

AKADEEMILINE ÕPETAMINE

Alar Kilp



ÜLEVAADE. Akadeemiline tegevus on avalik, eelretsenseeritud ning eriala kolleegide poolt kasutatav. Õppejõud, kes õpetavad erialateadmistepõhiselt, ent õpetamisalase ettevalmistu- seta, saavad arendada õpetamist akadeemiliseks, liikudes ülespoole järgmisi trepiastmeid pidi: 1) õpetamine omaenda praktilise kogemuse kaudu, 2) õpetamiskogemuste ja -teadmiste jagamine kolleegidega, 3) õpetamise õppimine koolitustel, 4) õpetamisteadusel põhinev õpe- tamine, 5) õpetamisteadust teostav õpetamine. Akadeemiline on õpetamine vaid kahel viimasel trepiastmel.

Euroopa kõrgharidusmaastikul on õpetamisteadusest saamas hea õpetamise kvaliteedi- kriteerium. Õppejõududel, kes tavamõistes teadustööd ei tee, oodatakse tulevikus panustamist õpetamisteadusesse. Teaduskarjääri tegijatelt oodatakse õpetamisalase põhikoolituse läbimist ning õpetamisalaste valikute mõtestamist õpetamisteaduse põhjal. Seetõttu tasub hakata õpe- tamisse akadeemiliselt suhtuma ka neil õppejõududel, kes õpetavad õpetamist õppimata ja õpe- tamisalase teadusega konsulteerimata.

Võtmesõnad: õpetamine kõrgkoolis, õpetaja professionaalne areng, õpetamine ja teadus

Key words: teaching in higher education, teacher's academic development, research and teaching

1. Sissejuhatus

Me räägime ülikoolist kui akadeemilisest asutusest, kuna ülikoolis tehakse akadeemilisi asju – teadlased teevad teadust, õppejõud õpetavad. Nii mõeldes eeldame, et kõik, mis ühes akadeemilises asutuses tehakse, on akadeemiline juba seepärast, et asutus on selline.

Sõna „akadeemiline” viitab teatud tunnustele, mille alusel saab eristada akadeemilisi tegevusi mitteakadeemilistest. Ilmselt ongi nii, et ülikoolidesse on akadeemilised tegevused koondunud samamoodi nagu haiguste ravi on koondunud haiglatesse, ehkki haiguste ravimist ja akadeemilist tegevust lei- dub ka väljaspool haiglaid ja ülikoole.

Ülikoolidest leiab akadeemilist tegevust rohkem kui teistest institut- sioonidest, ent veel praeguse ajani on kõrgkoolides tehtav teadus oluliselt akadeemilisem (paremini kooskõlas akadeemilise tegevuse tunnustega) kui õpetamine. Õnneks on jää sulamas ning tõenäoliselt jõuavad juba lähema

kahe-kolme aasta jooksul kõrgkoolid ka Eestis olukorrani, kus õpetamine on samavõrd akadeemiliseks peetav ja akadeemiliselt teostatav (ja pole võimatu, et ka akadeemilise tegevusena väärtustatud) tegevus kui seda on teadus.

Miks nii? Euroopa Komisjoni 2013. aastal esitatud nõuande kohaselt peaksid kõikides kõrgkoolides õppetööd tegevad õppejõud olema aastaks 2020 läbinud „sertifitseeritud õpetamislase koolituse”¹. Seega peaksid juba enam kui kahe aasta pärast kõik kõrgkoolides õpetajad olema omandanud põhiteadmised ja -oskused kõrgkoolipedagoogikast. Võib-olla on juba aastal 2020 enesestmõistetav, et hea õpetamine on akadeemiline ning akadeemiline saab õpetamine olla kahel moel.

