

KAASAVA AINEKAVA KUJUNDAMINE: ÕPETAMISKOGEMUSE REFLEKSIOON

Pille Pruulmann-Vengerfeldt

Sissejuhatus

Kreber toetub oma SofT-i (*Scholarship of teaching*) ehk õpetamisalase teadmuse refleksiooni väljaarendamisel Mezirowi transformatiivse õppimise teooriale, mis omakorda põhineb kriitilisel ühiskonnateoorial ja konstruktiivsel alternativismil. Ta toob välja, et õppejõud õpivad eneserefleksiooni samuti haridusuuringutega tutvumise teel.¹ Karm ja Remmik² mainivad oma artiklis tänapäeva õppejõu keerulist olukorda, kus nii uurimistöökui ka õpetamine mõjutavad õppejõu ettekujutust endast ja oma professionaalsest rollist. Siinse artikli eesmärk on jagada üht eripärast ainekava koostamise kogemust, toetudes seejuures eneserefleksioonile kui õppejõu õppimise³ ja kogemuse vahendamise allikale. Kreberi⁴ järgi õpib õppejõud enda kogemust analüüsides ja ka haridusuuringutes on rõhutatud refleksiooni olulisust õppejõu arengus⁵. Seega võib artikli teise eesmärgina välja tuua autori püüu oma kogemusest retrospektiivselt õppida⁶. Artiklis on kasutatud kahesugust teoreetilist materjali: demokraatiaalast kirjandust, peegeldamaks kaasava ainekava rolli laiemas ühiskondlikus raamistikus, ning õpetamisteoreetilist kirjandust, otsimaks kogemusepõhisele refleksioonile teoreetilist tuge.

Tartu ülikooli ühiskonnateaduste instituudi meediauuringute õppejõuna pean oma ülesandeks õpetada tudengitele lisaks aineteadmistele iseseisvat mõtlemist ja vastutuse võtmist. Minu õpetatavatel kursustel saavad tudengid

¹ **Kreber, C.** 2005. Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. – Higher Education 50, pp. 323–359. [**Kreber** 2005]

² **Karm, M.; Remmik, M.** 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad foto-intervjuude põhjal. – Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 1, lk 124–155.

³ **Brookfield, S.** 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey Bass Publishers. [**Brookfield** 1995]

⁴ **Kreber** 2005.

⁵ Nt **McAlpine, L.; Weston, C.** 2000. Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. – Instructional Science, Vol. 28 (5), pp. 363–385.

⁶ *Ibid.*, p. 364.

võimaluse analüüsida digitehnoloogiaga seotud ühiskonda uuest, kriitilisest ja teoreetilisest, samuti spetsiifilist sõnavara kasutavast küljest. Seetõttu pole kursuste puhul alati eesmärgiks seatud konkreetse hulga informatsiooni omandamine, pigem olen rohkem rahul tudengite tegevusega, mille käigus nad õpivad teistmoodi mõtlema, kriitiliselt arutlema ning võtma iseenda ja oma tegemiste eest vastutust. Alates 2008. aastast olen kasutanud kaasava ainekava kujundamist bakalaureuse- ja magistritaseme teoreetiliste ja ka praktiliste õppeainete („Võrguühiskonna uuringud”, „E-turundus”, „Infoühiskond ja uus meedia”, „Sotsiaalinformatika”) õpetamisel.

Käesolevas artiklis põhjendan demokraatia käsitluste põhjal, miks ma tudengite kaasamist ainekava arendamisel oluliseks pean, samuti kirjeldan oma kogemust kaasava ainekava koostamisel ja peegeldan lühidalt, milline tundub olevat üliõpilaste arvamus kaasavast ainekavast. Kuna mul pole olnud otseselt võimalust koguda andmeid üliõpilaste arvamuste kohta, toetun ennekõike üldisele ÕISI tagasisidele ja ainekava koostamise protsessis saadud vahetule tagasisidele. Artikli viimases osas toon välja õppetunnid nii iseenda kui ka teiste huviliste jaoks, kes võiksid tahta kaasava ainekava koostamist proovida.

Milleks kaasav ainekava?

Minu peamine uurimisteema lisaks tehnoloogia kasutusele on seotud demokraatia ja ühiskondlike muutustega. Samamoodi nagu Kreberi artiklis osutatud, on õpetatav aine ka mulle ülikooli õppejõuna tähtis kui minu enda identiteedi kujundaja⁷. Nii lähtun ma oma ideedes ja tegevustes mõttest, et ühiskondlik struktuur, sh nt meedia, kool, meditsiin, sõjavägi, poliitilised institutsioonid, muuseumid jt ühiskondlikud institutsioonid, ei kannu alati vastutust mitte ainult oma konkreetse rolli eest, vaid neil on ka laiem vastutus: olla ühiskonna struktuuri elemendiks olemise struktuuri osaks. Nad moodustavad meie ühiskonna institutsionaalse struktuuri ja iga üksikisik on agendina selle struktuuri sees tegev. Struktuur võimaldab ja piirab üksikisiku tegemisi.

