olla määrava tähtsusega lõputöö kirjutamise kontekstis. Tundub mõistlik õppekava koostamine viisil, mis soodustaks lõputööga tegelemist terve õpingute perioodi jooksul, samas tuleb teadvustada, et see ei ole lihtne ülesanne.

„/Juhendaja/ ütles, tee need meetodite ja teooria loengud enne ära, siis hakkame nagu süvenema sellesse töösse alles. [...] Teooria oli üldharivas mõttes küll väga hea. [...] Eks see selline ebakindel natuke oli. [...]. Mingi põhja ma sain sealt meetoditest, aga lõpuks ma tegelikult ikkagi (2) mul oli ju mitmesuguseid meetodeid lõpuks ja siis ma neid nagu omandasin küll ise.“ (I1620)

Metodoloogiline ebakindlus on olnud läbivaks teemaks meie valimi hulgas. Üks respondentidest hindas kõrgelt ülikooli poolt pakutud võimalust väljendada oma arvamust õppekava kohta:

„[...] mingi seminari vormis oli, et üliõpilastele nagu teha koolitööd paremaks, tuleb kuulda nagu meie arvamust ka. [...] nagu see akadeemilise teksti kirjutamine kevadsemestril, kui me kõik peaksime usinasti kirjutama, liiga hilja ei ole [...].“ (D23)

Selged nõuded

Ülikooli poolt esitatavate nõuete ebaselgus võib tekitada suurt segadust ja väga ülevoolavaid tundeid.

„[...] ma eile sain teada, et tegelikult on 70-80 lehekülge eksole. Pidi olema uue juhendi järgi. Ma käisin eile siin küsimas, kusjuures. Ma läksin nii stressi ühel hetkel, et misasja, et kui palju seda lõpuks peab olema? Sest meil tekkis omavahel kirjavadetus tüdrukutega. Nemad kirjutasid, et nemad teavad, et 50 lehekülge pluss lisad. Ma ütlesin, et mis te pullite inimesed, et halloo. Ja siis ma tulin kõps siia ja siin juhtus ka jälle ime, mida siin ikka juhtub ikka aegajalt. Ma ütlesin tere, palun mulle vormistamise juhendit. Andis 2001. Et kas see kehtibki? Ja, jaa see kehtib aga ma lähen igaks juhaks küsin ja siis läks raamatupidaja küsima kuskilt, ma ei tea kust ta küsis. Tuli tagasi, et oi, teate, see on aegunud, et ärge seda kindlasti kasutage, et see on täitsa vana. Ma siis küsisin, et mida ma kasutan. Aga teate, et praegu ei ole tüüpvormistust [...]. Ütleski mulle niimoodi. Ma läksin esimene asi, mul hakkas õudselt taguma peas, et appi, appi, appi, appi, mis ma nüüd teen? Et ma pidin selle /lõputöö/ täna ära tooma, [...]. Ma mõtlesin, et issand, issand, issand, paanika, paanika, paanika. Natuke aega mõtlesin rahulikult, et ah pekki, mida ma nüüd teen. Aga siis ma ütlesin, et mida ma tegema nüüd pean, [...] Ma pean midagi natuke ära vormistama. Ma ei saa eelkaitsmisele tulla täitsa vale

asjaga. [...] Ma läksin korraks nii paanikasse, mul tuli külm higi peale, kuidas ei ole võimalik, ei ole võimalik.“ (A149150)

Teeb nõutuks, kui ka nädal enne lõputöö esitamise tähtaega õpetajaskond tudengi sisulist ning olulist küsimust, mis on ajendatud soovist täita ülikooli esitatud nõudeid, käest kätte loobib nagu kuuma palli. Kiri juhendajale:

„[...] Teine palve oleks saada infot, kuidas vormistada. Kas /siseveebis ja raamatukogus saadaolev/ „üliõpilastööde vormistamise juhend“ 2001 [...] kehtib või milline on viimane nõudmine?“ (13.05.2010)

Juhendaja vastas operatiivselt, et ei ole küsimusega tegelenud ning suunas järgmise isiku poole, kelle vastuse esitame alljärgnevalt:

„[...] loodan, et vastav kirjandus on raamatukogus olemas ja kättesaadav. Samas peab ka juhendaja teid ikkagi aitama vormistamise osas nii et pöörduge tema poole palun ka kindlasti.“ (13.05.2010)

„Pöördusin vormistusjuhendi saamiseks raamatukokku. Töötaja läks referendi käest küsima. Referent lubas siseveebi üles panna.“ (F67)

Kui üliõpilasel on ootus vastata ülikooli ootusele ja ta ei saa seda teha, sest kool ei ole loonud selleks tingimusi, siis tekitab see üliõpilases segadust ja viha ning muudab ta õnnetuks, mis pärsib motivatsiooni. Selle teema tõstatasid respondendid, kel oli vajadus väljendada rahulolematust selgete nõuete puudumise suhtes.

2.2.2.1. Ootused õppejõududele

Õppimisvalmidus

Täiskasvanute õpetaja on ennekõike õppimise suunaja ning õppijate toetaja. Seetõttu peab ta oskama luua õppimist soodustavat keskkonda. LÜKKA¹¹ õppejõudude uuringust ilmnes, et õppejõud näevad õppeprotsessi keskmes eelkõige ennast ja õpetamist, mitte õppijat ja õppimist (Remmik 2008), kuigi õppimis- ja õppijakesksust

¹¹ LÜKKA – Eesti ülikoolide ühisprojekt „ÜlikooliLõpetajate Konkurentsivõime tõstmine läbi õpetegevuse Kvaliteedi Arenduse“

peetakse tänapäeva õpetamisteoorias tõhusa õppimise peamiseks eelduseks. Meie valimi liikmetest viie töö eesmärgid on otseselt seotud õppekeskkonnaga ning tööde autorid on väljendanud ootust, et õpetajaskond nende tööde vastu huvi tunneb ning et nende järeldusi võetakse arvesse:

„Aga ma arvan, et ülikooli jaoks on ka väga oluline, kui nad õpivad tundma neid tegureid, [...]. Et see aitab neil nagu ka paremini edaspidi võib-olla nagu õppejõududele läheneda ja seda ületada.“ (C69)

Toetus

Noore uurija (üliõpilase) enesekindlus on habras ning õppejõudude toetav suhtumine ja koostöövalmidus aitavad paremini mõista ning kinnistada tema kui uurija rolli:

„[...] eks ühest küljest nende enda hoiak, et nad olid sellised koostööaltid, nad olid nõus vastama, nad tahtsid aidata, et kindlasti see. Siis võibolla, mis ma ise kartsin, et kuna ma ise ei ole selline uurija tüüp, et võib olla tead mingi probleemi sõnastus, sellised sõnastused ja terminid ja suhteliselt teaduslikud asjad. [...] siis paar inimest soovitasid küll, mida võiks probleemi sõnastuses muuta.“ (C53)

Kui õppejõud on pakkunud toetust, siis noor uurija ka arvestab sellega ning tal tekib ootus õppejõu järgneva tegevuse suhtes:

„[...] keegi õppejõududest käis selle ilmselt üsna alguses välja [...], et mõtleme seda veel ja (2) nüüd ma ise ei ole mõelnud ja teised ka ei ole mõelnud. Praegu ta on nii.“ (B6)

Koostöö

Kui koolil ja õppejõududel puudub ühine nägemus eesmärkidest ning nendeni jõudmise viisidest, siis on see segadustele ja intriigidele väga hea kasvulava, mida õppijad omakorda võivad ära kasutada. Saab võimalikuks sotsiaalne looderdamine. Õppejõudude vastandlikud arusaamad võimaldavad üliõpilasel endalt vastutust ära lükata:

„[...] aga /õppejõud/ hoidis ka peast kinni, et teema on liiga lai. Ja siis oligi, et siis juhendaja sai nagu esimest korda teada, et teema on liiga lai. Sellepärast, et enne ma ei osanud nagu temale seda kuidagi serveerida ja rääkida.“ (D24)

Üksteise ideede ja meetodite vaidlustamine õppejõudude poolt võimaldab üliõpilasel eemalduda ning mitte võtta vastutust valikute eest:

„Aga kui ma siis /õppejõu/ juurde selle ideega läksin, siis ta keeras selle kuidagi teist suunda ja sellega ma siis ei osanud tegelikult midagi peale hakata. Tema tahtis, et ma uuriks [...]. Ja noh, ma tegelikult mõtlesin, et okey, et noh, teeme siis nii. Aga see ei haakunud minusse nagu hästi. [...] ja kui ma seal /magistriseminaril/ siis suu lahti tegin, siis (3) /õppejõud 2/ ei olnud sellega nagu üldse nõus: „Mis-mis [...] uurimine. See on ju ilmselge, et see nii on, no mida sa seal uurid?“ Minul oli kuidagi väga hea meel, (.) et just, ma ei tahagi seda uurida.“ (B91012)

Kui üliõpilane ei mõista õppejõudude arutelu diskussioonina, vaid võimumängudena, mõjub see laastavalt tema enesemääratlusele seades küsimärgi alla, kas teda üldse õppeprotsessis vaja on:

„Sellest ma ei saagi aru, kuidas saab see kõik seal nii vastuoluline olla. Professorid sõdivad omavahel ja mida see vaene üliõpilane seal teeb?“ (D011600)

Autoriteet

Autoriteetse õppejõu arvamus on kõrges hinnas nii, et seda pole tarvis isegi põhjendada:

„/Õppejõud/ ütles, et selline hea arv psühholoogias on seitse. Seitse mul tuleb siis. [...]Mmm kaksteist tahtis tema /juhendaja, kellega respondendil on tekkinud konflikt/ või?“ (D26)

Autoriteediga soovitakse sarnaneda ning leitakse ühiseid jooni.

„Me just mõtlesime, et peaks koos mingi koolkonna looma, konstruktivismi koolkonna.“ (C10)

Kokkuvõtteks

Kui ülikoolis õppima asumine võib tihti olla ajendatud välistest ootustest ja õppima minnakse lähedaste survele või ametikohale esitatavate nõuete täitmiseks ning ülikool valitakse selle järgi, et bussipeatus on lähedal, ei saa väliste ja sisemiste ootuste vahele siiski jäika piiri tõmmata. Vajadus välisel põhjusel millegagi tegelema hakkamiseks võib luua silla sisemiste põhjusteni jõudmiseks. Sellepärast ongi oluline õppekeskkonna kujundamine, mis aitab üliõpilasel selgusele jõuda oma sisemistes ootustes. Seejärel saab ta endale püstitada ka sisulised eesmärgid.

„[...] kui suudan bakalaureuseks saada, saan minna koolitusele ja õppida loovusjuhendajaks või millekski selliseks ja tohin pakkuda vastavat rehabilitatsiooniteenust. Kui [...] õnnestub litsents saada, siis saaksin seal töötada. See innustas küll, andis vähemalt mingi sisulise eesmärgi vormilisele lisaks.“ (M01)

Lisaks eesmärkidele on ootused tihedalt seotud motivatsiooniga. Selleks, et täiskasvanud õppija kogeks sisemist õpimotivatsiooni, peab ta suhestama oma minapildi ja õpingud (Wlodkowski 2007). Kirjanduse andmetel on motivatsiooni protsesse ja dünaamikat koolipsühholoogias viimasel kümnendil palju uuritud (Vansteenkiste jt 2006). Maarten Vansteenkiste ja kaaslaste (2006) uuring kinnitab, et sisemine eesmärgipüstitus (võrreldes välisega või eesmärkide puudumisega) toob kaasa suurema õpingutesse süvenemise, parema kontseptuaalse õppimise ning tihedama osalemise õppetegevustes. Need tulemused ilmnevad sarnaselt nii välise kui sisemise motivatsiooni-orientatsiooniga indiviididel.

Indiviidi ülikooli toomiseks pole tihti vaja kuigi palju. Tema motivatsiooni hoidmiseks on aga vaja õppetegevust soodustavat selget keskkonda (Newell 1995), mille olulisteks karakteristikuteks on paindlikkus ja turvalisus õppes osalemisel, oskuslikult koostatud õppekava, millest peetakse kinni ning selged nõuded, mida on võimalik järgida. Õppekeskkonna kujundamisel on keskne roll õppejõududel. Õpetav osapool võib olla õppija kujunemisel nii toetavaks kui takistavaks. Siiski tuleb meeles pidada, et subjekt-subjekt suhe õppesituatsioonis väljendub selles, et üliõpilane ise aktiivselt oma õppekeskkonda kujundab. Seda ta saab teha oma ootuste teadvustamisel.

Ettekujutuse ideaalsest õppekeskkonnast võttis lühidalt kokku üks respondentidest, kes kirjeldas oma rahvusvahelise teaduskonverentsi kogemust:

„Seal olid need maailmakuulsad mehed, keda ma ise loen. Ma sain rääkida nendega. [...] vein oli üks euro. See oli, nii nagu peab olema kool. Meelelahutus. Sekka natuke teadust.“ (J4520)

2.2.2. Väliskeskkond

Andmeallikas

Esmase impulsi uurimissuuna või -teema leidmiseks saavad üliõpilased tihti väliskeskkonnas toimuvatest sündmustest, mida nad mingil põhjusel märkavad. *„[...] see nine-eleven, ma arvan, et sealt tõesti võiski tulla see esmane huvi,“ (H3412)* põhjendas respondent oma uudishimu tekkimist islami-kultuuri vastu.

Uurimisteema leidmisel on väliskeskkond allikaks, kust otsitakse kirjandusallikaid, valimit, mille abil otsustatakse paradigma üle jms. Internet on loonud palju võimalusi, selle kasutamine on täiesti iseenesestmõistetav ning orienteerumine erinevates andmebaasides loob lisaväärtuse:

„Kuna lugeda lihtsalt kõike ei jõua, siis mina kasutan hästi palju seda ted'i [...] www.ted.com. Seal on (.) seal on loengud.“ (C86)

Võib küll arvata, et infoajastul on info kõigile ühtmoodi kättesaadav, samas esitab suures infohulgas orienteerumine üliõpilasele kõrgeid nõudmisi, et ta just endale vajaliku sealt üles leiaks:

„Algul ma arvasin, et materjali leidmisega läheb väga raskeks. Aga siis guugeldasin ühest teise ja nüüd mul on kõik need andmebaasid ka olemas. [...] Venekeelseid ei ole vaadanudki, materjali on nii palju.“ (H4012)

Infokülluse olukorras muutub tähtsaks oskus leida just õige ja vajalik, sellest aru saada, kriitiliselt hinnata ja struktureerida. See võiks olla üheks õppetegevuse eesmärkidest. Üliõpilaste ootused seoses info leidmise ja töötlemisega on kooskõlas postmodernistliku õpetamise paradigmaga (Lyotard 1984).

Toetus

Üliõpilaskonnast suur osa on hõivatud tööga, kuigi vahekorrad võivad olla erinevad: kas õpitakse töö kõrvalt või töötatakse õppimise kõrvalt. Teenindusettevõtte personalijuhina töötamise ajal kandidaatidega tööintervjuusid tehes esitas üks respondentidest sageli küsimust, kuidas kavatseb töölesooviija töö ja õppimise ühitada, sest tööandjale on oluline teada, millise panusega ta saab arvestada ning mida temalt oodatakse. Samuti tähtsustab ka üliõpilane seda, kuidas suhtub tööandja tema õpingutesse:

„[...] üldiselt ma arvan, et /toetatakse/ rohkem kui teistes kollektiivides. Kuna meil on väike kollektiiv, siis kõik on siin head sõbrasuhted, et peresuhted rohkem. Et nad on üldiselt kursis, positiivselt suhtuvad ja küsiti, et kui sul on mingit abi vaja, et siis alati võid meie poole pöörduda.“ (C76)

Töökeskkonna toetuse puudumine võib osutada suureks takistuseks edukatele õpingutele.