1. Kõrgkoolis õpetav õppejõud rajab oma õppetegevuse õpetamisteaduse (*scholarship of teaching and learning*, lühendatult SOTL, lihtsuse huvides viidatakse selles artiklis mõistele lühendatult kui õpetamisteadusele) avaldatud teadmistele ja praktikale, kusjuures õpetamisteadus viitab siinkohal nii kõrgkoolipedagoogikale üldiselt kui ka vastava eriala õppeaine pedagoogilisele teadmisele spetsiifiliselt;
2. Lisaks mainitule võivad õppejõud uurida õpetamist ja õppimist oma õppeainetes, avaldada uurimistulemusi eelretsenseeritud väljaannetes ja panustada nii ka ise õpetamise ja õppimise teadmusbaasi.

Akadeemilise tegevuse (ja selle tulemite) tunnused on alati ühesugused². Nii akadeemilist õpetamist (*scholarly teaching*) kui akadeemilist teadust ise loomustab kolm üldkehtivat tunnust. Akadeemiline teadmine on³

- 1) *avalik* ehk on põhimõtteliselt kättesaadav kollegiaalsele kogukonnale kõikjal maailmas, kes uurivad sama asja või teevad sama tööd (ainsaks piiranguks on erialaväljaannete keel). Teadmine ei ole akadeemiline, kui see on õppejõu peas, avaldamata käsikirjas või sellest on peale tema teadlikud vaid ta lähemad kolleegid n-ö koridori pealt. Akadeemiline õpetamine järgib põhimõtet, mille kohaselt peaksid kõik õpetamise juurde

¹ **Euroopa Komisjon** 2013. ELi kõrgetasemeline töörühm soovib korraldada õppejõududele õpetamislaseid koolitusi. Brüssel, 18. juuni. <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_et.htm>.

² **Boyer, E. L.** 1990. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching; **Hutchings, P.; Shulman, L. S.** 1999. *The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments*. – *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 31, No. 5, p. 13. [**Hutchings, Shulman** 1999]

³ **Shulman, L. S.** 2012. *From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning?* – *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 1, No. 1, p. 3. [**Shulman** 2012]

kuuluvad osad olema avalikud⁴, nii et ükski õppeaine korralduslik, sisuline ega pedagoogiline tahk ei ole ega jää ainult õppejõu ja tudengite vaheliseks asjaks⁵. Akadeemiliselt õpetav õppejõud on valmis oma ainetes avalikustama ja akadeemiliselt põhjendama igat õppetöö korralduse osa;

- 2) *eelretsenseeritud*, st sama valdkonnaga tegelevad kolleegid on selle läbi vaadanud, seda arutanud, kriitiliselt kontrollinud ja andnud positiivse hinnangu⁶;
- 3) *kasutatav* üleilmsele kollegiaalsele kogukonnale jagamiseks, tsiteerimiseks, rakendamiseks, edasiarendamiseks, vaidlustamiseks ja ümberlõkkamiseks⁷.

Õpetamise ja õppimise valdkonnas on seega kahte sorti akadeemilist tegevust: kõik akadeemiliselt õpetavad õppejõud rajavad oma õppetegevuse õpetamisteaduses avaldatud teadmistele ja praktikale ning peale selle ka uurivad paljud õppejõud oma õpetamist ja õppimist ning avaldavad oma õpetamisalaste uurimuste tulemusi eelretsenseeritud väljaannetes.

Sõltumata sellest, kas me räägime teadusest või õpetamisest, on suhtlus kolleegide vahel akadeemiline siis ja ainult siis, kui see ei piirdu vaid arvamuste, kogemuste ja emotsioonide vahetamisega. Iseenesest on möödapääsmatu ja vajalik, et inimesed alustaksid vastastikkust suhtlust kõigepealt n-ö jää murdmisega (*ice-breaking*). Nii teaduses kui ka õpetamises on jäämurdmisrituaalid asendamatud, kuna nende käigus luuakse tõsisemaks akadeemiliseks suhtluseks vajalik õhkkond. Just sel põhjusel alustatakse teaduskonverentsidel koridorivestlust küsimustega, nagu „kas jõudsite kohale õhtul või hommikul” või „kas tulite rongi või bussiga” Miks? Sest enne, kui me saame üksteisega mõistuspäraselt tõsistest asjadest rääkida, peame kõigepealt