Sotsioloog Anthony Giddens⁸, kes sellist struktuuri ja agendi mõistet sotsioloogiateoorias põhjalikult käsitleb, räägib muuhulgas ka ühiskondlikust legitiimsuskriisist ning kutsub üles demokraatiat demokratiseerima. See

⁷ Kreber, C. 2005, p. 325.

⁸ Giddens, A. 1999. Kolmas tee. Tallinn: Mõõdukad.

lähtub teisalt ka Nico Carpentieri⁹ selgitatud ideest, et demokraatiat saab laias laastus liigitada minimalistlikuks ja maksimalistlikuks. Esimese versiooni kohaselt on demokraatia osa poliitilistest protsessidest ning selle toimimiseks on poliitilised institutsioonid (nt parteid, valitsused, parlamendid) ja teatud aja tagant toimuvad poliitilised protsessid (nt valimised). Maksimalistliku demokraatia idee järgi on demokraatlikud protsessid olulised aga ühiskonnas palju laiemalt. Nii on eespool loetletud ühiskondliku struktuuri üksuste ülesanne ka demokraatiat edendada. Seega pole koolisüsteemis oluline mitte ainult õpetada demokraatia olemust ja demokraatlikke institutsioone, vaid juhendada õppijaid rakendama demokraatia toimimisprintsiipe ka igapäeva-tegevustes.

Lähtudes ideest, et ka ülikoolil on institutsionaalse struktuuri esindajana kanda tähtis roll demokraatia edendamises, olen püüdnud jõudumööda mõelda sellele, kuidas ühiskonna analüüsimise oskust ainekava koostamisel rakendada. Nii lähtub kaasava ainekava idee just demokraatia demokrati-seerimise printsiipest. Kaasava ainekava koostamise põhimõte on, et õpetades tudengitele nende endi valikute kaudu vastutust, saavad neist kodanikud, kes ehk veidi enam kaasa mõtlevad ja oskavad oma tegude eest vastutada. Tuden-gite kaasamine õppetöö korraldusse ja õpieesmärkide seadmisesse on osa minu õppimiskesksest¹⁰ filosoofiast.

Kasutan artiklis läbivalt terminit *kaasamine*, soovides seda selgelt eristada osalusest. Eestikeelsete terminite erinevust on hästi seletanud Marju Lauristin¹¹. Teoreetilise kirjanduse^{12,13} põhjal on kaasamine sageli sümbolsem, selgemalt piiritletud raamides ning ei ole seotud liiga palju lõpliku otsustamisega. Kaasav ainekava on selline, mille puhul õppejõud n-ö kutsuvad tudengi kaasa, andes talle ette piirid ehk nn lüngad, mida tudeng saab täita. Seejuures jätab ta endale siiski suurema osa võimust ja vastutusest ainekava ees. Ilmselt on tulevikus huvitav mõelda ka osalusprintsiiptide laiemale rakendamisele kursuste ülesehitamisel, kuid see eeldab tudengitega pikemaajalist koostööd

⁹ **Carpentier, N.** 2011. Media and participation. A site of ideological-democratic struggle. *Bristol: Intellect*. [Carpentier 2011]

¹⁰ **Postareff, L.; Lindblom-Yläne, S.** 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. – *Learning and Instruction*, Vol. 18 (2), pp. 109–120.

¹¹ **Lauristin, M.** 2007. Teistsuguse Eesti ootuses. – *Postimees*, 13. jaanuar. <<http://www.postimees.ee/1618679/marju-lauristin-teistsuguse-estti-ootuses>>, (29.01.2015).

¹² **Arnstein, S. R.** 1969. A Ladder of Citizen Participation. – *JAIP*, Vol. 35 (4), pp. 216–224. <<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>>, (23.03.2015).

¹³ **Carpentier** 2011.

kui semestri 16 nädalat seda võimaldavad. Kaasamis põhimõtte rakendamine ei tähenda täieliku kontrolli kaotust ja kaost õppejõu jaoks, sest kaasavat ainekava koostades on oluline seada piirid ning säilitada vetoõigus ebamõistlike otsuste vältimiseks. Seega pole kaasav ainekava Kemberi¹⁴ mõistes tingimata õppijakeskne, pigem võiks seda protsessi nimetada üliõpilast juhtivaks¹⁵. Samas toetab see siiski ideed, et asjade üle arutamine on diskursiivne osalus¹⁶, ning selle kaudu samuti laiemat eesmärki demokraatia demokratiiseerumisest.