„Nad lubasid kinni maksta minu magistriõpingud. Tegelikkus oli aga selline, et polnud võimalik loenguteski käia, rahastamisest rääkimata,“ (L01) rääkis respondent, kes alles töökoha vahetuse järgselt hakkas taas õpingutega tegelema.

Abistamistegevused

Väliskeskkonna roll ei pruugi piirduda ainult toetava hoiakuga, vaid üliõpilane võib sealt oodata ka konkreetseid tegevusi oma õpingutes edasijõudmiseks (näiteks eksperthinnangud või uuringu tellimine):

„Ja siis ma nagu hästi palju otsisin väljastpoolt abi, kirjutasin igale poole. Ühte nõustamiskeskusesse. [...]. Ja sealt nagu sealt pakuti mulle. [...] Nad olid rõõmsad, et keegi tahab neid aidata.“ (L43);

Samuti on teretulnud, kui väliskeskkonnast saadav abi aitab kokku hoida üliõpilase aega: *„[...] Koopiakeskuse tüdrukul on mu telefoninumber.“ (J5020)*

Kokkuvõtteks

Ootusi väliskeskkonna suhtes on väljendatud kõige leebemalt. See on kui pidevalt muutuv paratamatus, millega üliõpilasel tuleb leppida ning end vastavalt sellele kohandada. Newell seostab parema kohanemise parema vaimse tervisega (1995). Kohanemisvõimelisemad inividid tulevad paremini toime kiiresti muutuvas keskkonnas, kus ka info muutub kiiresti ning selles orienteerumine nõuab järjest enam. End teadustöö protsessis kindlamini tundvad respondendid rõhutasid oskust leida ning organiseerida suurt hulka andmeid. Nad orienteerusid andmebaasides ega kaevanud ei infokülluse ega selle puudumise üle. Intervjueeritavad, kes uurija rolli ebakindlamana teadvustasid, ootasid suurt juhendaja poolset abi väliskeskkonnas orienteerumiseks.

Elukestva õppe propageerimisele pööratakse küll ka meedias tähelepanu, kuid on võimalik, et sisuliselt toetavad õppimist ainult teadlikumad tööandjad või need, kes on ühel või teisel viisil ise õpetegevusest haaratud. Teised on oma töötajate õpingute suhtes ükskõiksed või lausa vastu, sest sellega arvestamine on tülikas. Majanduskriis, millest optimistlikumate hinnangute kohaselt hakkame välja tulema, andis ehedaid näiteid koolitusturul toimuvast, kus koolitusfirmade soodus- ja eripakkumised ummistasid ettevõtete postkaste rohkem kui iial varem ning ajakirjandus hakkas avaldama juhtimise edulugusid, mille rõhk oli töötajate jätkuval koolitamisel kriisi tingimustes. Töö- ja koolielu ühendamise seotud temaatikat puudutavates jutustustes ilmnes selgelt, et mõistmist oodatakse pigem ülikoolilt. Respondendi tööalased kohustused võivad takistada õpingutes osalemist, mitte vastupidi ning tööandjatele suunatud ootusi väljendatakse vaid omavahel sõlmitud kokkulepetest kinnipidamise võtmes.

Väliskeskkonna abistamistegevusi üliõpilase õpingute soodustajana ei pidanud enesestmõistetavaks ükski respondent, kes sel teemal rääkis.

2.3. Ootused iseendale

Eesmärkide selgus

Selgete ja realistlike eesmärkide seadmine on iseloomulik igale edukale protsessile, nii ka õpingutes ning lõputöö kirjutamisel. Professor Ülo Vooglaid (2000) rõhutab, et kui soovime protsessi juhtida, tuleb luua kujutus muu hulgas sellest, mis on eesmärk. Eesmärgi puudumisel protsessi juhtida võimalik ei ole.

Üliõpilase eesmärkide selgusega on seotud õppeasutuse ootused, mille tutvustamiseks on ülikoolide õppekavades mitmesuguseid õppeaineid. Samuti on õppeasutuse poolt kehtestatud nõuded, millele üliõpilase teadustöö peab vastama. Nii mõneski küsimuses on õppeasutuse ootuste selgus noore uurija endale püstitatud eesmärgi täitmise eelduseks:

„just see ongi see küsimus, et (.) üle ei tohi kirjutada. Meil on see praegu kõigi jaoks kõige segasem, mitu /lehekülge/ peaks. Minu meelest see maht on (.) seitsekümmend pluss-miinus kümme. Minu meelest, ma ei tea.“ (C80)

Ülikooli kui uurimistöö harjutamise ja õppimise keskkonna tähtsust rõhutavad mitmed allikad (vt nt Deemer jt 2007, McWey jt 2006, Fernando ja Hulse-Killacky 2006). Ka meie eesmärgistasime enda jaoks magistritöö tegemise kui õppeprotsessi, mille käigus avarduvad erialased teadmised, samuti võimaldab see õppida tundma ning kasutama uurimismeetodeid.

Kirjutamine esitab alati väljakutse lugemisele. Meie soov on, et meie uurimus oleks kergesti loetav. Seega oleme seadnud eesmärgiks kirjutada selges, lihtsas ja arusaadavas keeles. Selle eesmärgi täitmine muudab kirjutamise aeganõudvaks tegevuseks ning üks meie respondentidest, kellel on sarnane ootus, ütleb, et selle soovi täitmine muudab kirjutamise kõige vähem meeldivaks osaks tema tööprotsessis (J5309).

Üks tähtsatest kriteeriumitest eesmärgi seadmisel on selle mõtestatus. Üliõpilasel tuleb eesmärgiga leida isiklik seos, miks ta midagi teeb.

„[...] et aga kuna ma oma loomult ei ole inimene, kes asju nagu niiöelda lõpuni ei vii, siis ma tegelikult tegin selle asja niiöelda ära, kuigi see iseenesest enam mind nii väga ei köitnud.“ (C15)

Edukaks ei osutu selliste eesmärkide täitmine, mille sisuks on täita kellegi teise eesmärki:

„[...] et tema tahaks teha, et tema tahaks teha ise loovuse koolitusi hakata tegema [...] Ja siis, siis see vajus kuidagi ära. Ma sain aru, et et tuleb nagu ise võtta selgem fookus.“ (C92)

Selgelt ja realistlikult püstitatud eesmärk motiveerib tudengit ja annab tema tegevusele mõtte.

Rollitunnetus (mina kui uurija)

Konstruktivistlik lähenemine rõhutab õppija aktiivset rolli mõistmisel ning infost arusaamisel. Üliõpilastel on tarvis endale teadvustada oma roll teadmiste konstrueerimisel. Teadlikuna mõtlemist kujundavatest mõjutajatest ollakse võimelised valima, arendama ja kaitsma oma positsioone enesekriitilisel viisil, samal ajal austades teiste positsioone (Valsiner 2000).

Noor uurija tunneb ennast uurimistöö protsessis seda kindlamini, mida kompetentsemana ta end tunneb ja mida enam on välja kujunenud tema professionaalne identiteet. Üliõpilased, kes ei identifitseeri end potentsiaalsete uurijatena, on kõige tõenäolisemalt need, kes püüavad eemale jääda uuringute läbiviimisest, tunnevad ängistust ja lükkavad edasi oma lõputöid või dissertatsioone. Nad ei kavanda oma tulevikku karjääri, mis oleks seotud uuringute läbiviimisega (Benishek ja Chessler 2005).

„Esimesed korrad sihuke kerge rollikonflikt isegi tekkis. Ma mõtlesin, et kuidas ma nüüd peaksin küsima ja mida, aga mida rohkem sa neid /intervjuusid/ teed, see kaob ära mingi aja jooksul. Ma võtsingi seda rolli, et mina olengi see uurija.“ (C50)

Kriitiline mõtlemine

Konstruktivistliku õpikäsitluse koolkonna tähelepanu keskpunktiks on õpilase kriitilise mõtlemise arendamine. See lähtub põhimõttest, mille kohaselt käsitletakse

õppeülesannet probleemsituatsioonina, mille puhul on oluline ka lahenduskäik. Otsuste tegemine tähendab eelkõige üliõpilase otsustusi oma mõttekäigu kohta, oma mõttekäigu pidevat teadvustamist ehk metakognitsiooni. Mida suuremad on muutused meie ühiskonnas, mida avatum on ühiskond, seda rohkem tekib uusi probleeme, mille puhul ei saa toetuda valmislahendustele - tekib vajadus kriitilise mõtlemise järele. Meie mõtlemine antud kontekstis kriitilist mõtlemist kui teabe teadlikku vastuvõttu, mille puhul indiviid kohandab seda vastavalt oma väärtustele, huvidele ja teadmistele. Mezirowi arvates muutub kriitiliselt mõeldes informatsioon isiklikuks, tähenduslikuks ja kasulikuks (2003).

Kriitiline mõtlemine ja iseenda tundmine toetab suutlikkust endasse vaadata, end analüüsida ning valikuid tehes arvestada enda ja teiste iseärasustega:

„mul see metakognitsioon on hästi arenenud [...] ja ma teadsin enam-vähem, millised on plussid ja miinused ühe ja teise õppejõu puhul.“ (C21)

„ta on hästi teoreetiline [...] ma olen ise praktik“ (C26)

Tagasiside

Kontrolliteooria ütleb, et inimese reaktsioon tagasisidele tuleneb soovist vähendada vastuolu tema tegeliku käitumise ning heakskiidetud eesmärkide või standardite vahel (Campion ja Lord 1982). Hilisemad uurijad on need seisukohad vaidlustanud. Tagasiside on küll väärtuslik informatsioon, mida me ihaldame, kuid ainult siis, kui see on meile vastuvõetav. Me enamasti ei soovi saada negatiivset informatsiooni, mis kahjustaks meie identiteeti, alandaks enesehinnangut või haavaks meie uhkust.

Toegel ja Conger (2003) eristavad isikule suunatud, ülesandele suunatud ja ülesande õppimisele suunatud tagasisidet. Isikule suunatud tagasiside aitab kontrollida enesehinnangu vastavust teiste inimeste hinnangutest kooruvale kirjeldusele ning püstitada eesmärgid isiksuse arendamiseks. Ülesandele suunatud tagasiside peaks suurendama ülesande sooritamiseks vajalikku jõupingutust, motiveerima inimest seda ülesannet täitma rohkem, kiiremini, paremini. Ülesande õppimisele suunatud tagasiside keskendub ülesande detailidele ja ülesande sooritamiseks vajalike tegevuste lihvimisele. See on vahend keskkonnaga kohanemiseks ning süvendab ülesande mõistmist, mis

omakorda on edu aluseks edaspidi. Valmisolek saada tagasisidet, sealhulgas kriitilist, arendab ja kinnistab professionaalset identiteeti:

„Kui ma meili laiali saatsin, siis paar /õppejõudu/ tegid mulle (.) soovitasid küll, mida võiks probleemi sõnastuses muuta. [...] see oli iseenesest väga hea. Ma tänasin neid, ma kirjutasin neile vastu, et see on väga positiivne, et ma kindlasti vaatan need asjad üle [...]ma olin selleks valmis [...]see võib olla oligi see, mida ma selle rolli osas kartsin. Et see, et see oli nagu okei.“ (C5354)

Erinevate rollide samaaegne täitmine

Samaaegselt mitmete professionaalse ja eraelu rollide täitmine seab ajalised piirangud, mis tekitavad pinget. See mõjutab noore uurija enesetunnet ning võib osutada takistusteks õpingutes ja uuringu läbiviimisel:

„[...] ega ausalt öelda ei jõuagi ja see on üks-üks-üks asi, mis teeb selle (2) selle õppimise [...] Ja kui sa siis kõike pead tegema niimoodi öösel ja (2) une arvelt, aga sa teed ka seda väsinuna ja see ei ole nagu nii (.) et sa teed seda kuidagi nagu ülejala.“ (B27);

Enda jaoks seatud kõrge lattu, nõudlikud rolliootused ja – kujutlus ning võimetus kõigega toime tulla oodatud tasemel võib päädida süütunde tekkimisega, mis pärsib toimetulekut kõikide rollide täitmisel. Ellujäämiseks on üliõpilasel tarvis õppida valima ja selekteerima, seadma paika oma prioriteedid ning lähtudes nendest otsustama, millisele rollile antud ajahetkel primaarset tähtsust omistada.

„/Võiks ju laiendada kursusetööd/ ja teha sellest ka lõputöö, et juskui pool oleks juba tehtud. [...] Ja siis ma rääkisin ka juhendajaga, et tahaks teemat [...] täpsustada, aga siis tuli ikkagi välja, et ma lähen osa-koormuse peale, et ma ei jõua muidu valmis oma asju.“ (H1003)

Vastutus

Üheks teemaks seoses ootustega iseendale on vastutuse küsimus, mis respondentide intervjuude analüüsi põhjal on oluliseks motivaatoriks lõputöö tegemisel:

„Noh, ja siis see oli reedene päev vist, kui ma õigesti mäletan, [...] ärev ja magamata nädalavahetus, kus ma visklesin küljelt küljele ja mõtlesin, mis ma siis teen, mis ma siis uurin ja [...] ja siis, eks ma siis uurin seda, mida ma siin kogu aeg mõelnud olen“ (B1113)

Kui uurija teab, mida ta uurida tahab, on ta ka motiveeritud seda tegema. Sihiteadlik tegutsemine lisab enesekindlust ja tugevdab tahet.

„Ja siis pärast seda ma tundsin tõesti, et see on see asi, millest ma tahan kirjutada ja siis hakkasin kirjandust leidma ja kõik nagu jooksis paika pärast seda, kui see teema sai täpseks.“ (D8)

Vastutuse võtmist oma õpingute ning uuringu läbiviimise eest ei saa pidada iseenesest mõistetavaks, nagu selgub meie analüüsist (vt ootused teistele). Kui noor uurija on teadvustanud, et tegemist on tema teadustööga, mille valmimise eest lasub vastutus eelkõige temal, tuleb kasuks oskus planeerida oma aega. See abistab uurijat töö tegemisel ning distsiplineerib teda:

„Mina olen hull aja planeerija. Iga hetk on ikka väga oluline. [...] Ma mõtlesin nii: [...], selle kuu jooksul ma pean jõudma ära teha selle. [...]. Siis saaks ma piisavalt aega analüüsiga tegeleda. Et (.) et üldiselt jah, see on mul paigas.“ (C65)

Vastutuse võtmine hõlmab muuhulgas ka seda, milliseid meetodeid kasutab noor uurija andmete kogumisel ja süstematiseerimisel ning kuidas ta opereerib juhendaja antud soovitustega.

„See tähendab seda, et ma ka (.) panen kirja paberi peale, mis ma kuulen tema käest ja siis loon kohe oma seosed, et mida ma üldse (.) tõmban niiöelda risti peale, mida ma üldse ei hakka vaatamagi, (.) see tundub mulle utoopia. Aga siis, mida ma näen, kui ma näen, et see nagu sobitub sinna pusletükikesena, siis ma nagu võtan. Hakkamata üldse vaatama seda autorit.“ (C90)

Soovitusi ei pea alati järgima, kuid endale ja juhendajale peaksid olema selged need põhjused, mille alusel on otsustatud nagu ka teadmised, et iga otsusega kaasneb ka vastutus.