⁴ **Shulman, L. S.** 1998. Course Anatomy: The Dissection and Analysis of Knowledge Through Teaching. – The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching To Advance Practice and Improve Student Learning. The Teaching Initiatives. Ed. by P. Hutchings. Washington, DC: American Association for Higher Education, p. 69. [**Shulman** 1998]

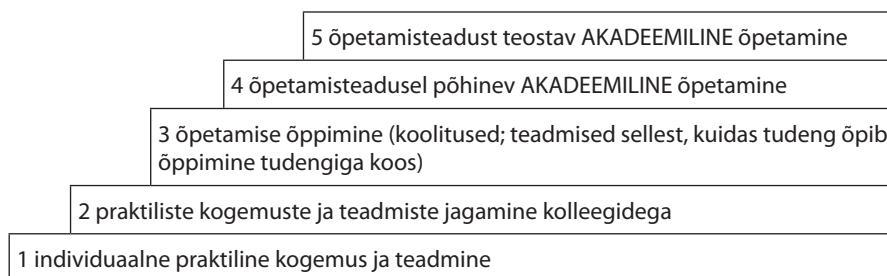
⁵ **Sachs, J.; Parsell, M.** 2014. Introduction: The Place of Peer Review in Learning and Teaching. – Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education. Ed. by J. Sachs, M. Parsell. London, New York: Springer, p. 2.

⁶ **Andresen, L. W.** 2000. A Useable, Trans-Disciplinary Conception of Scholarship. – Higher Education Research & Development, Vol. 19, No. 2, p. 141; **Richlin, L.; Cox, M. C.** 2004. Developing Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching and Learning Through Faculty Learning Communities. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 97, pp. 127–135. [**Richlin, Cox** 2004]

⁷ **Shulman** 1998, p. 13.

harjuma sellega, et *me* oleme need inimesed, kes *üksteisega räägivad*. Seda laadi suhtlus ei ole iseenesest akadeemiline, ent see on oluline ettevalmistus igale akadeemilisele mõttevahetusele.

Ka õpetamise puhul vajavad õppejõud n-ö jäämurdmist, enne kui nad on valmis hakkama tõsise teaduslik-kriitilise meelega üksteise õpetamisalaseid käsikirju või ettekandeid arvustama. Kõigepealt on neil vaja harjuda sellega, et nad kolleegidena räägivad omavahel *ka* õpetamisest (ja tudengite õppimisest), mitte ainult teadusest ja administratiivjuhtimisest. Õpetamisalase suhtluse jäämurdmise faasis on igati omal kohal, kui kolleegid vahetavad vastastikku praktilisi kogemusi ja isiklikke teadmisi, muljeid ja arvamusi, sest ilma seda faasi läbimata on raske jõuda akadeemiliste teadmiste vahetamiseni.



Joonis 1. Õpetamise õppimise trepiastmed

Artikkel käsitleb õppejõu arengut akadeemilise õpetamise suunas viieastmeliselt (joonis 1):

- *astmeid läbitakse samamoodi nagu kõnnitakse trepist üles* esimesest astmest alustades ja viimasega lõpetades;
- *järgmisele astmele jõudmiseks on küll vajalik tegutseda eelmises faasis, ent mitte kõigis vastava astme elementides*⁸. Näiteks selleks, et eelviimaselt astmelt viimasele jõuda – ehk asuda oma õpetamist uurima – ei ole vaja toetuda akadeemilistele uuringutele *kõigis* õppetööga seotud elementides. Õppetöö korraldus koosneb väga paljudest osadest, mistõttu piisab, kui õpetamisteaduslikku teadmist järgitakse õppetöö kõige olulisemates tahkudes. Ei juhtu midagi, kui jätkan õppetöös vastuvõtuaaja kasutamist ja alustan õppetöö uurimist selle teistes tahkudes, ilma et oleksin konsulteerinud akadeemiliste uurimustega, kuidas vastuvõtuaegu õppija jaoks