Kaasava ainekavaga tegelemine on ka minu viis astuda vastu ülikoolide neoliberaliseerumisele¹⁷, kus üliõpilase-õppejõu suhte asemel on järjest domineerivamaks muutumas kliendi-teenindaja suhe. Mitmel arutelul kolleegidega on kostunud arvamus, et tänapäeva üliõpilased on sageli võtnud nõudliku positsiooni, mille kohaselt on õppejõud justkui teenindaja. Pean enda jaoks tähtsaks põhimõtet, et õppejõuna ma ei astu teenindaja rolli, pigem sean eesmärgiks korraldada üliõpilast toetav ning mõtlemisele ja vastutuse võtmisele orienteeritud kursus. Kaasates üliõpilasi ainekava kujundamisse, tähtaegade ja eesmärkide seadmisesse, loodan anda signaali, et ka nemad vastutavad oma õppimise ja kursuse õnnestumise eest.

Milliste ainekavade koostamisest juttu tuleb?

Vaatlen artiklis erinevaid strateegiaid ja võtteid, mida olen kasutanud selleks, et kaasata tudengeid ainekava koostamisse. Idee, et üliõpilased peaksid kaasa rääkima aine sisu, korralduse ja/või hindamis põhimõtete juures, lähtub

¹⁴ **Kember, D.** 1997. Reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. – *Learning and Instruction*, Vol. 7 (3), pp. 255–275. [Kember 1997]

¹⁵ **Driel, J. H. van; Verloop, N.; Werven H. I. van; Dekkers, H.** 1997. Teachers craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. – *Higher education*, Vol. 34 (1), pp. 105–122.

¹⁶ **Carpini, D. M. X.; Cook, F. L.; Jacobs, L. R.** 2004. Public Deliberations, Discursive Participation and Citizen Engagement: A Review of the Empirical Literature. – *Annual Review of Political Science*, Vol. 7 (1), pp. 315–344. <<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.121003.091630>>, (23.03.2015).

¹⁷ **Založnik, P.; Gaspard, J.** 2011. Social Scientists and the European Neoliberal University: Tensions in Conceptualizations of the Public Role of Universities. – *Critical Perspectives on the European Mediasphere. The intellectual work of the 2011 European media and communication doctoral summer school*. Ed. by T. I. Tomanić, N. Carpentier, H. Nieminen, P. Pruilmann-Vengerfeldt, R. Kilborn, E. Sundin, T. Olsson. Ljubljana, Slovenia. Faculty of Social Sciences: Založba FDV, pp. 203–215.

eeldusest, et sellisel kombel võimu jagamine tudengitega motiveerib neid võtma vastutust õppimise eest ning suurendab huvi kursusel osalemise vastu. Tabel 1 annab ülevaate nendest ainetest, kus olen kaasava ainekava põhimõtteid kasutanud ning mille põhjal saadud kogemusi siinses artiklis analüüsin. Nagu näha, on tegemist üsna erinevate kursustega. Kaasamist pole veel proovitud esimese õppeaasta enam kui 75 osalejaga kursusel, kuid ilmselt on ka seal võimalik leida mõistlik kaasamise vorm.

Tabel 1. Analüüsi aluseks olevad ained

Aine	Õppeaste	Õppekeel	Eriala	Õppijate hulk	Kursuse sisu
Infoühiskond ja uus meedia	Bakalau-reuseõpe	Eesti	Ajakirjandus ja kommunikatsioon	30–60	Teoreetiline/analüütiline kursus, kus analüüsitakse Eestis toimuvat loetu põhjal
E-turundus	Magistriõpe	Eesti või inglise	Kommunikatsiooni juhtimine, ristmeedia tootmine + ERASMUSE vahetusüliõpilased	u 40	Rakenduslik kursus, mille eesmärgiks ja fookuseks on turundusprojektide elluviimine
Võrguühiskonna uuringud	Magistriõpe Doktoriõpe	Eesti või inglise	Kommunikatsiooni juhtimine, organisatsiooni infotöö, üleülikooliline doktoriõppe valikaine, ristmeedia tootmine + ERASMUSE vahetusüliõpilased	8–30	Teoreetiline kursus, mille eesmärgiks ja fookuseks on erinevate uurimustega tutvumine
Sotsiaalinformaatika	Magistriõpe	Inglise	Organisatsiooni infotöö, küberkaitse, tarkvaratehnika, info-tehnoloogia	20–30	Teoreetiline/analüütiline kursus, mille eesmärgiks on erinevate uurin-gutega tutvumine ja neile rakendusliku väljundi otsimine

Erinevad kursused võimaldavad erinevat laadi kaasamist. Järgnevalt kirjeldan pisut lähemalt seda, milliseid kaasamise vorme olen erinevatel kursustel kasutanud.