„[...] ma püüdsin nagu leida sellele teooriat taha ja siis mu juhendajal [...] oli ka oma idee, [...] Ja tegelikult, mis siis välja tuli, oligi see, et, (.) kirjandust ei leidnud sellele ja siis ma niimoodi hõljusin seal või, [...] ta ütles kogu aeg, et hakka tegema intervjuusid, hakka tegema intervjuusid, et küll siis nagu laheneb see asi. Aga tegelikult nagu ei olnud üldse intervjuude taga, see teema nagu oli liiga lai. [...] kursusekaaslased nagu juhtisid tähelepanu sellele, et sul on see asi nagu natuke segane et (.) et sa pead nagu (.) noh ennast kokku võtma. Ja siis nad pärast rääkisid minuga ja et siis me leidsimegi nagu sellise täpsema teema.“ (D567)

Meie hakkasime käesoleva uuringuga seoses salvestama audiokandjale omavahelisi vestlusi ning vestlusi juhendajaga ja teiste akadeemiliste nõuandjatega, et ideede genereerimise faasis midagi olulist kaduma ei läheks. Kasutame diktofoni ka oma ideede salvestamiseks igapäevaselt, kui puudus võimalus nende üleskirjutamiseks. Helisalvestusele on teisedki suurt tähelepanu pööranud:

„Lasksin kursaõel oma ettekande ju lausa linti võtta, et pärast üle kuulata ning kõiki soovitusi tähele panna.“ (C2/1)

Lisaks igapäevastele eraeluliste ja professionaalsete kohustuste täitmisega kaasnevatele rollidele võib noor uurija võtta enda peale vastutuse kaasüliõpilaste juhendamise eest (seda ei maksa segi ajada mitteformaalsete kohtumistega, kus tudengid arutavad oma õpingute ja uuringutega seotud teemasid – vt ootused kaaslastele):

„[...] ja noh, siis helistavad, ma olen paari siin aidanud ka, [...] et seda fookust paika saada. „[...] on juhendaja suhtes väga kriitiline. Teda ma olen kohe hästi palju aidanud.“ (C782/2)

Soov olla tubli ning kõigega toime tulla ning õppejõududele meeldida võivad tekitada lisapingeid, kuid vastutuse võtmine oma valikute ning otsuste eest on eeldus efektiivsele osalemisele õppeprotsessis. Võib ka juhtuda, et ootused endale puuduvad kas suures osas või peaaegu täielikult ning kogu vastutus õppeprotsessi või uuringu eest püütakse veeretada kellegi teise õlule.

„Mida ma kohe alguses mõtlesin, et oleks kohutavalt hea, kui see teema oleks mingi juhendaja teema [...]. Mis oleks selles mõttes hästi lihtne, et see juhendaja teaks väga täpselt kuhu minna, oleks hea suunaandja.“ (B48)

Psühholoogiline tasakaal

Uurija emotsioonidel võib olla lõputöö protsessi toetamisel või sellele vastupanu osutamisel määrav roll. Töö materjaliga, valimi lugudega, eriti kui on tegemist tundlike teemadega respondendi jaoks (isiklik seotus, läbitöötamata tunded) tähendab ka endale otsavaatamist ja oma emotsioonide läbitöötamist. Äärmuslikul juhul võivaid emotsioonid viia ratsionaalse mõtlemise miinimumini. Uurija peab hakkama tegelema oma küsimuste, tunnete ja mõtetega, mis tal tekivad seoses uuringu läbiviimisega.

„No vot oma lastega, oma lastega selles mõttes, et ma ei ole nende käest ju küsinud, et mida sa tundsid, kuidas sa end tundsid. [...] Ja kohati ma mõtlen nagu õudusega, et eriti üks tüdruk on hästi lähedane oma kogemuselt [...] ja siis ma nagu olen õudusega mõelnud, issake, kas mu lapsel oli siis ju samuti, kas mu laps tundis siis samuti, [...]“ (B15)

„Ausalt öeldes (.), kuidas ma ütlen, sihukesed ambivalentsed eksole, vastakad tunded tekivad, et ühelt poolt jälle see, et kuidas sa võid nii loll olla, kui päris aus olla, et kuidas sa saad, [...] Aga teine tunne on jälle selline kaastunne ja empaatlik [...]. Ja siis tekivad jälle sellised emalikud tunded. [...] Ma ei hakka valetama, ma olen hästi emotsionaalne ja ma tean, et ma kasutan seda narratiivintervjuu vormi ja ma ei tohi eriti sekkuda. Tegelikult idee on selles, et tema jutustab mulle oma story, aga ma pean tunnistama, et ma ikka natuke endas nii. Et noh katsud nagu, et katsud nagu aidata niimoodi ja lähed ikka sisse ja hakkad täpsustama ja hakkad nagu üritad öelda, et ei, see ei ole ikka päris normaalne.“ (A1618)

Kirjanduses räägitakse lõputöö läbiviimisel teema valimisest ja teema uurimisest ning kuidas lõpetada teadustööd. Kahjuks ei leidnud materjale, kus oleks selgitatud, kuidas lõpetada teemat enda jaoks. Uurimisteema valitakse sageli valdkonnast, mis uurijat väga isiklikult puudutab. Teema uurimine ning valimiga suhtlemine võivad esile tuua tundeid ja mälestusi, mis vajavad läbitöötamist. Näitlejatele õpetatakse rollist väljatulemiseks erinevaid tehnikaid, et näitleja suudaks selgelt mõelda sellele, kes ta tegelikult on, mida

tunneb ja mida mõtleb. Näiteks aitab Alexandri tehnika inimesel peatuda ja mitte midagi teha. Peatumine aitab kõrvale astuda.

„/rasked hetked/ Ei, ma praegu just seda jäingi mõtlema, et sellisel puhul, mida ma ennegi tõin, et üllatav oli see, et kuidas nad suhtuvad, siis see oli nagu koht, kus ma oleks tahtnud jalgu trampida, et mida!“ (B60);

„Ootamatu minu jaoks on, (2) ma olen selle peale muidu mõelnud ka, et huvitav, miks see mind on niimoodi puudutanud, on see või, et tõesti, et ma ei osanud seda oodata, oli see [...] Et ma nagu ei olnud sellele kunagi nii mõelnud ja ma tegelt ei teadnud seda, et nii võib toimuda!“ (B41);

„Et ilmselt siis, kui see asi läks kuidagi emotsioonidesse ja puudutas. Ilmselt siis, kui oli mingi koha peal mingi probleem, siis ma läksin sisse.“ (B59)

Teema uurimine võib ohustada uurija vaimset tervist, tunnistas üks respondent, kes rääkis oma depressiooni langemisest teadustöö tegemisel. Teine respondent kasutas lõputööd kui võimalust enesearenguks:

„Ma kirjutasin sel teemal, sest see oli sel hetkel üks osa minu elust. Kui kaitsmisel küsiti, mis oli töö väljund, siis ma ütlesingi, et see oli eneseteraapia. See töö aitas mul tegeleda endaga ning muuta ennast ja oma valikuid.“ (F23)

Meeldimine olulistele teistele

Võib täheldada üliõpilaste soovi meeldida õppejõududele, taotleda aktsepteerimist, millest mõnikord ollakse valmis ka loobuma, kui sellest pole abi töö valmimisel:

„[...] ma olin, selle-selle teise teemaga tema juures juba käinud mitu korda, (2) kolm kohtumist oli meil nagu vist kokku lepitud kohtumist olnud. Ja ma ei olnud enda jaoks sealt saanud, et ma tulin iga kord järjest rohkem segaduses sealt ära, ma mitte midagi aru ei saanud, mida ma pean, miks ma pean (2) mul oli nagu kuidagi (2) ma isegi ei oska öelda. [...] mulle tundus, nagu (3) mulle tundus, et ma jätan selle sinna ja ma võtan uue asja.“ (B20)

Suhtumine teiste ootustesse

Lõputöö tegemise protsessile tuleb kasuks, kui üliõpilane teadvustab, et tema ei ole mitte ainult saaja rollis, vaid lisaks oma osa täitmisele tuleb kasuks valmisolek veel midagi täiendavat anda.

„Kohtume /juhendajaga/ praegu suht tihti, [...] Meil tuleb järgmisel aastal [...] konverents. Ma põhimõtteliselt aitan tal korraldada seda praegu.“ (J004727).

Üliõpilane võib juhendajat inspireerida. Sotsiaalkonstruktivistliku õppimiskäsitluse kohaselt toimub õppimine üksteiselt ning õpetav osapool ehk õppejõud on samal ajal ka õppiv osapool. Õppejõu valmisolek õppida innustab omakorda noort uurijat. Nii tuleb teadustöö protsessis kasuks, kui tudeng on valmis nägema end ka õpetaja rollis.

„Me oleme nagu sõbrameheks saanud, et saame kokku ja, mõlemad oleme elevel, mõlemad jutustame hästi palju [...] see kõik on nihuke huvitav interaktsioon olnud, et selline põnev.“ (A225)

„Näitasin talle /õppejõule/, kuidas seda programmi kasutada andmete analüüsil. Tal oli huvitav, sest ei teadnud nendest võimalustest varem.“ (E54)

Koostöö saab kujuneda edukaks, kui üliõpilane teadvustab endale, missugused on teiste ootused ning leiab viisi, kuidas need oma huvidega ühildada.

„Rääkisime teemadel, kuidas saab /teadusasutus, kus respondent oma uuringut läbi viib/ mind omalt poolt aidata, kuidas saan mina neid aidata, mida neil on vaja ja mida mul omalt poolt oleks vastu vaja. Mis mind huvitab. Ma teadsin enamvähem, kuidas see peaks toimuma niimoodi, et ma saan enda huvidega ühitada“ (J2340);

Eelarvamustega arvestamine

Inimeste otsuseid mõjutavad eelarvamused. Kuigi respondentide arvates võib valimi lugude varasem tundmine luua eeliseid analüüsimisel ning aidata teemast paremini aru saada, võivad eelarvamused saada hoopis takistuseks antud teema uurimisel. Eelarvamustega inimene kaldub nägema ainult selliseid asju, mis kinnitavad ja nii omakorda veelgi tugevdavad tema senist arvamust. See on segavaks faktoriks analüüsil, mis mõjutab andmete tõlgendamist.

„Et mingi taust /valimist/ mul on olemas juba eelnevalt ja see ongi, et ei tea, kuidas see nüüd eksle mõjutab kõike. Ma üritan seda ka praegu analüüsida, et kuidas see nagu mõjutab nüüd ka, eksle, minu kirjutamist [...] Et mul on ju ka endal mingid stereotüübid välja kujunenud. Juba endal mingi hoiak selle inimese suhtes ja ma just nagu kardangi seda nagu, et kuidas need nagu hakkavad mängima nüüd onju. Et sihukesed asjad. Ma tunnetan, et see mõjutab.“ (A10)

Kokkuvõtteks

Iseendale esitatavate ootuste teadvustamine ning vastutuse võtmine suurendavad üliõpilaste valikuvõimalust samuti, kui teadlikkus mõtlemise mõjutajatest toimib valikute suurendajana (Valsiner 2000). Usk kompetentsusesse sõltub osaliselt inimese oskustest, kuid sellel on alati ka kognitiivne mõõde. Uuringud on näidanud üsna üheselt, et inimene, kes usub oma edusse, saavutab paremad tulemused inimesest, kes oma edusse ei usu, kui kõik muud tingimused on võrdsed (Newell 1995). Rolliteadlikkus, enda identifitseerimine uurijana ehk enda tunnetamine subjektina selles protsessis seostub vastutuse võtmisega kogu protsessi eest ja suhetes teistega. Selge enesemääratlus loob paremad võimalused uuringus edu saavutamiseks. Enesekindlamad uurijad naudivad uuringuprotsessi, seostavad seda selgelt oma huvide ning eesmärkidega ning on otsustamisel iseseisvamad. Õppimises on oluline koht isiksuslikul ja sotsiaalsel dimensioonil, mis on tähtsaks komponendiks eneseloomise protsessis (Foerster 2003, Maturana 1988, Watzlawick 1984).

Suurimaks probleemiks kujuneb see, kui üliõpilane ei suuda ennast asetada teadustöö protsessi õppijana, see võib saada takistuseks õppimisel (Cottrell 2001, Biggs 2009). Mitmed respondendid oma rolli uurijana ei teadvustanud. Nad ei olnud valmis rääkima sellest, mida peaksid ise tegema, vaid keskendusid pigem ootustele teiste suhtes. Need respondendid rääkisid pigem raskustest uurimistöö läbiviimisel kui positiivsetest arengutest ja töö tähtsusest neile endale või laiemale auditooriumile.

Kirjandusest võib lugeda, et juhendamine on doktorantide edu jaoks esmatähtis (vt Donnelly ja Fitzmaurice 2007). Pole põhjust pidada seda vähemtähtsaks bakalaureuse- ja magistriõppes osalejatele, kel veelgi väiksem kogemus õppimisel ja teadustöö tegemisel. Noored uurijad tunnetavad juhendamise tähtsust ning intervjuudes annavad

täpsemaid vastuseid küsimustele, mis on seotud juhendamisega, ootustega õppekeskkonnale ja juhendajale võrreldes nende enda valikuid, otsuseid ja vastutust käsitlevate teemadega.

Väljavõtte juhendaja kirjust meile: „*Tähtsaim tegelane on mag., mitte juhendaja. Juhendaja, jt. on foon.*“ (09.05.2010) demonstreerib, millised võiksid vahekorrad olla ideaalis. Juhendaja kiri inspireeris meid mõtlema tema poolt väljapakutud tajupsühholoogia terminites:

„[...] õppeprotsessis pole kunagi varem uuritud, kuidas üliõpilane toimuvat näeb (va üks juhus doktorandide kohta, mille eelmisel nädalal leidsime, kuid mida me praegu läbi ei tööta, sest see oleks vastuolus meie meetodiga) ning kuidas see teda mõjutab või teisisõnu, millisena subjekt fooni tajub, kuidas on fooni olulised karakteristikud vastavuses subjekti (üliõpilase) ootustega nende suhtes ning milline mõju sellel on? Ja mis ikkagi on figuur ja mis on foon subjekti jaoks? Ausalt öeldes, kui praegu nendes terminites mõelda, siis analüüsisist on ka välja tulnud, et subjekti jaoks näiteks juhendaja isiksus või ootused on hoopis figuur, aga töö teema /ja tema ise/ kõigest foon. Ning ka need on väga olulised momendid, mis ilmselt oleks võinud tähelepanuta jääda, kui oleksime algselt kujundanud kindla seisukoha või loonud kindla mudeli, kuidas karakteristikud omavahel suhestuvad. Meie töö on üles ehitatud võttes aluseks üliõpilaste jutustused. Suur tänu sõna „foon“ kasutamise eest tagasisides, mis meie otsuse põhjendamisel ja sõnastamisel mõtlemist juhtis!“ (Vastusest juhendajale 09.05.2010)

2.4. Ootused juhendajale

Kahe isiksuse kohtumine on nagu kontakt kahe keemilise aine vahel: kui seal on mingi reaktsioon, siis mõlemad muutuvad.

Carl Gustav Jung

Oxford English Dictionary järgi on sõna juhendamine (*coach*) pärit neljateistkümnendast sajandist, mil sellise nimega kutsuti ühte teatud tüüpi vankrit. Arvatakse, et just postiveost kui kiirest ja konkreetsest tegevusest kandus sõna „vanker“ (*coach*) isikule, kes aitas kiirelt saavutada tulemusi. Alates 19. sajandi keskpaigast on Inglismaal kasutatud sõna „*coach*“ kui inimese hüüdnime, kes aitab üliõpilastel eksamiteks ette valmistuda. (Intelligentne Grupp OÜ 2010).

Selleks, et üliõpilasel tekiks ja säiliks õpimotivatsioon, on väga oluline juhendaja roll ja tema oskused. Huys ja kaaslased (2003) on välja toonud, et uurimistöö erinevates etappides täidab juhendaja erinevaid rolle: suunaja, toetaja, kaitsja, abistaja, hindaja, konsultant, õpetaja. Nii on juhendajal töö erinevates etappides erinevad ülesanded ning uurijal erinevad ootused.