Hindepunktide kokkuleppimine

Hindepunktide kokkuleppimise ülesande andsin samal ajal infoühiskonna ja uue meedia ning sotsiaalinformatika õppeaine üliõpilastele. Mitmeski mõttes on tegemist kõige formaalsema ja mitte eriti sisulise kaasamise vormiga. Annan üliõpilastele lünkadega ainekava, kus olen fikseerinud ülesannete loetelu ja lühikirjelduse. Tudengid saavad ühise arutelu käigus kokku leppida erinevate ülesannete osakaalus ja punktides. Samuti lepitakse ühise arutelu ajal kokku loengutes käimise kohustuslikkus, hilinenud töödega tegelemine ja kodutööde tähtsajad. Kriteeriumide kokkuleppimisele kulub kokku umbes 30 minutit. Kokkuleppimisele eelneb õppejõu sissejuhatus, kus tutvustatakse kursuse eesmärke, õpiväljundeid ja ootusi õppimisele. Kaasava ainekava koostamine algab rühmatööga, kus tudengid täidavad 4–5-liikmelistes rühmades lünkadega ainekava (umbes 5–7 minutit). Siis koondan iga rühma arvamuse tahvlile (võimalik oleks kasutada ka infotehnoloogia abi). Seejärel arutleme ühiselt, kas toimub mingil moel enamiku tudengite koondumine teatud mudeli suunas, analüüsime, millised eelised ja puudused on variandil, kus suurema osa punkte saab üht või teist tüüpi ülesannete eest. Kursustel on hetkel hulk väikesi ülesandeid ja üks suurem töö ehk nn lõputöö. Arutelu käibki enamasti selle üle, milline on nende tööde eest antavate punktide omavaheline proportsioon.

Olles kaasamise kogemust kolleegidega jaganud, näen, et paljude jaoks on tegemist kummalise kaasamise vormiga, sest tavaliselt peavad õppejõud äärmiselt oluliseks seda, mitu punkti millise ülesande sooritamine annab. Minu hinnangul ei ole õpiväljundite saavutamiseks vahet selles, mida tudengid otsustavad, kuna sooritama peavad nad kõik ülesanded. Lähtudes õppimiskesksest lähenemisest¹⁸, on õppimisprotsess olulisem kui konkreetsete ülesannete eest antavad punktid. Õppejõuna on minu ülesanne juhtida hindamiskriteeriumide kokkuleppimise arutelu nii, et tasakaal ei läheks paigast ning et viimaste tööde ja ülesannete esitamine ei veniks liiga pikale. Kodutööde hilinemise karistuspunktide üle arutledes on näiteks võimalus selgitada, miks on kodutöödel tähtsajad ja mida õppejõud nendega taotleb. Õppejõuna toetan ma tudengite õppimist kaasava ainekava protsessis, selgitades punktide määramise vajalikkust ja õppejõu loogikat erinevate tööülesannete andmisel. Selle põhjal on tudengitel võimalus kujundada oma arvamused konkreetsete punktide otsustamise juures.

¹⁸ Kember 1997.

Hindamiskriteeriumide kokkuleppimine

E-turunduse kursuse eesmärk on rakendada kirjanduse lugemise teel saadud teadmisi e-turunduskampania elluviimisel. Tegevuse eelduseks on lugemisülesannete sooritamine, mida hindan tehtud/tegemata-skaalal, saates tagasi ja ümbertegemisele need ülesanded, mis pole sooritatud nõuetele vastavalt. Lugemisülesannetele toetub ka kursuse põhiülesanne, milleks on reaalse projekti elluviimine ja oma kogemuse reflekteerimine. Esimeses loengus tutvustatakse kursuse ülesehitust, ülesannete järgnevuse loogikat ning reaalse e-turundusprojekti põhimõtteid. Selleks, et koondada tudengite arusaamad sellest, mille alusel e-turundusprojekti hinnatakse, on nende ülesanne fikseerida hindamiskriteeriumid ning koostada hindamismaatriksi põhi. Eesmärgi täitmiseks tuleb tudengitel täita umbes 40 minuti jooksul kolm tööülesannet. Esiteks peavad nad 2–4-liikmelistes rühmades mõtlema 2–3 tunnust, mis iseloomustavad nende arvates head e-turundusprojekti. Head projekti iseloomustavad märksõnad koondatakse tahvlile. Seejärel arutletakse nende tähenduse üle ning mõtestatakse lahti nende tunnuste teostusvõimalused kooliprojektis. Õppejõud korrastab tahvlile koondatud mõisted, selgitab nende rolli e-turundusprojekti ja valib välja maksimaalselt kümme hindamiskriteeriumi. Üsna üldiselt sõnastatud kriteeriumid (nt vastavus sihtrühmale, aktuaalsus, hea planeering) jagatakse rühmadele laiali ja eelistatult nii, et kriteeriumit peab selgitama see rühm, kes seda välja ei pakkunud. Eesmärgiks on soodustada võimalust, kus üldist märksõna mõtestaksid erinevad inimesed ja see täidetakse võimalikult mitmekülgse sisuga. Sellise arutelu käigus on õppejõu toega võimalik jõuda selleni, et e-turunduse põhiideed ja mõisted on ühises arutelus heaks sissejuhatuseks kogu ainekursusele. Üldise märksõna avamiseks peavad rühmaliikmed omavahel arutama, mis on selle märksõna juures hinde A, C ja E kriteeriumiks. Rühm, kes lõpetab ülesande teistest varem, saab lisäülesande proovida eristada ka hindeid B ja D. Annan kõigile rühmadele hindakriteeriumide koostamise kohta pidevalt tagasisidet ning vaatan lõpptulemused üle.

Lõpptulemust enam ühiselt läbi ei arutata. Esimestel aastatel kogusin tulemused paberil kokku ja postitasin ise koondfailina Moodle'i keskkonda. Viimasel ajal palun üliõpilastel postitada tulemused Moodle'i keskkonda loodud foorumisse, meenutan neile vajadust sealse infoga tutvuda ja lähtuda sellest ka oma projekti koostamisel. Õppejõuna tegelen nende kriteeriumidega edasi kursuse lõpus. Kursuse lõputööde esitluste ajaks koondan kriteeriumid ühte dokumenti ja koostan projektide hindamiseks tabeli, mida iga tudeng

peab kasutama kaaslaste projektidele tagasiside andmiseks. Sellisel kujul saab hindamiskriteeriumidest ühine kursuse lõputööde tagasisidevorm.

Lõpphinded kujundab õppejõud, pidades silmas hindamiskriteeriume ja arvestades tudengite tagasisidet. Samas olen e-turunduse kursuse projektide hindeid ka rühmadele tagasi jaganud. Seega saavad õppurid lisaks ühele koondhindele ja õppejõu tagasisidele ka kaasüliõpilaste tagasiside anonüümses ja kirjalikus vormis. Selline töökorraldus toob endaga kaasa lisapingutusi ja täiendavat ajakulu ning vajab tagasisidelehtede koostamist nii, et iga rühm saab individuaalse tagasisidelehe. Tagasiside kirjutamiseks ja vormistamiseks tuleb planeerida lisa aega projektiesitluste vahel.

Hindamisel on ilmselt mõistlik kasutada edaspidi elektroonilist vormi, kus üliõpilased saaksid mõne küsitlusvahendi abil näiteks anda tagasisidet igale projektile ja õppejõud ei peaks tagasiside andmete koondamiseks tegema lisapingutusi.

Kursusel käsitletavate teemade valimine

Võrguühiskonna uuringute kursus on magistri- ja doktoritaseme kursus. Võrguühiskonna uuringute sildi alla on võimalik paigutada üha suuremat hulka uurimistöid, mistõttu ei saa ammendava ülevaate andmine olla ühe kursuse eesmärk. Nii annangi kursuse sissejuhatavas loengus tudengitele lisaks teemade avamisele pikema loetelu kõigist huvitavatest teemavaldkondadest (umbes 20–25 valdkonda), millest kursuse käigus juttu võiks teha. Seejärel võivad tudengid nimekirjas kõigepealt märkida kolm eelistust, millistest teemadest nad kursuse käigus enam teada sooviksid. Samal ajal on teemanumbrid ka tahvlil ning toimub hääletamine: iga teema juures saavad kõik oma kolmest lemmikteemast märku anda. Tulemuseks selgub kolm-neli eelistatumat teemat. Sageli tekib vajadus arutelu jätkata, et esimesest eelistusringist välja jäänud teemasid püüda ühendada ning jõuda kõiki osapooli rahuldavale tulemusele. Selleks, et tudengid saavutaksid aine õpiväljundid, lepatakse ühise arutelu käigus lisaks kohustuslikele teemadele kaheksast auditoorsest kohtumisest viie teemad. Sissejuhatav loeng, võrguühiskonna teooriat käsitlev loeng ja kokkuvõttev loeng koos lugemisülesannetega annavad vajaliku miinimumtaseme teemas orienteerumiseks. Õpiväljundiks on ka teadusartikli lugemise üldoskused. Väljundi saavutamiseks on oluline valida õiget tüüpi artiklid. Seejuures võivad need käsitleda eri teemasid, oluline on, et õppijal kujuneks arusaam teadusartikli olemusest.