Juhendaja valiku kriteeriumid

Kui kirjanduses soovitatakse juhendaja valikul lähtuda temast, mida juhendaja valdab, siis uurijad rõhutavad esmajärjekorras isiksuslikku sobivust:

“Esimene valik läks natuke untsu, sest mul ei tekkinud juhendajaga kontakti ja andmestik, mille najal pidin töö kirjutama, tundus olevat puudulik.” (L01);

„Mulle tundus, et kas ma valin /ühe või teise juhendaja/. Ja siis mulle nagu tundus, et mul on puht, mulle tundus, et mul on temaga parem klapp kui (.) mulle tundus lihtsalt nii.“ (A194);

„Ma arvan, et (2) üliõpilane peaks juhendaja valima lähtuvalt oma isiksusest. Et sa tunned, see on selline sisemine tunne, sa tunned ära, et selle inimesega on hea koostööd

teha. Jah. Selleni ma olen kindlalt jõudnud. Kui sa hakkad teema järgi valima ja sa ei mõtle isiksusele, siis [...]“ (C79);

„/Ta on/ hästi karismaatiline mees! [...] Ei, tegelikult ka, ma käisin ta kodulehel [...] No ma teadsin kindlalt, kelle juurde ma ei taha minna. Neid ma teadsin. Ja siis mul oli valida seal paari inimese vahel ja ma käisin ta kodulehel ja tal oli seal hästi kift pilt, kuidas ta on kõhuli maas rohu sees [...] Otsustasin, et võtan tema [...] Kui ma kunagi teadlaseks saan, siis see vist ei ole hea jutt, mida rääkida (naerdes).“ (J1508)

Valiku tegemist hõlbustab varasem kokkupuude. Üks respondentidest tõi abistavana välja ülikooli ürituse, mis on suunatud üliõpilastele hõlbustamiseks neil juhendaja leidmist.

„Ma ei valinud oma juhendajaks seda, kes juhendas minu seminaritööd, sest me ei sobinud.“ (H2858);

„Temaga kindlasti ei saa olla, et kui sul endal see teema [...] ei ole väga selge [...] tal tekib nii palju mõtteid ja kui sul endal pole kindlat fookust, siis sa kaod ära.[...] tema mulle ei meeldi sellepärast, et [...] ta on hästi teoreetiline [...] see mind häirib natuke, kuna ma olen ise praktik.“ (C222327)

Üliõpilane kes on end enam identifitseerinud uurijana, lähtub juhendaja valikul professionaalsematest otsustest:

„Tema on kindlasti ka karismaatiline, kui ta rohkem naerataks. Kui esimese ma valisin, et oli karismaatiline, siis tema ma valisin juba sellepärast, et tal on need kogemused, mis mind aitavad.“ (J1915)

Sotsiaalse vahetuse teooria¹² kohaselt otsitakse igast suhtest kasu kõrvutades „tulu kuludega.“ Peetakse arvestust selle üle, kui palju tuleb ühe suhte jaoks endast anda ning kui palju sealt vastu saab. Juhendamine koosneb paljudest erinevate rollide kombinatsioonist ning see võimaldab uurijal kriitiliselt hinnata, millist abi võib juhendaja talle anda.

¹² *Social Exchange Theory*, John Thibaut, Harold Kelley

„[...] ma teadsin enam-vähem, millised on plussid ja miinused ühe ja teise õppejõu puhul.“ (C22)

Suhte stiil

Õppeprotsess, mille aluseks on dialoogiline suhtlemine, tuginebki inimestevahelistel suhetel. Noored uurijad näevad enda ja juhendaja suhet subjekt-subjekti suhtena ja seda iseloomustavad terminid: vastastikune koostöö, ühistöö, sõbralik dialoog, kus mõlemad osapooled on nii andja kui saaja rollis. Tudengid, kes lähtuvad juhendaja valikul isiksuslikest aspektidest, peavad oma suhtestiili juhendajaga sõbramehelikuks.

„Sest meil mõttemaailm on suht sarnane, temaga on hea lobiseda.“ (C95);

„Mul on nagu /ühe õppejõuga/ alati olnud nagu väike tõrge. Me ei ole saanud kunagi hästi läbi. Aga /teine õppejõud/ on selline hästi ladna inimene. Ma mõtlesin, et ah, kui vahva, kui sihuke juhendaja on, et selline hästi ladna.“ (A196)

Mitmed uurijad rõhutasid juhendaja isikliku huvi ja uudishimu ülesnäitamist nende töö vastu, olulise tegurina vastastikusel koostöös.

„Ma sain väga positiivset vastukaja /oma kirjale/. Siis ta oli ise ka nii, et mul on väga hea meel ja temast, tema kirjast kiirgas ka seda, kui väga teda ennast ka huvitab lõpuks, et kuhu ma oma tööga välja jõuan. [...] Vastas väga ilusti mulle nendele küsimustele, mis mul olid tekkinud ja soovis edu ja ütles, et ootab juba, millal ma talle oma esialgse variandi esitan, et ta saaks oma panuse ka lõpuks anda.“ (H3100)

Tudengid ootavad lugupidamist ja väarikat suhtumist, mis aitab areneda nende professionaalsel identiteedil. Vastuvõetamatu on hoiak, kus juhendaja üksnes osutaks näpuga vigadele, vaid oodatud on väarikus ja võrdväärne kohtlemine.

„/Juhendamine ei tähenda seda/, et kui saadan talle mingi tüki, siis ta näitab, et siin on mingi viga [...], vaid alati on tal ka hästi palju küsimusi. [...] Ta saab küsida mingeid küsimusi, et kas ta on asjadest õigesti aru saanud. Tekivad diskussioonid.“ (J4830)

Enamust juhendamisprobleemidest on võimalik ületada, kui avatud kommunikatsioonis arutatakse kõiki uuringu aspekte, kui juhendamine on struktuurne ning selle raamistik

pigem toetab tudengi arengut ja loovust, selle asemel, et seda takistada (Donnelly ja Fitzmaurice 2007).

„Kõige parem väljend, mis selle kohta saab öelda, et näiteks /juhendaja/ juba esimese kursuse tudengeid kutsub kolleegideks.“ (J4953)

Juhendaja staatus

Juhendaja staatuse võib olla oluliseks kriteeriumiks juhendaja valikul: *„[...] tema sõna loeb seal koolis suhteliselt palju.“ (C24)*

Samuti võimaldab juhendaja staatus õppekeskkonnas positiivselt toetada uurijat tema teadustöö tegemisel ja/või uurimiskeskonna ettevalmistamisel:

„[...] alguses, esimesed, ütleme, esimesest kolmest kaks vastasid kohe eitavalt. Siis mul tekkis kohe selline tunne, et no nii [...] aga mulle tundub, et [...] hakkasid mingid jutud käima selle ümber. Sest kui ma läksin sinna uuesti mingi muu teemaga, siis kõik juba teadsid, kes ma olen, mis ma siin teen. Ma ei teadnud, mis need jutud olid, aga ma sain aru, et juba minust räägitakse. Ja järgmised olid kõik suht positiivsed.“ (C45)

Juhendaja kiri, mis kommenteerib eelmist tsitaati: *„Võib-olla mu mõni nali mõjutaski, et hirm kaoks:) Kindlat ei saa öelda, kuna docs ei ole.“ (27.04.2010)*

„Juhendaja lubas meili laiali saata ja oma üliõpilasi informeerida meie kavatsusest.“ (G03)

Juhendamise stiil

Mõnede üliõpilaste arvates ei ole juhendaja puhul oluline spetsiifiliste teadmiste olemasolu uuritava teema kohta, vaid juhendamisoskused. Sellised ootused on respondentidel, kellel on varasem uuringu läbiviimise kogemus „väga tugeva“ juhendaja käe all või kes end ise uurijana identifitseerivad.

„/Juhendaja peaks olema/ nagu juht, tippjuht siis, ei pea nii palju jagama seda teemat, kus ta töötab, kuivõrd ta peab oskama inimesi motiveerida, organiseerida, juhendada. Pigem ma arvan, juhendaja roll on see,“ (C79)

„[...]mind oli hoiatatud, et ta ei ole nagu selline konkreetne juhendaja, et sa pead ise teadma, mida sa tahad. Ja ma kujutasin ette, et ma tean. [...] Kõik oli tegelikult hoopis teistmoodi, kui mulle oli räägitud. [...] Tegelikult oli see hästi kaval töö, mis ta /juhendaja/ tegi. Minu meelest on ta täiesti suurepärase juhendaja. [...] Sest et tegelikult ma ei tundnud nagu juhendaja kõva kätt enda turjal üldse selle protsessi ajal. Samas ma tundsin, et kuidagi ma olen ikkagi väga targasti suunatud. Kõik see kujunes kuidagi tegelikult lihtsamaks, kui ma arvasin. Et ma sain need otsad, ikkagi tänu tema suunamisele, kätte“ (I2430)

Teiselt poolt oodatakse juhendajalt konkreetsete ja lihtsalt täidetavate korralduste andmist või valmislahendusi.

„Mida ma kohe alguses mõtlesin, et oleks kohutavalt hea, kui see teema oleks mingi juhendaja teema. Juhendajal oleks mingi uurimus, teadustöö, ma ei tea kuskilt millega ta tegeleb ja siis käib välja, et kuulge võtke teie see teema, teile see teema. Mis oleks selles mõttes hästi lihtne, et see juhendaja teaks väga täpselt, kuhu minna, oleks hea suunaandja.“ (B48)

Kõik juhendamismeetodid ei pea olema uurijale selged ja äratuntavad, vaid on võimalik, et toimub ka varjatud juhendamine. Kathryn Wentzel ja tema kolleegid leidsid, et tajutud toetus õpetajatelt on seotud õpilaste positiivse motivatsiooniga õppimiseks ja kohanemiseks (Valsiner 2000).

„[...] Ma mäletan, kuidas see sündis, me istusime ta kabinetis kahekesi ja jahusime nendest muudatustest ja jahusime (.) võib olla oli see isegi temal enne peas aga ta lõi mulle illusiooni, et see oli minu mõte, ma arvan, ma ei tea täpselt.“ (C35)

Kättesaadavus

Tudengid mõistavad, et juhendamine on õppejõu üks paljudest rollidest, mida ta täidab. Sellegipoolest peetakse olulises, et juhendaja oleks kättesaadav igal hetkel, kui üliõpilane tema poole pöördub. Muudatused juhendaja tegevuse rutiinis sisaldavad uurija jaoks määramatust ning tekitavad ebakindlust ja ärevust. Kõik see tingib omakorda veel suuremat vajadust info järele: kuidas mõista juhendaja käitumist, kas info on temani jõudnud või mitte, olen ma käitunud õigesti, solvasin ma juhendajat?

„[...]] ma just saatsin talle just meili, ta ei olegi mulle vastanud (.) ma mõtlesin, et huvitav, et miks ta pole vastanud [...]“ (C38)

Juhendaja kättesaadavus suurendab üliõpilase turvalisust uuringu läbiviimisel.

„Jah, ma isegi ütlesin, et tema on ka hästi struktureeritud. Selles mõttes, et teda ei pea tikutulega taga otsima. Tal on isegi, vahel on niimoodi, et ta saadab kirja, et noh, millega siis tegeled, pole ammu kuulnud. Äkki saadad mulle mingi väikse tüki kuskilt enda [...]“ (J4600)

Mõtte- ja väljenduste selgus

Erinevused juhendaja ja noore uurija akadeemilise arusaamise tasandil võivad saada koostöö takistuseks, kuna teineteist ei mõisteta. Kuigi hariduse paradigma on muutunud konstruktivistlikuks või sotsiaal-konstruktivistlikuks, ei saa täielikult loobuda juhendatud (instruksionistlikust) õppimisest (Ask ja Bjorke 2005). Instruksionaalne selgus on millegi õpetamine nii, et üliõpilasel on seda lihtne jälgida ja mõista. Noor uurija ei saa leida vastust, kui ta ei mõista küsimust. Nii juhendajal kui tudengil tuleb leida selgitused ja mõisted, mis oleks üheselt arusaadavad.

„Ta /juhendaja/ jutust jäigi nagu kõlama see, et võta need linti, siis on sul pärast neid parem analüüsida. Et ma nagu ei peakski neid esimese korraga kohe transkribeerima. [...] siis ta kohe küsis, et oled sa intervjuusid teinud? Ta teab, et ma olen teinud, [...] et saada mulle mõni. Ma ütlesin, et mul on ainult lindis see, et ma ei ole kirjutanud. Selles mõttes ongi nagu, et kuna ma olen saanud nii, mitte kahemõttelist, aga vastuolulist informatsiooni ja juhendust, siis kohati ma olen nagu ka selline, ise täpselt selline (3).“ (D28)

Keerulised olukorrad

Kirjanduses (vt nt Olivier 2004, Wisker 2005) tuuakse välja kahte liiki tegureid, millest tulenevad konfliktid: a) isiksuste konfliktist tulenevad tegurid (kontaktipuudus, hooletusse jätmine juhendaja poolt, isiksuste mitesobivus, kommunikatsioonitõkked, erinevused töösse suhtumises) ja b) professionaalsed tegurid (desinformatsioon, juhendaja teadmiste vähesus uuritavas valdkonnas, uurimishuvide suur erinevus,

ebarealistlikud ootused juhendaja tööle, raskused uurimisprotsessis – info ja allikate leidmine, näidiste vajadus vms).

Üliõpilane ootab juhendajalt mõistmist, toetust ning professionaalsust ka siis, kui ta võtab vastu ebapopulaarseid otsuseid või annab juhendajale negatiivset tagasisidet. Selliste otsuste tegemisest ei tuleks loobuda hirmus, et juhendaja ei suuda käituda professionaalselt. Kui üliõpilasel on esmatähtis suhte hoidmine juhendajaga, võib see takistada teadustöö kirjutamist.

„[...] ma ei olnud nagu tema juures käinud. Et ei midagi ütlemas ja see oligi vist [...] siis järgmisel nädalal äkki. Ja siis ma ütlesingi talle, et mul on nüüd selline teema. Siis ta (.) siis ta kuidagi nagu niimoodi väga (2) pidas ennast väga hästi vaos, aga sa nägid, et kuidagi (3) teravaks läks. Nii et ma mõtlesn, et nüüd ma vist tõmbasin endale vee peale. Aga noh, et mis siis ikka, elu on selline. Kui on meri, siis tuleb ujuda. Aga see läks tal üle.“ (B23);

„Ma kirjutasin talle /juhendajale/ ka nagu meili teel, et see oli nagu väga inetu, [...]. Ja ses mõttes nagu ilusas, mitte nagu väga ründavalt, vaid lihtsalt nagu ilusasti panin talle selle kirja. Ja siis mulle tundus, et ta nagu (5) ma ei tea, kas solvumine on see õige sõna, aga kuidagi nagu (4) igastahes tagasi ei tulnud sellele, et aitäh tagasiside eest või midagi sellist.“ (D43)

Oluline on, et juhendaja käituks professionaalselt igas olukorras ning tunnistaks, kui tal mõnele küsimusele vastus puudub. Selgete vastuste andmine aitab uurijal vältida pingeid ja asjatute ootuste tekkimist.