Lugemismaterjalide valimine

Lugemismaterjali valimine on kaasamisvormidest ehk kõige vähenõudlikum ja tingitud vajadusest õppejõu aega kokku hoida. Akadeemilise kirjanduse otsimise oskus on oluline üldpädevus, millega ka magistritaseme tudengid sageli vaeva näevad. Ülesande edukaks täitmiseks on eelmises loengus alati üle korratud artikliotsingu põhitõed ning antud juhised erinevate andmebaaside kasutamiseks. Selline kaasamine sai alguse kaasavast teemade valimisest. Võrguühiskonna uuringute kursusel on sageli käsitluse all teemad, mis laiendavad ka õppejõu silmaringi. Seetõttu olen loobunud nende teemade puhul oma nimekirja väljapakkumisest. Tavaliselt palun üliõpilastel endil otsida teadusartiklit/teadusartikleid etteantud teemal ning igäühel postitada valitud artikkel foorumisse. Auditoriumis tekib erinevate tekstide lugemise ja mõtestamise kaudu suur variatiivsus ja ümber pööratud klassiruumi võtet kasutades saab panna üliõpilased nii üksteist kui ka õppejõudu ühise arutelu teel õpetama.

Lugemismaterjali valimise juurde kuulub tavaliselt ülesanne, mis ei eelda ülesande aluseks olevate artiklite teemadesse põhjalikumat süvenemist. See tähendab, et õppejõud ei loe läbi kõiki artikleid ja kõiki nende põhjal tehtud kodutöid, vaid hindab ainult kodutöid. Nii saab kodutööks olla näiteks artiklis kasutatud viidete süstematiseerimine või lühikokkuvõtte tegemine. Siinkohal on oluline arvestada, et üliõpilase jaoks on artikli otsimine ja valimine sageli väga keerukas ja ajamahukas töö ning ta vajab selles juhendamist ja julgustamist. Ühel aastal kurtis näiteks sotsiaalinformaatika kursusel osalenud tudeng, et ta valis artiklit kaheksa tundi. Olen edaspidi pööranud rohkem tähelepanu artikli otsimisvõimaluste tutvustamisele ning öelnud, et rohkem kui ühte tundi artikli otsimisele kulutada ei tohiks.

Mida tudengid arvavad?

Tudengi tagasiside ei ole olnud siinse artikli kirjelduse keskmes. Küll aga on pikaajalise kogemuse põhjal võimalik pisut peegeldada, mis toimub auditoriumis, kui alustada kaasava ainekava koostamisega. Tudengid on sageli üllatunud, et neile selline võimalus antakse. Samuti kipuvad nad kahtlema enda võimes ainekava kokku panna või hindamiskriteeriumeid sõnastada. Nad tunnevad, et ainekava sõnastamine on vastutusrikas ülesanne ning vajavad selle tegevuse juures sageli julgustamist. Tudengitel on vaba voli eksimist kartmata katsetada, sest lõplik kontroll on siiski õppejõu käes. Hindamiskriteeriumide aruteludes on õppejõu roll olnud sageli ka

liiga rangete või teostamatute hindamiskriteeriumide kohandamine õppeaine mahu või reaalsete võimalustega. Tudengite toetamine selles protsessis annab ka õppejõule kindluse, et kursus püsib teatud raamides. Õppijate seas on vahel harva neidki, kes hakkavad valjuhäälselt agiteerima väga leebete või ebamõistlike nõuete sätestamise poolt. Enamasti aitavad grupidünaamika ja õppejõu naljatlev-korralekutsuv toon ära hoida n-ö mässu tekkimise. Samuti on kõigile üheselt selge mängureegel, et õppejõul on alati vetoõigus. Seega ei ole tegemist osalusdemokraatiaga, kus tudengid saavad õppejõu oma arvulise ülekaaluga maha hääletada, vaid siiski kaasamisprotsessiga, kus viimane sõna jääb õppejõule.

Õpetlikud kogemused

Järgnevalt toon välja mõned õppetunnid, mida ma nende meetodite rakendamisega olen saanud. Selgub, et nii õpilaste kui ka kolleegide kardetud liigne vabadus ei osutu tegelikult probleemiks ning kiire reaktsiooni ja pideva aktiivse tagasisidega saab tudengeid juhendada koostama häid ainekavasid. Kaasava ainekava koostamise eelduseks on, et õppejõud oskab seada piirid, mille raames on võimalik kursuse eesmärgid ja õpiväljundeid ohtu seadmata anda tudengitele vabadus ise otsustada. Sellises arutelule, refleksioonile ja ühisele otsustamisele suunatud protsessis mõtlevad tudengid hindamiskriteeriumid ning oma eelistused paremini läbi. Kaasamisprotsess annab võimaluse sõnastada hoiakuid, arvamusi, hirme ja kõhkclusi ning neid arutelus vastavalt kas maandada või suunata. See on hea võimalus juurutada auditooriumis arutelukultuuri, samuti on õppejõul soovi korral võimalus kogetut edaspidistes loengutes kasutada.

Kogemus on ka näidanud: üldiselt pole vaja karta, et tudengid teeksid nn sõbramehe-demokraatiat. Pigem näitab elu, et tudengite kriteeriumid on päris ranged ning vahel on vaja neid hoopis leebemaks sõnastada. Protsessi oluline osa on pidev ülevaade ja kontroll, et kõik kokkulepitu oleks täpselt kirjas, et ka need üliõpilased, kes esimesest loengust osa ei võta, saaksid end kursuse reeglitega täpselt kursis hoida.

Lisaks positiivsetele kogemustele on olnud ka paar juhtumit, kus selline kriteeriumide koostamise viis pole lõpuni õnnestunud. Näiteks ei pruugi demokraatlik ühisotsustamine töötada eriti hästi, kui rühm on kas liiga väike, liiga suur või heterogeenne. Võib juhtuda, et ühiseid teemasid valides võib liialt eripalgeline rühm neid valida nii, et ei tekigi enamikule tudengitele huvipakkuvaid teemasid ja kursuse lõpus on kõik veidi rahulolematud. Selle

vastu aitaks ka arutelu, kus selgitataks välja iga konkreetse teema käsitlemisega kaasnevad ootused. Sama oht on õppejõu koostatud teemade nimekirjaga, kus kõiki osalejaid süvitsi huvitavaid teemasid ei käsitletagi.

Kui osalejate rühm on liiga väike, siis ei mõelda välja piisaval hulgal mõistlikke hindamiskriteeriume. See tähendab, et kriteeriume on tegelikult heaks projektiks liiga vähe. Lahendusena võiks planeerida kriteeriumide väljatöötamiseks rohkem aega ja lasta igal rühmal ühe kriteeriumi asemel arutada kahte või kolme olulist teemat. Väikese rühma puhul peab õppejõud sekkuma, et täiendada osaliste nimekirju oma hindamiskriteeriumidega.

Kolmas ohukoht võib olla kaasava ainekava koostamise suur ajakulu. Selline meetod on väga ajamahukas just esimesel kohtumisel. Õppejõul vähe- neb küll loenguks ettevalmistamise aeg, kuid esimese kontaktloengu ajast kulub suur osa korralduslikele küsimustele ja kaasamisele. Mõeldes õppimisest ja õpetamisest laiemalt kui vaid teemakesksest sisu edasiandmisest, on sellel ajakasutusel siiski mitmed positiivsed küljed. Rõhutama peab ka ülekantavate oskuste arendamise olulisust auditoorses töös. Esiteks, tudengid õpivad arutelukultuuri: vestluse juhtimist, enesekehtestamist ja argumentide esitamist. Teiseks, üliõpilased tutvuvad kursuse reeglitega, mõtestades neid iseenda tegevuse kaudu. Nii saavad mitmed reeglid üliõpilastele omaseks ning ka õppejõul on alati võimalik osundada kursuse käigus kokkulepitud reeglitele.

Kokkuvõte

Käesolevas artiklis jagasin lühidalt oma kogemust viimase seitsme aasta töö kohta Tartu ülikoolis, kus ma olen püüdnud kasutada erinevaid kaasamisvõtteid ainekavade koostamisel ja seeläbi lootnud suurendada tudengite vastutustunnet õppimisprotsessis. Ideed, mis said alguse soovist aega kokku hoida ja tudengeid endid kursuse ülesandeid läbi mõtlema panna, on hargnenud järjest mitmekülgsemateks kaasamisharjutusteks, millel on laiem mõte ja tähendus ka nüüdisaegses õpetamispraktikas. Loodan, et selles artiklis tutvustatud kaasamisvõimalused hindepunktide, hindamiskriteeriumide, teemade ja lugemisülesannete väljatöötamiseks inspireerivad ka teisi otsima võimalusi, kuidas n-ö pöörata klassiruum ümber¹⁹ mitte ainult selleks, et panna tudeng tööle, vaid ka selles mõttes, et anda tudengitele voli ja võim

¹⁹ **Bishop, L. J.; Verleger, M. A.** 2013. Flipped Classroom: A Survey of the Research. – 120th ASEE Annual Conference & Exposition, June 23–26. <<http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>>, (23.03.2015).

otsustada hindamise, kursuse teemade ja fookuse üle. Kuigi tudengeid kaasavast hindamisest on palju räägitud²⁰, on vähem olnud juttu tudengite kaasamisest hindamiskriteeriumide väljatöötamisel.