„[...] ütles, et ei oska hetkel aidata, sest olen analüüsisiga nii kaugele jõudnud. Et tema veel pole. Respekt! Abi oli rääkimisvõimalusestki ja sellest, et ta kuulas ning kaasa mõtles.“ (G05)

„[...] uus on uus ja seetõttu enneolematu. Küsisin Pulveri käest, et kas teab midagi analüüigset. Ei tea:(. Küll aga soovitas vaadata key worde nagu scientific creativity. Võib vaadata üldse sõnapaare kus science või research sees. Ehk expectation kõrvale võtta ka see suund. Kõige läbi EBSCO, ma pole ise jõudnud teha seda.. jõudu!“ (Juhendaja e-kiri 17.04.2010)

Üliõpilase rolliootused ja juhendaja rollikujutluse erinevus võivad tekitada õppeprotsessis pingeid ja konflikte. Rahulolematus tekib tavaliselt siis, kui ootused on jäänud avameelselt läbi arutamata. Uuriija võib oodata juhendajalt ainult oma ideede toetust ja kinnitamist, mitte ideede genereerimist, kriitilist ja mõtlemapanevat ning alternatiivsetele võimalustele tähelepanu juhtivat tagasisidet, mis oli läbivaks jooneks ühe meie respondendi puhul. Kuna juhendaja ei vastanud respondendi ootustele, hakkas respondent temast eemale hoidma ning see ei tulnud kasuks tema teadustöö protsessile. See, kuidas üliõpilane tõlgendab juhendaja huvi oma töö ja tegemiste vastu, annab aimu nende omavahelistest suhetest.

Piisavus

On antud läbinisti positiivset tagasisidet, kus respondent rõhutab, et juhendaja mitte ainult ei vasta tema küsimustele, vaid pakub palju rohkem.

„[...] tagasiside on olnud alati täpselt selline, ja natuke veel rohkemgi, kui ma oleksin oodanud. Ta ei tee nii, et ta täidab minimaalselt oma mingisugused kohustused, vaid annab lisaks üsna palju.“ (H003830)

Siiski on uurijate tagasiside juhendamise kohalt paljudel juhtudel olnud negatiivne – ei tunnetata, et juhendamine oleks piisav. Ka Armstrong (2004) on välja toonud, et palju esineb negatiivset tagasisidet seoses juhendamisega.

„Kirjutan küsimuse ja siis ta vastab mu küsimusele. Khm-hm, okei, head aega. Vot niimoodi täitsiski lihtsalt oma sellise kohustuse ära ja oligi kõik.“ (H003850);

“Aga nüüd on natuke ja nagu see, et ma tunnen, et olen kuidagi praegu üksi jäetud või niimoodi. Et ma sahin, et ma ei tea, kas ma teen õigeid asju.“ (A198)

Üheks juhendaja rolli mittemärkamise põhjuseks võib olla pidev ootus, mis ei võimalda analüüsida olemasolevat, saadavat, pakutavat. Analüüsides respondentide jutte, annavad need rikkaliku pildi juhendaja tegevustest, mida uurija ei pruukinud tähtsustada, kuid millest tal on võimalik aru saada siis, kui ta ise ennast ja toimunut analüüsib (protsessi päevik, eneseanalüüs, akadeemilised vestlused teiste tudengitega).

Kokkuvõtteks

Teadustöö on protsess, kus üliõpilase ja juhendaja suhted on omavahel lahutamatult seotud (Armstrong 2004). Doktorantide puhul tuuakse välja, et juhendamise protsess on doktorantide edu jaoks esmatähtis (Zhao 2003, Harman 2002). Meie analüüs annab õiguse järeldada, et bakalaureuse- ja magistriüliõpilaste jaoks ei ole juhendamine sugugi mitte vähem tähtis.

Tallinna Ülikooli emeritprofessor Talvi Märja (2000) kirjutab, et iga täiskasvanute õpetaja peaks pidevalt arendama oma suhtlemisoskust, õppima paremini analüüsima ning mõistma ennast ja teisi, arendama oma eneseteadvust ja -tunnetust, aga samuti ka grupi ja ühiskonnatunnetust, sest need on vajalikud oskused nii juhile, õpetajale kui ka igale teisele, kes tegeleb inimestega. Suhtlemise toel toimival koostegevusel ehk interaktsioonis on teadvustamata ja teadvustatud tegevused sõltuvuses mõlema indiviidi ootustevahelisest integratsioonist. Seega on vastastikused ootused omakorda aluseks interaktsioonile (Vanderstraeten 2003, Bachmann ja Maruste 2001).

Tulemusliku juhendamise protsessi saavutamiseks on oluline, et nii õppejõud kui ka üliõpilane teadvustaks juhendaja rolle ja nendest tulenevaid ülesandeid. Kuna igas suhtes omandavad ja omavad inimesed rolle, siis on interaktsiooni kujunemise aluseks vastavale sotsiaalsele rollile esitatud rolliootused. Rollide valdamine ning tunnetamine annab võimaluse õppejõul luua eeldused tulemuslikuks koostööks ning seeläbi ka tulemuslikuks juhendamise protsessiks. Millist rolli juhendaja täidab, on otseselt seotud tema personaalse mõjukusega ning sõltub situatsiooni- ning rollitajust. (Märja jt 2003).

Pidades silmas teadustöö edukust ja lõpule viimist on juhendaja kompetentsus esmatähtis, kuna ootused on tihti ebaselged mõlemal poolel (Harman 2002). Kokkuvõtvalt võib järeldada, et täiskasvanud õppija ning juhendaja koostöösuhe on ennekõike partnerlus, üksteise rikastamine, mõlemale osapoolle andev protsess, kus juhendaja on juhendaval positsioonil.

2.5. Ootused valimile

Kuigi valimi valimine tundub tudengite lugedes teisejärguline, siis jutustuste uurimisel ilmneb, et valim on väga oluliseks osaks kogu töös.

Kättesaadavus

Uuringutes kasutatakse valimi moodustamisel sageli lihtsat meetodit: valim kujuneb kergesti kättesaadavatest indiviididest. Suuremate hulkade puhul kasutatakse tihti üliõpilasi, väikese valimi korral oma tuttavaid. Sageli lähtutakse isiklike suhete ja varasemate teadmiste seostest:

„Teema oli välja mõeldud jah. Et ma alguses tegelikult teadsin, [...] et ma kontakteerun nende koolidega ja sealt kaudu /valimiga/ [...], aga ma sain juba enne endale nii palju rahvast kokku, et selgus, et mul ei olegi vaja. [...] Neid hakkas tulema. Et, et mõnda ma teadsin juba enne. Ja siis kui ma rääkisin (3) inimestega, et ükskord me olime oma endiste kursusekaaslastega väljas, istusime kohvikus ja tuli juttu ja sealt oli kohe, et ohh kuule mina tean ühte ja mina tean ja mina tean ja niimoodi tuli sealt. Ja siis jälle üks tundis ühte, teine teist ja nii nad kogunesid.“ (B4);

„Mul on tegelikult tutvusringkonnas. Esialgu ma pöördusin oma tutvusringkonnas, keda ma teadsin [...] see oli nagu esimene [...]. Et siis isiklike kontaktide kaudu tegelikult laias laastus. Kaks tükki, keda ma ise tunnen täiesti hästi. [...] Et jah, et ikkagi suhteliselt tuttavad. Et ühtegi sellist täiesti kontvõõrast mul ei olegi, kellest ma mitte midagi ei teaks. Et ma olen seda inimest kasvõi ühekorra näinud põgusalt.“ (A78)

Kui uurija on loonud valimi moodustamiseks kriteeriumid, millele vastavaid respondente on liiga raske leida, võib see osutada takistuseks uuringu läbiviimisel.

„/Raskuspunktideks on / [...]. Ja siis teiseks ongi see valim. Tegelikult.“ (D39)

Tõekspidamised

Ümbritsevat keskkonda tajutakse isikliku kogemuse kaudu ehk läbi isikliku maailma tajumise prisma, mille oleme enesele kujundanud, tuginedes oma tõekspidamistele. Indiviidide arvamused, arusaamad ja uskumused mõjutavad tugevalt nende käitumist.

Noore uurija puhul võib ilmned a ootus, et valim näeks tegelikkust samamoodi kui tema. See viis, kuidas uurija reaalsust näeb, ongi tema jaoks ainuke reaalsus. Nii ootab uurija valimilt vastuseid vastavalt oma eeldustele.

„Aga eks see raskendab elu, sellepärast, et jah, nad ütlevad, et jah, [...], vastupanu ei ole. Tegelikult ikka on. [...] paar tükki olid sellised, kes tegelikult kes ütlesid, et see oleneb ka isiksusest. See on ka õige.“ (C5762);

Valimi hoiakute ja motiivide teadmine

Uurija võib tõlgendada valimi vastuseid, motiive ja hoiakuid lähtuvalt oma ootustest: *„Vat ei ole tegelikult küsinud, et miks nad nõustusid [...]. Ju see oli nende jaoks siis huvitav teema“ (B3839);*

„[...] ega ta meeldiv ei olnud selles suhtes mitte. Esiteks see teema, ma tean, et nad on kaitses juba enne seda, [...], et tuleb nii öelda kutsikas neid siin uurima ja puurima.“ (C49)

Kui valimisse sobivail isikuil on lähedane suhe respondentiga või on respondendi arvates tegemist üldiselt teada olevaga, ei pea ta vajalikuks küsida kinnitust oma eelduste kohta:

„Ma ei ole nendega veel intervjuud teinud. Sest ma ei oskagi öelda, mulle tundub, et ma tean nagu neist kuidagi liiga [...] ma ei ole nende käest ju küsinud, et mida sa tundsid, kuidas sa end tundsid. Vot see on nagu see, mida mina ette kujutasin.“ (B1514)

„Eks ma teen selle [küsitluse] siis ära. [...] See ei huvita kedagi /et tegemist on teadusasutusega/. Isegi kui nad teavad, et [asutus] on teadusasutus, küsitakse, miks sa tulid. Vastavad: „Ma tulin vaba aega veetma.““ (J2928)

Kokkuvõtteks

Mõlemapoolsete vajaduste ja ootustega arvestamine ning avatus uuele vähendab uurija kaldeid tema uurimistöökontekstis. Uurijal on siiras lootus, et tema töö toob kasu valimile, uurimisobjektile või sihtgrupile.

„kui nad tööd loeksid, siis nad võib olla saaksid aru, et selline tunne on okei, sellest saab üle, teistel oli ka. See annab julgustust neil iseend paremini tundma õppida ja võtab maha ülemääraseid ootusi teiste suhtes.“ (F45)

Uuringus osalemist peetakse kasutoovaks mõlemale poolele. Valimit innustab see tegelema tähtsate küsimustega, mida tudeng uurib. Uurija jaoks on kontakt valimiga võimalus avardada oma maailmapilti.

„See töö ei olegi enam nii huvitav kui need lood, mis nad räägivad.“ (E39)

2.6. Ootused kaaslastele

Lähtuvalt sotsiaalkonstruktivistlikust õppimisteooriast on õppimine koostööl põhinev. Grupil üldse ning kaaslastel on oluline osa teadustöö protsessis. Õppimine on efektiivsem, kui saadakse kaaslastelt toetust ja tagasisidet.

Toetus ja tagasiside

Meie kogemus magistriõpingute jooksul on kinnitanud, et kaaslaste toetus ja õppimine üksteiselt kergendavad õppeprotsessi, muudavad õppimise kvaliteetsemaks, suurendavad turvalisust ning aitavad toime tulla õppeprotsessi ajal esile kerkivate raskustega tekitades naudingut õppimise suhtes. Juba 3 aastat tagasi põhjendasime ühist kodutöö tegemist alljärgnevalt (Kuljus jt 2007):

„Kolmekesi referaadi kirjutamise mõttele tulime, et keerukast ainekst paremini aru saada. Jagasime omavahel kirjandusallikad, mis läbitöötamist vajasisid ning kohtumistel kuulasime üksteise ettekandeid. Teisele seletades võib keeruline teema ka endale paremini mõistetavaks saada. Nii valmis lugemise, ettelugemise, küsimustele vastuste otsimise, arutelude, seoste otsimise ning äratundmiste kokkuvõtteks alljärgnev referaat.“

„Jaa, me ikka räägime ainult et (2) kes rohkem õppinud on ja kes on kaugemale jõudnud oma õpingutes ja kes jälle mida teada sai, et ikka pigem selline akadeemiline pool on jah, kogu aeg. Kogu aeg õlleklaasi ees ja taga. [...] No me õpime kõik üksteiselt nii palju ka ju siis.“ (H5110)

Kovisioonid on kahtlemata väga vajalikud ning ülikoolides on praktiseeritud ka üliõpilaste mitteformaalsete kohtumiste korraldamist, kus kujunev õhkkond soodustab teadustöö protsessi (Fernando ja Hulse-Killacky 2006) ning võimaldab sellest paremini aru saada (McWey 2006), kuid see ei asenda supervisiooni (juhendaja tegevusi). Kovisioonid peavad olema edasiviivad, nendest ei ole abi, kui nad muutuvad juhendaja isiksuse kriitikaks või kui supervisioon asendub kovisiooniga täielikult, sest kaaslaste toetus ei suuda piisavalt kaasa aidata noore uurija professionaalse identiteedi arengule.

Piirangud

Kaaslaste poole pöördumine konflikti puhul kolmandate isikutega (juhendajaga) ei ole abiks probleemi lahendamisel. Kui juhendaja ei ole enam keegi, kelle suhtes oleks tudengil meie-tunne ning samas ta saab toetust kaaslastelt, kes kuuluvad *ingroup*’i, võib uurija nihutada juhendaja rolliga seotud ootused kaaslastele. Iga roll toob endaga kaasa kohustused ja õigused. Kaaslased võivad olla meelitatud, kuid ei aita lahendada konflikti, mis lõpuks võib saada uurimistöö valmimise takistuseks. Sellises situatsioonis võib üliõpilane hakata pimesi uskuma *ingroup*’i väiteid vaidlustades juhendaja autoriteeti isiksuslikul tasandil:

„[...] siis /kaaslane/ ütles, et ära sa seda /juhendajat/ kuula, jumala pärast, et ta viib su nii rappa, et mina käisin nagu üks kord tema juures [...] Ja siis ma kuulasin teda. Ja pärast seda ma ei ole lasknud ennast kõigutada et. Et siis see, mida me nagu arutasime /kaaslastega/, see tundus nagu hästi loogiline nagu [...]. Ja-a see oligi pärast seda ma ei olegi temaga niimoodi eraviisiliselt kohtunud. Meili teel oleme küll suhelnud. [...] Et üks asi on see, mida meie seal /juhendajaga/ välja mõtlesime, teine asi on see, mida auditoorium mulle seal 6. märtsil ütles, et jah!“ (D2123)

Kui kaaslastel puudub oskus uurija akadeemiliseks toetamiseks, ei piirdu nende abi uurija kuulamise ja nõustamisega, vaid asutakse täitma ülesandeid uurija asemel võttes sellega ära võimaluse tudengil endal pingutada ning lahendus leida.

„Juhendaja ütles, et halb sõnastus, tee täpsemaks [...] Tema /kaaslane/ ütles, et see on nagu halb sõnastus, küsi nii!“ (L24)

2.7. Teadustööle suunatud ootused

Igal edukal ettevõtmisel on mingi eesmärk. Kuigi indiviidi jaoks võib sihtkohast olulisemaks osutuda teekond ise, on sellel siiski mingi põhjus, miks teekond ette võetakse. Lõputööde koostamise juhendites mainitakse töö väljundit, kaitsmisel tunneb komisjon huvi, miks üliõpilane selle töö kirjutas, kuid nagu selgub meie uuringus, ei olegi üliõpilane mõnikord nendele põhjustele väga sügavalt mõelnud. Küsimus „milline on sinu töö väljund, kuhu sa tahad jõuda?“ mida intervjuude käigus esitasime, pani paljud vastajatest mõtlema ja võib olla esimest kord vaatama oma tööd teise pilguga.