Käesolev artikkel on ühe õppejõu kogemuse põhjal koostatud refleksioon, kuid teemaga süstemaatiliselt edasi tegelemine eeldaks kindlasti põhjalikumalt läbimõeldud uurimisprojekti. Huvitav oleks vaadata, mil määral on tudengite tulemused sellisest enesejuhtimisest mõjutatud. Näiteks võiks võrrelda neid tudengeid, kes on esimeses loengus kohal ja kel on võimalik protsessis kaasa rääkida, tudengitega, kes saavad kätte lõplikult valmis ainekava. Uurida võiks ka õppijate eneseanalüüsi nii enne kui pärast kursust, mis aitaks mõista, kuidas selline ainekava koostamine õppijat eesmärgi saadmisel aitab. Brookfield²¹ toob välja, et kriitiline enserefleksioon on raske, kuid samas väga tasuv. Oluline on osutada, et sellise artikli kirjutamine on minule kui õppejõule olnud õpetlik, sest olen oma tööd kirjeldades ning analüüsid leidnud mitmeid kohti, mida järgmistel kordadel parandada. Loodan, et õpetamisega seotud teadmuse refleksiooni kaudu arendamise võimalusi on hea proovida ka teiste õpetamisel kasutatavate tegevuste analüüsiks.

Kirjandus

- Arnstein, S. R.** 1969. A Ladder of Citizen Participation. – JAIP, Vol. 35 (4), pp. 216–224. <<http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>>, (23.03.2015).
- Bishop, L. J.; Verleger, M. A.** 2013. Flipped Classroom: A Survey of the Research. – 120th ASEE Annual Conference & Exposition, June 23–26. <<http://www.studiesuccessho.nl/wp-content/uploads/2014/04/flipped-classroom-artikel.pdf>>, (23.03.2015).
- Brookfield, S.** 1995. Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Carpentier, N.** 2011. Media and participation. A site of ideological-democratic struggle. *Bristol: Intellect*.
- Carpini, D. M. X.; Cook, F. L.; Jacobs, L. R.** 2004. Public Deliberations, Discursive Participation and Citizen Engagement: A Review of the Empirical Literature. – Annual Review of Political Science, Vol. 7(1), pp. 315–344. <<http://dx.doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.121003.091630>>, (23.03.2015).

²⁰ **Pilli, E.** 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. SA Archimedes.

<<http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/oppejoud/Hindamisraamat.pdf>>, (29.01.2015).

²¹ **Brookfield** 1995.

- Driel, J. H. van; Verloop, N.; Werven H. I. van; Dekkers, H.** 1997. Teachers craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. – *Higher Education*, Vol. 34 (1), pp. 105–122.
- Giddens, A.** 1999. Kolmas tee. Tallinn: Mõõdukad.
- Karm, M.; Remmik, M.** 2013. Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad foto-intervjuude põhjal. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, lk 124–155.
- Kember, D.** 1997. A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. – *Learning and Instruction* 7 (3), pp. 255–275.
- Kreber, C.** 2005. Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. – *Higher Education* 50, pp. 323–359.
- Lauristin, M.** 2007. Teistsuguse Eesti ootuses. – *Postimees*, 13. jaanuar. <<http://www.postimees.ee/1618679/marju-lauristin-teistsuguse-est-ootuses>>, (29.01.2015).
- McAlpine, L.; Weston, C.** 2000. Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. – *Instructional Science*, Vol. 28 (5), pp. 363–385.
- Pilli, E.** 2009. Väljundipõhine hindamine kõrgkoolis. SA Archimedes. <<http://primus.archimedes.ee/sites/default/files/oppejoud/Hindamisraamat.pdf>>, (29.01.2015).
- Postareff, L.; Lindblom-Yläne, S.** 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. – *Learning and Instruction*, Vol. 18 (2), pp. 109–120.
- Založnik, P.; Gaspard, J.** 2011. Social Scientists and the European Neoliberal University: Tensions in Conceptualizations of the Public Role of Universities. – *Critical Perspectives on the European Mediasphere. The intellectual work of the 2011 ECREA European media and communication doctoral summer school.* Ed. by I. Tomanić Trivundža, N. Carpentier, H. Nieminen, P. Pruulmann-Vengerfeldt, R. Kilborn, E. Sundin, T. Olsson. Ljubljana, Slovenia: Faculty of Social Sciences: Založba FDV, pp. 203–215.

PILLE PRUULMANN-VENGERFELDT

TÜ meediauringute professor