Mõnes koolis on kasutusele võetud nn uurija päevik, mida võib nimetada üsna uudseks uurimistöö abivahendiks. Selle ülesandeks on kajastada iga uurija individuaalset õppimisprotsessi ja selle tulemusi. Päeviku abil peaks uurija saama oma õppimise tulemusi paremini mõtestada ja hinnata. Kuna meie respondentidel sellist päevikut ei olnud, siis olid meie intervjuud paljudele esimeseks kontaktiks iseendaga, et mõista ja suhtestada end uurimistöö protsessiga.

Jõudes tagasi meie uuringu alguse juurde, kus respondendid tõid välja 2 liiki ootusi ülikooli valikul, saab ka ootused teadustööle sarnaselt jagada väljapoole ning sissepoole suunatud ootusteks.

End teadustöö protsessis kindlana tundvad respondendid esitasid eelkõige vastuseid lähtudes endast ning töö kasust ja väljundist endale. Toodi välja, kuidas töö võimaldab tegeleda eneseanalüüsiga ja leida vastuseid küsimustele „kes ma olen?“ ning „mis mind huvitab?“.

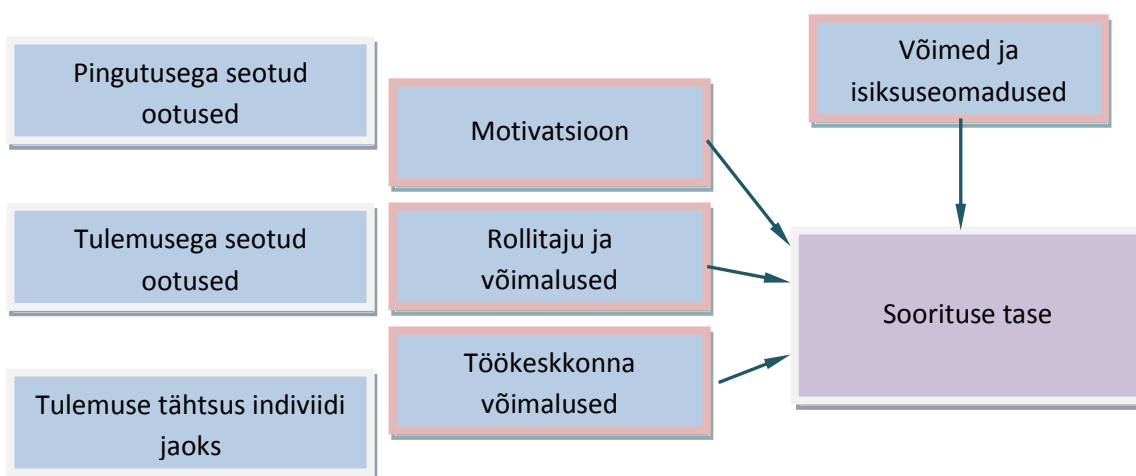
„Et (.) tagantjärele, nüüd kui ma olen seda uurinud, siis ma olen ise mõelnud, ma olen ise ennast, ma olen iseennast mõnda aega tagasi nagu olen avastanud, et olen nagu kergelt [...] ma kohe olen nagu hästi kriitiline. Võib-olla isegi kriitilisus on lihtsalt minu (..) omane [...] ma arvan, et see on lihtsalt mul teravnenud kriitikameel selles osas. Et üldiselt ma ikka lähen, [...] et ma olen keskmisest kindlasti parem [...], aga praegu eriti ma kuidagi vaatan, et huvitav, miks ma seda ei taha vastu võtta. Et juba haiglaslik nagu.“ (C81)

„Et tegelikult see töö on lihtsalt selleks, et minu uudishimu rahuldada. Ma arvan, et see niimoodi ongi kõige parem, sest mind väga, väga huvitab. [...] Siis ma olen väga, väga motiveeritud. [...] Aga siis, kui tõesti-tõesti kogu hingest, kogu südamest tahan seda teha. Ja kui oled huvitatud, siis on ikka teine asi. [...] Ega nad /teaduskond/ väga palju ei oota sellelt. Et see, mis ma praegu teen, see on minu isiklik huvi. Et ma panustan sellesse rohkem. Mul on päriselt mingi suunitlus, mis mind, kus ma näen, et tegelen edasi sellega.“ (H2245, H44)

End uurija rollis ebakindlamalt tundvad intervjuueeritavad eelistasid välja tuua formaalseid (on vajalik ülikooli lõpetamiseks) või suurejoonelisi väljundeid rääkides, kuidas uurimistöö annab suurepärase võimaluse pöörata valimi, sihtgrupi ja/või uurimisobjekti tähelepanu kriitilistele kitsaskohtadele. Üks respondentidest nägi töö peamise väljundina võimalust kellelegi tõestada, et tema seisukoht on väär.

2.8. Võrdlus Vroom'i motivatsiooni ootuste teoriaga

Püüame oma uuringu tulemusi selgitada Victor Vroom'i motivatsiooni ootuste teooria kohaselt, mis on algselt organisatsioonipsühholoogias välja töötatud tootmistööliste motivatsiooni mõõtmiseks. V. Vroom'i poolt esitatud teooria põhineb arusaamal, et motivatsioon ei sõltu ainult vajadustest (Maslow vajaduste teooria), vaid tähtsad on ka ootused, mida inimene mingi tegevusega seostab. Teooria kohaselt saab töötaja panust tootmistulemusse selgitada arvestades tema ootusi soovitud tulemuse saavutamiseks, kui ta selle nimel pingutab (Vroom 1967). Vroomi teooria võimaldab mõõta motivatsiooni tugevust. Töötajad saavutavad paremaid tulemusi, kui nad teavad, et neilt seda oodatakse, neil on võimalus ja võimed seda teha ning selle tegemist tasustatakse. Varem on uuritud Vroomi teooria kohaselt kvantitatiivse analüüsi meetodeid kasutades lihtsate ülesannete täitmist, kus on võimalik mõõta koguseid. Teooriat on kasutatud politsei-, kaitseväge-, tervishoiu- ja haridusorganisatsioonide ning tootmisettevõtete uurimisel. (Johnson 2008).



Joonis 5 Vroomi ja Porter-Lawleri töemotivatsiooni mudel (Varjun 2004)

Porter ja Lawler (Johnson 2008, viidatud Porter ja Lawler 1968) arendasid Vroomi teooriat ning tõid välja 4 elementi, mis mõjutavad töötaja taju seoses suurendatud pingutuse väärtusega (Joonis 5): 1) töötajal peab olema võimalus luua soovitud tootmistulemus. See tähendab, et ta peab kogema, et olukorrad soodustavad soovitud tulemuse saavutamist; 2) töötaja peab omama võimeid soovitud tulemuse saamiseks. See tähendab, et tal on vajalikud oskused, teadmised ja anded soovitud tulemuse saamiseks; 3) töötaja peab tajuma soorituse kasu (*instrumentality*). See viitab töötaja

subjektiivsele uskumusele selle kohta, et soovitud töötulemuse teostamine ning soovitud töötulemuse saamine on omavahel seotud. Teiste sõnadega peegeldab kasu (*instrumentality*) seda, mida tööandja on töötajale selle kohta rääkinud, mida temalt oodatakse; 4) hinna ja tasu tasakaal. See näitab, kas töötaja arvates on töö tulemus sobiv. Kui kõik neli elementi on olemas, siis on tõenäolisem, et töötaja tegutseb soovitud tulemuse saamiseks.

Meie analüüsil üliõpilaste jutustustes selgus:

- 1) Olukordi, milleks meie töös võime pidada õppekeskkonda ja väliskeskkonda, milles üliõpilane tegutseb, kirjeldati vähem või rohkem teadustöö protsessi soodustavana. Erinevused ilmnisid selles, kui suurt tähtsust vastajad keskkonnale omistasid. Mida vähem tajuti olukorda teadustöö protsessi soodustavana, seda rohkem sellest kõneldi.
- 2) Oma võimeid pidasid paremateks need tudengid, kes pöörasid vähem tähelepanu keskkonnale, kus nad tegutsevad. Nemad rääkisid teadustööks vajalike teadmiste / oskuste õppimisest iseseisvalt, kui nad ei olnud vastavaid teadmisi / oskusi omandanud õppetöös.
- 3) Pingutuse ja soovitud tulemuse omavahelisi seoseid meie vastajad tähtsustasid. Ühel respondentidest tekkisid need seosed siis, kui tema uurimisteema sai tema jaoks tähenduslikuks. Siis pingutas ta rohkem uskudes, et saab parema tulemuse, kuigi ei tundnud end võimeka uurijana. Teine vastaja leidis, et kuna ta rohkem ei jõua pingutada, siis tuleb tal järele anda tulemusele esitatavates ootuses.
- 4) Hinna ja tasu tasakaal. Üks respondentidest tõi välja, et kuna olukord ei võimalda temal maksta kõrgemat hinda, siis on ta valmis saama madalamat tasu hinnates oma teadustöö keskmiseks. Meie valimis ei olnud ühtegi tudengit, kes oleks õppeprotsessis osalemise hinda pidanud madalaks. Nende üliõpilaste jutustustes olid hind ja tasu paremas tasakaalus, kes enam tähtsustasid tasu nõu sisemist mõõdet: rahuldust pakub teadustöö tegemine ning tulemus on tähtis uurija jaoks.

Näide 1

Bakalaureuseüliõpilane „H“ Tartu Ülikoolis, üksik, töötab osalise koormusega, omab selgeid plaane edasiste õpingute ja töö kohta. Tema uurimisteema on talle tähenduslik, isiklikud läbielamised seoses sellega puuduvad. Omab varasemat uuringu läbiviimise kogemust. Tema bakalaureusetöö on teoreetiline.

„H“ on kohandanud oma elukorralduse selliselt, et see soodustaks õpingutes osalemist. Ühiskondlikult aktiivse inimesena on ta ülikoolist võtnud akadeemilise puhkuse ning kasutanud lisa-aastat, et ta saaks täita kõiki oma rolle talle rahuldust pakuval tasemel.

Ta valdab võõrkeeli, oskab kasutada interneti andmebaase ja peab end analüütilise mõtlemisega inimeseks. Suurimaks raskuseks on töö struktuuri puudumine. Selle raskuse ületamisel on ta kasutanud kaaslaste abi. „H“ on veendunud, et tema juhendaja abistab teda piisaval määral analüüsi läbiviimisel nii, et ta saavutab soovitud tulemuse.

Ta pingutab oma teadustöö nimel rohkem, kui ülikool nõuab ning usub sellesse, et tema pingutus toob kaasa parema tulemuse ning tal valmib väga hea töö.

„H“ on valmis maksma kõrget hinda oma töö eest ning peamise tasuna selle eest näeb ta tööd ennast, millesse on palju panustanud. Ta on esitanud oma tööle kõrgemad nõudmised kui ülikool esitab hea hinde saamiseks, nii ei pea ta esmatähtsaks formaalset tasu või hinnangut.

„H“ leiab, et ta on väga motiveeritud oma teadustöö kirjutamisel, sest käsitletav teema on talle väga huvitav. Meie analüüsis paigutus ta skaala sellesse ossa, kus paiknevad oma ootusi teadvustanud ning end uurijana identifitseerinud keskkonna foonil tegutsevad aktiivsed õppijad, kes on teadustöös edukamad.

Näide 2

Magistrant „D“ Akadeemias Nord, üksik, töötab täiskoormusega. Pärast magistriõpingute lõpetamist õpinguid jätkata ei kavatse, omab selget nägemust seoses erialase tööga. Tema magistritöö teema on talle tähenduslik, isiklik sügav kokkupuude teemaga ei ole teada. Oma jutustustes ei tähtsusta varasemaid uurimiskogemusi. Magistritöös kasutab kvalitatiivseid uurimismeetodeid.

Oma jutustustes keskendub „D“ palju õppekeskkonnale, mida ta tajub ebasoodsana ülesande, ehk siis teadustöö, täitmiseks. Ta räägib ka sellest, millises olukorras oleks tal kergem teadustööd teha.

„D“ valdab võõrkeeli ja loeb palju. Tal puuduvad oskused valitud uurimismeetodite kasutamiseks ning neid püüab ta omandada iseseisvalt kirjanduse abil. Ta ei ole saanud abistavaid nõuandeid juhendajalt ning tunneb end ebakindlalt. Suureks raskuseks teadustöös oli ka täpse teema leidmine, mida toetaksid olemasolevad teooriad.

Ta teeb suuri pingutusi oma teadustöö edenemise nimel, kuid arvab, et õppekeskkond ootab teistsugust tulemust kui tema soovib saavutada. Esineb vastuolu selles, kuidas väärtustab tulemust „D“ ja kuidas ta arvab, et tema tulemust väärtustab õppekeskkond. Tulemus sõltub õppekeskkonnast, mida „D“ kirjeldab mõningates episoodides lausa vaenulikuna. Nii ei näe ta, et võimalus oodatud tulemuse saamiseks oleks seotud tema pingutusega.

Hind ja tasu. „D“ makstav hind teadustöö protsessis jõuab tasuga tasakaalu sel juhul, kui õppekeskkond tema poolt saavutatud tulemust aktsepteerib.

„D“ peab end motiveerituks oma teadustöö kirjutamisel, kuna selle töö lõpetamisel on tal paremad võimalused leida teda huvitavat tööd. Meie skaalal paigutus „D“ nendesse jaotustesse, kus üliõpilane pigem ei ole endale teadvustanud oma ootusi ning aktiivse õppija rolli ja ebasoodsana tajutav õppekeskkond on figuur, mis on talle suureks takistuseks olemast teadustöös edukas.

Vroomi järgi on motivatsioon madal, kui vähemalt üks neljast komponendist on täitmata ning tõenäosus väiksem, et indiviid pingutab parema tulemuse nimel. Meie analüüs kinnitas, et mida tugevamini on elemendid esindatud, seda paremini, teadlikumana ning edukamana tunneb üliõpilane ennast teadustöö protsessis ja seda vähem tähtsustab ta takistusi.

Järeldused

Meid huvitavaks fenomeniks olid üliõpilase ootused õppeprotsessis. Lähtusime oma uuringu läbiviimisel põhitud teooriast ning otsustasime uuringu täpse suuna alles andmete esmase analüüsi käigus, mille järgselt sõnastasime oma uurimisküsimuse, mis kõige paremini aitas leida vastust meid huvitavale uurimisprobleemile.

Meie uuringus eristusid 2 tüüpi ootused:

- a) rolliootused, mida käsitlesime põhjalikult, kuna andmete analüüsil ilmnis, et rolliootused on esmatähtsad meie respondentide jaoks ja
- b) ootused tulemusele, millest kõnelemisel respondendid väljendasid väiksemat huvi ning mida me oma uuringu mahtu arvestades seetõttu põhjalikult ei käsitlenud.

Kuigi intervjuudes käsitletavad teemad (vt Lisa 1) olid suunatud teadustöö protsessile, andsid respondendid valdavalt vastuseid, mis rõhutasid suhteid. Konstruktivistlikus õpikäsitluse kohaselt on ülikooli ja üliõpilase vahel subjekt-subjekt suhe. Sellise suhte üheks karakteristikuks on ootused, mis meie analüüsis osutusid oluliseks prismaks, mille kaudu meid huvitavat teemat käsitleda. Keskendusime ootustele, mis teadustöö protsessi mõjutavad, seadmata eesmärgiks teha võrdlust ülikoolide vahel. Selliste üldistuste tegemiseks puudus meil piisav materjal.

Õppekeskkond – figuur või foon?

Taju-uurijad on leidnud, et olulised asjad hõlmavad teadvuses keskse koha. Kuigi võib oletada, et üliõpilase teadustöö protsessis on keskseks mõisteks teadustöö ning seda ümbritsev on kõigest foon, selgub meie uuringus, et respondentide jaoks on väga olulisel kohal keskkond, kus õppetegevus toimub ning suhted. Geštalteraapias võttis Fritz Perls isiksuse kirjeldamise aluseks figuuri ja fooni, kus figuur on vajadus. Meie uuringu kontekstis saab kasutada figuuri mõistet kui üliõpilase jaoks tähtsaimat teemat

teadustöö protsessis. Taju iseloomustab eelkõige, et miski asub alati mingis kontekstis, mingil foonil, väljal. Figuuri ja fooni vaheldumine on põhiprobleem.

Üliõpilased, kes teadvustavad endale oma õppija rolli või identifitseerivad end noore uurijana, on enesekindlamad rääkides oma kompetentsidest ning jutustustes omistavad suuremat tähtsust teadustööle. Keskkond, kus nad opereerivad, on fooniks, mis toetab või takistab protsessi. Raskustest räägitakse enam kui loomulikest etappidest teadustöö protsessis, mida ületatakse juhendaja kaasabil, täiendavate materjalide läbitöötamisel või kaaslastega peetavatel akadeemilistel vestlustel. Vastutus teadustöö ning otsuste ja valikute eest lasub üliõpilasel.

Üliõpilased, kes ei ole endale teadvustanud oma rolli aktiivse õppijana ega ole omaks võtnud uurija identiteeti, on ebakindlad oma kompetentside suhtes ning rõhk nende jutustustes on õppekeskkonnal ja kaaslastel, mille fooniks on teadustöö. Raskusi käsitlevad need üliõpilased pigem õppekeskkonna puudujääkidena, mis takistavad teadustöö protsessi. Vastutus otsuste, valikute ja lahenduste leidmise eest teadustöö protsessis lasub eelkõige juhendajal.

Erinevused figuuri ja fooni mõtestamisel kerkisid esile juba ülikooli valiku vastustes, kus mõningate respondentide jaoks oli tähtsam, kuhu nad õppima asuvad, kui teiste jaoks oli olulisem, mida nad õppima hakkavad. Ilmnes dünaamika, kuidas õppimise edenedes hakkas muutuma olulisemaks, mida õpitakse selle taustal, kus õpitakse.

Sarnast dünaamikat täheldasime ka uurimistöö protsessis. Respondendid, kes analüüsisid iseennast teadustöö protsessis või oma varasemaid teadustöö kogemusi (seminari- või kursusetöö, bakalaureusetöö vms), oskasid teadvustada ning sõnastada oma ootusi, nad olid end kohandanud vastavalt keskkonnale ning rääkisid suurema innuga teadustöö protsessist, kui need uuringus osalenud, kel varasemad kogemused puudusid või kes neid oma jutustustes väiksema tähtsusega esitasid.

Respondendid peavad väga oluliseks keskkonna selgust, mille tähtsust rõhutab ka Newell. Keskkonna selgus viitab sellele, mil määral keskkond annab indiviidile tagasisidet aidates tal teadvustada oma ootusi. Tagasiside võimaldab inimesel mõista oma tegude tagajärge, ennustada tulemust ette ning astuda samme negatiivsete

tagajärgede ärahoidmiseks. Samuti on keskkonna selgus seotud sellega, mil määral on rolliootused selgelt väljendatud ning üldiselt aktsepteeritud indiviidi ümbritsevate kaaslaste poolt. Õppekeskkonna kujundamisel on keskne roll õppejõududel. Siiski tuleb meeles pidada, et subjekt-subjekt suhe õppesituatsioonis väljendub selles, et ka üliõpilane ise aktiivselt oma õppekeskkonda kujundab. Seda saab ta teha oma ootuste teadvustamisel.

Teadustöö edu (fooni ja figuuri) seisukohalt ei osutunud oluliseks uurija teadustöö teema juhul, kui see oli uurija jaoks tähenduslik. Kui uurija ei leidnud valitud uurimisteemaga isiklikku seost, siis meie näidete puhul selline teadustöö edukaks ei kujunenud ning seda ei viidud lõpule.

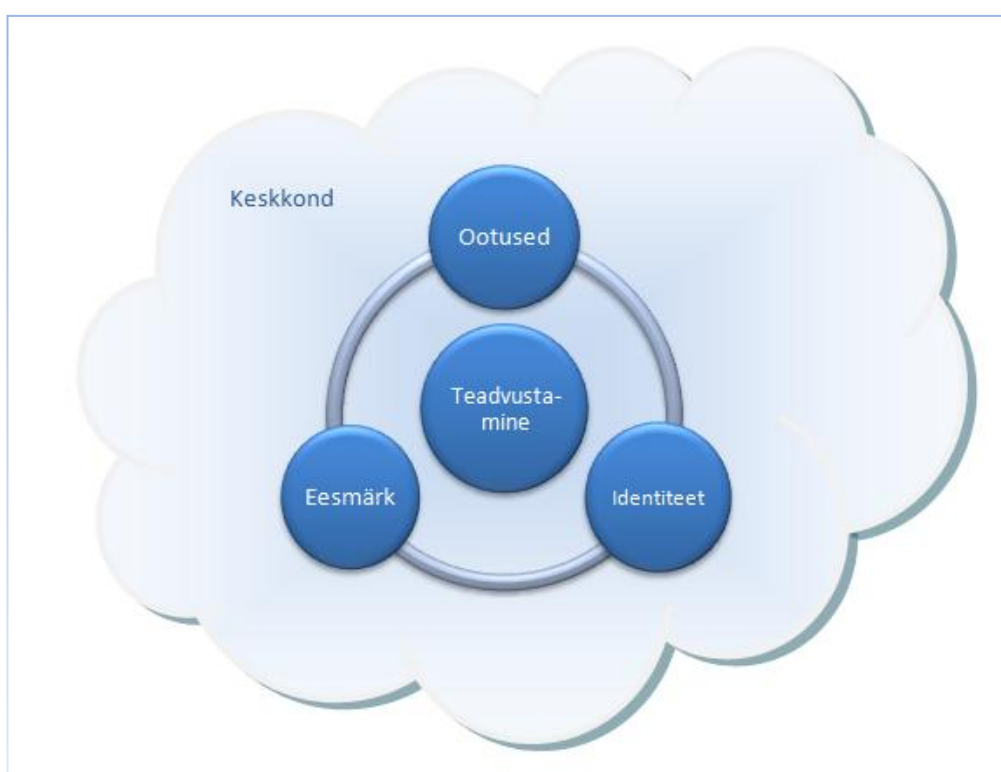
Teadvustamine – efektiivse protsessi võti

Uurides ootusi jõudsime järeldusele, et üheks keskseks mõisteks on teadvustamine. Uurija identiteeti ei ole võimalik lihtsalt väljastpoolt pakkuda. See on õpitav. Omavahel on vastastikutest seostes ootused, eesmärgid ja identiteet, mida ühendab teadvustamine. Kogu mudelit mõjutab keskkond, kus individid tegutseb (Joonis 6). Teadlikuks saamine oma ootustest aitab selgitada eesmärki, mis toetab professionaalse identiteedi arengut. Teadlikkus oma eesmärkidest selgitab omakorda ootusi ja on seotud identiteediga. Selge enesemääratlus (identiteet) on eelduseks ootustele ja eesmärkide seadmisele. Kui üliõpilane teadvustab endale oma ootused ja eesmärgid, võtab omaks uurija rolli, hakkab uurija käitumist teadlikult väärtustama ja isiklikult tähtsaks pidama, alles seejärel saab uurija identiteet üheks osaks tema identiteedist ning ta võib kogeda uuringu läbiviimisel edu.

Konstruktivistlik õppimiskäsitus rõhutab, et õppijal on tarvis teadvustada oma rolli teadmiste konstrueerimisel, mõistmisel ning infost aru saamisel. Mõeldes selle üle, mida teeme, saame me ka aru, kuidas me midagi teeme, kes me oleme ja kus me tegutseme. Nii tekib võimalus tähenduslike seoste loomiseks. Õppimine muutub mõtestatuks ning õpetamine muutub võimalikuks. Õppimises leiab olulise koha isiksuslik ja sotsiaalne dimensioon, mis on tähtsaks komponendiks eneseloomise protsessis.

Erinevate rollide samaaegne täitmine ja psühholoogiline tasakaal

Kiiresti muutuv ühiskond on kaasa toonud vajaduse erinevate eraelu ja professionaalsete rollide samaaegse täitmise järele, mis tekitab pingeid ning esitab väljakutseid psühholoogilisele tasakaalule. Kus on olemas keskkonna selgus, seal on võimalik saavutada rollide selgus, mis toetab vaimset tervist. Üliõpilane ootab ülikoolilt mõistmist ning paindlikku õppekorraldust, mis võimaldaks tal toime tulla ühiskonnas kujunenud vajadustega samal ajal õppeprotsessi nautides, õppimist mõtestades ning saavutades häid tulemusi.



Joonis 6 Uurija arengu mudel

Uurijad on edukad ainult nende teemade uurimisel, mis on neile tähenduslikud. Uurimisteema valitakse sageli valdkonnast, mis uurijat väga isiklikult puudutab. Teema uurimine ning valimiga suhtlemine võivad esile tuua tundeid ja mälestusi, mis vajavad läbitöötamist. Püüa uurijat mõista ning toetada ja suunata teda eneseanalüüsil võiks aidata noorel uurijal säilitada vaimset tasakaalu.

Üllatuslikud momendid

Meie analüüsis selgusid mõned üllatuslikud momendid.

Esiteks oli üllatav, et mitmed respondendid hindasid juhendaja tegevusi väga madalalt või lausa tühiseks, kuigi kirjeldustes selgub, et juhendaja osaleb teadustöös aktiivselt. Teravamalt esines seda nende respondentide puhul, kes end ise uurijana ei identifitseeri.

Teiseks üllatasid mõned jutustused töö väljundist, mida mõned vastajatest esitasid suurejoonelisena, jättes kõrvale iseennast. End uurimistöös kindlamana tundvad respondendid seostasid oma tööd eelkõige isiklike huvidega, seevastu tudengid, kes end ei identifitseeri uurijatena, rääkisid töö väljundist iseenda jaoks viimases järjekorras.

Kolmandaks üllatavas momendiks oli, et mõned ebakindlad uurijad ei julgenud tunnista, et uurimisteema on nende jaoks isiklikult tähenduslik. Et teema nende uurijate jaoks tähtsust omas, selgus intervjuude analüüsist.

Lõpetuseks

Antud töö eesmärgiks oli mõista, kuidas üliõpilane näeb end teadustöö protsessis ning millisena tunnetab oma suhet ülikooliga. Töö eesmärgiks ei olnud leida sarnasusi või erinevusi erinevate ülikoolide üliõpilaste jutustustes. Analüüsis selgus, et kuigi respondentide uurimisteemad olid erinevad, on teadustöö protsess sarnane ning esile kerkisid sarnased probleemid. Samuti ei ilmnud erinevusi selles, kas üliõpilane kirjutab bakalaureuse- või magistritööd. Oluliseks osutus üliõpilase kompetentsuse tunnetamine ning oma uurija rolli teadvustamine, millest tulenevalt ilmnisid erinevused selles, kuidas noor uurija end oma uurimisteemaga suhestas.

Analüüsi tulemusel leidsime alljärgnevad vastused meid huvitavale uurimisprobleemile:

- 1) Üliõpilane on edukas teadustöö protsessis siis, kui ta näeb ennast figuurina ning õppekeskkonda foonina. Kui üliõpilase jaoks on figuuriks õppekeskkond ning fooniks on tema ise ja tema teadustöö, siis esinevad tal raskused teadustöö protsessis.
- 2) Üliõpilane näeb ennast aktiivse õppijana teadustöö protsessis sel juhul, kui ta on teadvustanud oma rolli, mida ta õppekeskkonnas täidab. Kui üliõpilane oma rolli ei teadvusta, siis tal on raskusi enesemääratlemisega õppekeskkonnas ning teadustöö protsessis.
- 3) Üliõpilane näeb oma õppija rolli ühena paljudest samaaegselt täidetavatest olulistest rollidest. Tal on kergem oma rolle täita, kui ta kogeb õppekeskkonna mõistmist ja toetust.

Kokkuvõtlikult saame järeldada, et see, kuidas noor uurija tajub õppekeskkonda, omab suurt tähtsust tema kujunemisel ning teadustöö protsessis. Respondendid, kes olid rahulolematumad õppekeskkonna ja juhendajaga, väljendasid suuremat abitust seoses oma teadustööga, nende roll uurijana oli ebaselgem, ootused iseendale

tagasihoidlikumad ning nad väljendasid neid vähem. Kõige enam tundsid nad puudust tugevast suunavast juhendamisest teadustöös. End teadustöö protsessis kindlamana tundvad respondendid tajusid õppekeskkonda enam toetavamana, olid iseseisvamad ning valmis võtma vastutust oma otsuste ning valikute eest, teadvustasid paremini teadustöö juhendaja tegevusi ning väljendasid väiksemat vajadust juhendamise järele. Siiski ei pidanud toetavat õppekeskkonda ning kompetentset teadustöö juhendamist kõrvaliseks ükski meie uuringus osalenud respondentidest.

Tulemusliku teadustöö protsessi jaoks on oluline, et nii õppejõud kui üliõpilane teadvustaks oma ootusi, enda ning üksteise rolle ja nendest tulenevaid ülesandeid. Ootuste teadvustamine ning rollide valdamine loovad eeldused edukaks koostööks.

Uurides ootusi, saime me aru, kuidas üliõpilased end teadustöö protsessis näevad ja hakkasime ka ennast paremini mõistma. Meie poolt väljatoodud ootuste kategooriad kattuvad omavahel suuremal või vähemal määral. Siiski, nende kõikide tundmine ja teadvustamine võimaldab nendega arvestada ning annab detailsema ülevaate ootustest teadustöö protsessis. Meie loodud mudel loob hea lähtepunkti efektiivsemale õppetegevusele.

Jätku-uuringutena oma magistritööle pakume välja longituudseid isiku-uuringuid üliõpilase teadustöö üksikute osade dünaamikast, nagu näiteks uurimisprobleemi või uurimisküsimuse kujunemise ja uurimismeetodi valiku dünaamika.

Allikate loetelu

1. Allaste, A.-A., (2001) Miks Narva teismelised tarvitavad uimasteid? Elukeskkonna seosed probleemkäitumisega. Uurimus. Eesti Humanitaarinstituut
2. Armstrong, J. S., (2004) The impact of supervisors' cognitive styles on the quality of research supervision in management education. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74, Pp. 599-616
3. Ask, B. & Bjorke, S. A. (2005). Global Cooperation on E-Learning. Lifelong E-Learning. Szücs, A., Bo, I. (Eds.) Helsinki: the European Distance and E-Learning Network, 9-14.
4. Bachmann, T. ja Maruste, R., (2001) Psühholoogia alused. Ilo
5. Benishek, L. A. & Chessler, M. (2005) Facilitating the Identity Development of Counseling Graduate Students as Researchers. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. Vol. 44. Issue: 1. Pp. 16+¹³
6. Berger, P. L. & Luckmann, T., (Editors) (1990) The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. 2nd. New York: Anchor Books
7. Biggs, J., (2009) Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis: keskmes õppija tegevused. Tartu Ülikool.
8. Brause, R. S., (2000) Writing Your Doctoral Dissertation - Invisible Rules for Success. Falmer Press
9. Bryman, A., Triangulation. Kättesaadav 05.05.2010:
<http://www.referenceworld.com/sage/socialscience/triangulation.pdf>
10. Champion, M. A. & Lord, R. G., (1982) A control systems conceptualization of the goal setting and changing process. *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol. 30 Pp. 265-267

¹³ Questia online ramatukogu artiklite puhul ei ole avaldatud andmeid selle kohta, millistel lehekülgedel need ajakirjas on avaldatud

11. Charmaz, K., (2009) *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications
12. Christiansen, T., Jorgensen, K. E. & Wiener, A., (Editors) (1999) The social construction of Europe. *Journal of European Public policy* 1999, Vol 6, Issue 4, Pp. 528-544
13. Ciocca, G. & Schettini, R., (2006) An innovative algorithm for key frame extraction in video summarization. *Real-Time Image Proc* (2006) Vol. 1 pp. 69–88
14. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., (2007) *Research Methods in Education*. New Yourk. Routledge
15. Cottrell, S., (2001) *Teaching study skills and supporting learning*. Basingstoke. Palgrave
16. Cullen, S. (2009) *Dissertation Supervision: Enhancing the Experience of Tourism and Hospitality Students*. 3rd Ed. Routledge
17. Deemer, E. D., Martens, M. P. & Podchaski, E. J., (2007) Counseling psychology students' interest in research: Examining the contribution of achievement goals. *Training and Education in Professional Psychology*. Aug 2007 Vol 1(3) Pp. 193-203
18. Denzin, N., (2009) *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Transaction Publishers, New Jersey
19. Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2007) The Use of Teaching Portfolios for Academic Professional Development at Dublin Institute of Technology (Pp.112-120). In *Teaching Portfolio Practice in Ireland: A Handbook*. Dublin. Centre for Academic Practice and Student Learning (CAPSL); Trinity College Dublin.
20. Ellis, A. K. & Fouts, J. T., (2001) Interdisciplinary Curriculum: The Research Base. *Music Educators Journal*. March. 2001, Vol. 103, Issue 4 Pp. 31-36
21. Ezzy, D. (2002) *Qualitative Analysis. Practice and innovation*. London [etc.]: Routledge
22. Fabien, B. (2008) Perspective on Becoming Analysts. In: On Becoming an Analyst. By Robertson, B., Fabien, M. C., Isenberg, C., Jacobson, C., Harnden, B. & Terradas, M. M. *Canadian Journal of Psychoanalysis*. Vol. 16. Issue 2. Pp. 288+

23. Fernando, D. M. & Hulse-Killacky, D., (2006) Getting to the Point: Using Research Meetings and the Inverted Triangle Visual to Develop a Dissertation Research Question. *Counselor Education and Supervision*. Vol. 46. Issue: 2. 2006. Pp. 103+
24. Foerster Von, Heinz (2003) Understanding understanding: essays on cybernetics and cognition. Springer-Verlag New York Inc. (8. ptk)
25. Groenewald, T., (2004) A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol. 3 Issue 1 Article 4
26. Haridus- ja Teadusministeerium (2005) Elukestva õppe strateegia 2005-2008. Kättesaadav 05.05.2010: http://www.andras.ee/ul/EESTI_ELUKESTVA_OPPE_STRATEEGIA_2005_2008_1_.pdf
27. Harman, G. (2002) Producing PhD Graduates in Australia for the Knowledge Economy. *Higher Education Research & Development*. Vol. 21 No. 2, Pp.179-190
28. Hill, C. E., Thompson, B. J. & Nutt Williams, E., (1997) A Guide to Conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist*. Vol. 25 No. 4 Pp. 517-572
29. Hirsijärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P., (2005) Uuri ja kirjuta. Medicina
30. Huys, R., Rick, D. K. & Vandenbrande, T. (2005) Enhancing Learning Opportunities At Work. Katholieke Universiteit Leuven. Kättesaadav 17.05.2010: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/enhance05_en.pdf
31. Intelligentne Grupp OÜ (2010) Ettevõtte koduleht. Kättesaadav 08.05.2010: <http://www.intelligentne.ee/>
32. Johnson, B. & Christensen, L., (2008) Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. Sage Publications
33. Johnson, R. R., (2008) Using expectancy theory to explain officer security check activity. *International Journal of Police Science & Management* Vol.11 No. 3 Pp.274-284
34. Jones, M. G., (2002) The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse, and Meaning. *American Communication Journal*. Spring 2002, Vol. 5, Issue 3, 10 lk

35. Jung, C. G., Tsitaat. Kättesaadav 04.05 2010:
<http://de.spiritualwiki.org/Wiki/CarlGustavJung>
36. Kidron, A., (2008) Kogemus kompetentsuseks. *Haridus* Nr 7/8 lk 13-15
37. Korthagen, F.A., (2004) In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20 Pp. 70-97
38. Kuljus, M., Püss, B. ja Tiido, I., (2007) Eksperimendi rakendamise võimalustest sotsiaalteadustes. Referaat. Tallinn. Akadeemia Nord
39. Leirman, W., (2003) Neli hariduskultuuri. Võru: Eesti Vabariikliku Liidu
40. Lent, R.W., Brown, S. D., Nota, L. & Soresi, S., (2003) Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior*. February 2003 Vol. 62 Issue 1 Pp. 101-118
41. Leventhal, L. M. & Chilson, D. W. (1989) Beyond Just a Job: Expectations of Computer Science Students. *Computer Science Education*, Vol. 1 Issue 2 Pp. 129 – 143
42. Lienhart, R., Pfeiffer, S. & Effelsberg, W., (1997) Video Abstracting. *Communications Of The Acm*. November 1997 Vol. 40 No. 11. Pp. 54-62
43. Lyotard, J.-Fr., (1984) *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester University Press
44. Maturana, H., (1988) Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *The Irish Journal of Psychology*, 1988, 9 (1), p.30
45. McWey, L. M., Henderson, T. L. & Piercy F. P., (2006) Cooperative Learning through Collaborative Faculty-student Research Teams. *Family Relation*. Vol. 55 2006 Pp. 252+
46. Mezirow, J., (2003) How critical reflection triggers transformative learning In: *Adult and Continuing Education: Teaching, learning and research*. By Jarvis P. & Griffin, C., (Editors). Pp. 117-213
47. Money, A.G. & Agius, H. (2008) Video summarisation: A conceptual framework and survey of the state of the art. *Journal of Visual Communication & Image Representation*. Vol. 19 Pp. 121–143

48. Morrisette, P. J., (1999) Phenomenological Data Analysis: A Proposed Model for Counsellors. *Guidance & Counseling.* Autumn 1999. Vol. 15 Issue 1
49. Märja, T. (2000) Kogumikartikkel Jäljed: meenutusi täiskasvanuhariduse lähiajalooost Eestis. Tallinn. SE&JS
50. Märja, T., Lõhmus, M., ja Jõgi, L., (2003) Andragoogika: raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Ilo. Tallinn.
51. Newell, S., (1995) *The Healthy Organization. Fairness, Ethics and Effective Management.* London and New York. Pp. 90 – 115
52. Olivier, P., (2004) *Writing your thesis.* London SAGE publications
53. Patton, M. Q., (Ed.) (2001) *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Sage Publications
54. Puura, V., Lehtsaar, T. ja Kärner, A. (2004) Meetmete kogumi väljatöötamine doktoriõppe tugevdamiseks Eestis. Aruanne. Tartu
55. Püss, B. (2009) Psühholoogiliste identiteedi teooriate kriitiline analüüs ja koherentsuse apooria. Magistritöö, Akadeemia Nord
56. Remmik, M. (2008) Õpetamisest õppimise juhtimiseni. Quo vadis, Eesti kõrgharidus? Toim: Pilli, E., Valk, A. Tartu. Tartu Ülikooli Kirjastus. Lk 134–153
57. Riessman, C. K., (1993) *Narrative Analysis.* Sage
58. Rober, P., Elliott, R., Buysse, A., Loots, G. & de Corte, K., (2008) Positioning in the Therapist's Inner Conversation: a Dialogical Model Based on a Grounded Theory Analysis of Therapist Reflections. *Journal of Marital and Family Therapy.* Vol. 34. Issue 3. Pp. 406+
59. Roberston, B., (2008) Introduction. In: On Becoming an Analyst. By Robertson, B., Fabien, M. C., Isenberg, C., Jacobson, C., Harnden, B. & Terradas, M. M. *Canadian Journal of Psychoanalysis.* Vol. 16. Issue 2. Pp. 288+
60. Salumaa, T., (2001) Kooli kui organisatsiooni efektiivsuse karakteristikud. Tallinn. Merlecons Toimetised.
61. Schunk D. H. (2000) Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology.* Vol. 25. Pp. 116-119

62. Smith, S. M., (2002) The Role of Social Cognitive Career Theory in Information Technology based Academic Performance. *Information Technology, Learning and Performance Journal*. Fall 2002 Vol. 20 No. 2. Pp. 1-10
63. Страусс А. й Корбин Ю., (2001) Основы качественного исследования. Москва
64. Zhao, F. (2003) Transforming Quality in Research Supervision: A Knowledge Management Approach. *Quality in Higher Education*. Vol. 9 Issue 2. Pp. 187-197
65. Tallinna Ülikool Õpilastööde juhend 2010 Kättesaadav 04.05.2010:
<http://www.tlu.ee/files/arts/2663/Yliop5d28baee258a7211a3a4e5656562e945.pdf>
66. Tallinna Ülikool, (2000) EESKIRJAD üliõpilastööde koostamiseks ja kaitsmiseks TPÜ Sotsiaalteaduskonnas. Kättesaadav 07.05.2010:
<http://www.tlu.ee/files/arts/5509/tudto599bd713d77e5fa61408fd8d0827b0ae.pdf>
67. Toegel G. & Conger J. A., (2003) 360 Degree Assessment: Time for Reinvention. *Academy of Management Learning and Education*. Vol. 2 No. 3 Pp. 297-311
68. Valsiner, J., (2000) Culture and Human Development. Sage Publications
69. Vanderstraeten, R. (2003) Education and the Condicio Socialis: Double Contingency in Interaction. *Educational Theory*. University of Illinois. Vol. 53. No 1. Pp. 19-35
70. Vansteenkiste, M., Lens, V. ja Deci, E. L., (2006) Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*. Vol. 41 Issue 1. Pp. 19–31
71. Varjun, A. (Toim.), (2004) Juhi käsiraamat. Äripäeva kirjastus.
72. Watzlawick, P., (1984) The invented reality: How do we know what we believe we know? Contributions to constructivism New York: Norton.
73. Wikipedia 1 Otsisõna „Grounded Theory“ Kättesaadav 01.03.2010:
http://en.wikipedia.org/wiki/Grounded_theory
74. Wikipedia_2 Otsisõna „Grounded Theory Glaser“ Kättesaadav 01.03.2010:
http://en.wikipedia.org/wiki/Grounded_theory_%28Glaser%29

75. Winter, G., (2000) A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. *The Qualitative Report*. March 2000. Vol. 4, Numbers 3 & 4
76. Wisker, G., (2005) *The good supervisor: supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Basingstoke, New York. Palgrave Macmillan
77. Wlodkowski, R., (2007) *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. John Wiley & Sons
78. Vooglaid, Ü., (2000) *Uurimistöö meetodid. Kursuse materjalid*. Tartu
79. Vooglaid, Ü., (2008) Eesti vajab rohkem doktoreid. *Kirikiri* 01.12.2008
80. Vroom, V. H. (1967) *Work and Motivation*. New York: Wiley
81. Young, J. W., (2007) Predicting college grades: the value of achievement goals in supplementing ability measures. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. July 2007. Vol. 14 Issue 2. Pp.233-249

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

1. Õpingute algus, valiku põhjendused ja eesmärgid
2. Uurimisteema valik ja dünaamika
3. Hüpoteesid ja uurimisküsimus (dünaamika)
4. Uurimisteema aktuaalsus, eesmärk ja väljund
5. Teadustöö toetajad ja raskuspunktid
6. Teadustöös kasutatud meetodid
7. Juhendaja osa teadustöö protsessis
8. Valim
9. Teadustöö ajakava

The Students' Expectations in the Process of the Scientific Work

Resume

The Final Thesis of a university student gives a model of the whole process of fulfilling the curriculum, since it shows the student's understanding of the world, his / her skills in discovering problems, finding and analyzing information, using scientific research methods and communicative skills and skills of using technical equipment. The change of the paradigm of studying in the postmodern era forms the relations of a university and a student into a subject - subject relations. The main question of teaching and the goal of a university have been transformed as well. There has been very little attention put on the subject how a university fulfills its' transformed goal.

Our Master's Thesis is a hermeneutical-phenomenological study with the goal of understanding how the students see the process of studies through the processing of the thesis and which agents and how these agents influence the process, or in other words, what is the impact of the studying process on the participants of this process. We decided to approach the subject by studying the experiences of the students that demonstrate their expectations. Working in the expectations' paradigm is supported by the phenomenon of role, which in psychology is used for describing behavior. In current study the process of a scientific work starts with a decision, which university to choose, not with the commencement of theses.

Conducting our study we have based on the principles of the constructive course of the Grounded Theory, which provides the guidelines for finding and analyzing the hidden meanings that might be crucial. In our analysis, we have used data gathered from 13 students from Tartu University, Academy Nord and Tallinn University.

In our research, two types of expectations were identified. First were the role expectations, which we discussed in detail as we identified that those were the most

important to our respondents and the second type was the outcome expectations towards which our respondents expressed less interest and which we did not discuss in greater detail due to limitations on the scope of our research.

Although the subjects covered in our interviews were directed towards the thesis process, the respondents answered mostly in the manner of emphasizing relations. From the analysis we identified that the research process is similar and also similar problems arised although the research topics covered by the respondents were diverse. Also we identified no differences in the process irrespective of the level of the thesis (bachelor`s or master`s thesis). Perseption of a student`s competence and identifying oneself as a researcher were found to be significant and also influential towards relating to the subject. We identified three main themes, which determine how the student sees himself or herself in the research process.

Learning environment - figure or ground?

We discovered in our research that the learning environment is very important for our respondents. A student is successful in the scientific process when he / she sees himself / herself as a figure in this process and considers the learning environment as ground. The student will experience difficulties in the research process in case he / she sees himself / herself as ground in this process and considers the studying environment as a figure.

Awareness - key to effective process

Expectations, goals and identity are interrelated and unified through awareness. The environment in which the individual operates has an effect on the aforementioned model. Becoming aware of one`s expectations is beneficial for explaining one`s goals, which in turn supports development of one`s professional identity. Being aware of goals explains expectations and is related to identity. Clear identity is a precondition to expectations and goal setting. After the student has become aware of his / her expectations and goals, accepts the role of a researcher and starts to value a scholar`s behavior, only then the identity of a researcher becomes a part of his / her identity and he / she can experience success in the research process.

Simultaneous performance of different roles and psychological balance

A student sees his / her role of a learner as one of many significant roles performed at the same time. It is easier for a learner to perform his / her roles and maintain mental balance if he / she experiences understanding and support of the learning environment.

We can conclude that the way how a young researcher perceives the learning environment has a great effect on his / her development and the process of scientific work. Respondents who were not satisfied with the learning environment and the supervisor expressed greater helplessness towards their thesis. Their role of a researcher was unclear, expectations towards themselves were more modest and they expressed those expectations in a lesser manner. They were most lacking of strong directing supervision in their research. The respondents who were more confident in the process of their scientific work perceived the learning environment to be more supportive. They were more independent and willing to take responsibility over their decisions and choices. They were more aware of the activities of their supervisor and expressed lesser need for supervision. Still, all our respondents considered supportive learning environment and competent supervision to be crucial to success. It is important for the supervisor and the student to become aware of their expectations, their roles and the resulting activities to have an effective thesis process.

The categories of expectations that we propose are more or less overlapping. Still, knowing the categories and being aware of them makes it possible to consider them, and gives a more detailed overview of the expectations in the process of scientific work.

In addition to our Master's Thesis we present two research reports, where we analyze the pre-defenses of the Master's Thesis of psychology students of Academy Nord and defenses of the same Thesis. For the future research we suggest longitudinal person-based-studies about the dynamics of specific steps of the student's scientific work, for instance establishing of research problem's, research question's or research method's dynamics.