⁸ Weston, C. B.; McAlpine, L. 2001. Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 86, p. 91. [Weston, McAlpine 2001]

kõige paremal moel korraldada. Ka vastuvõtuaegade kasutamise puhul on akadeemiline teadmine täiesti olemas⁹, ent sedalaadi asju, mida võiks õpetamisteadusest ammutada, on otseses mõttes lõputult. Kõige võimalikuga korraga alustada ei saa;

- *igal järgneval astmel jäädakse tegema eelmistes faasides harjumuseks saanud tegevusi;*
- *üleminekud ühest faasist teise toimuvad mõnes õppetegevuse osas varem kui teistes.* On tõenäoline, et esimesel korral kolleegidega õpetamise valdas mõtteid vahetades ei käsitleta kõiki õpetamis-, hindamis-, auditoorse tegevuse korralduse, õpiväljundite ja hindamisviisidega seotud küsimusi, vaid ainult mõnda üksikut neist. Samamoodi ka siis, kui õppejõud alustab tutvumist õpetamis- ja õppimisteaduslikes väljaannetes olevate teadmiste ja praktikatega, kasutab ta neid mõnes õppetöö osas varem kui teises. Näiteks kui kursusel on nii loengud, seminarid, rühmatööd ja uurimistöö, siis on loogiline, et kõigepealt tegeletakse akadeemiliselt ühe osaga nendest ning mitte kõigiga korraga.

Õpetamisteaduses on üsna levinud tavaks käsitleda õppejõu õpetamisalast arengut järkjärguliselt¹⁰, ent üldjuhul keskendub põhitähelepanu vaid joonisel 1 esitatud redeli kahele viimasele astmele – akadeemilise õpetamise praktikale ja õpetamisteadusesse panustamisele – ning seejuures peetakse õppejõu õpetamisalase arengu ainsaks tõeliseks eesmärgiks just viimast astet. Päril algusest peale sellise õppejõu teekonda, kes alustab kõrgkoolis õpetamist pedagoogilise väljaõppeta ning ammutab õpetamisalast praktilist teadmist kõigepealt üksi ja iseseisvalt, õpetamisteadus eriti ei käsitlegi, kuna seal on oluliseks alguspunktiks hetk, mil õppejõud on jõudnud pedagoogilisele koolitusele ning tahab (kas vajadusest või seesmisest motivatsioonist) oma õpetamist arendada ja seda vähemalt lähemate kolleegide ja õpetajakoolituse praktikutega jagada.

Artikkel visandab õppejõu õpetamisalase arengu õpetajakoolituse-eelsest faasidest alates ehk sisuliselt nullist. Ehkki võimalikke õpetamisoskuste

⁹ **Guerrero, M.; Rod, A. B.** 2013. Engaging in Office Hour: A Study of Student-Faculty Interaction and Academic Performance. – *Journal of Political Science Education*, Vol. 9, No. 4, pp. 403–416.

¹⁰ **Kreber, C.** 2001. The Scholarship of Teaching and Its Implementation in Faculty Development and Graduate Education. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 86, pp. 79–88. [**Kreber** 2001]; **Richlin, L.** 2001. Scholarly Teaching and Scholarship of Teaching. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 86, pp. 59–61. [**Richlin** 2001]; **Richlin, Cox** 2004, p. 132.

arengu trajektoore on ka teisi, võib joonisel 1 kirjeldatud astmestik kõnetada kõiki neid õppejõude, kes on aasta(kümne)id õpetanud Eesti kõrgkoolides pedagoogilisi koolitusi läbimata ning tegutsevad siiani n-õ trepi esimestel astmetel. Visandatud trepiastmestik ei kirjelda hästi nende õppejõudude õpetamise arengut, kes läbisid pedagoogilise koolituse enne õpetama hakkamist (nt erialadel, kus pedagoogiline baaskoolitus on osa läbitud õppekavast) ning tegutsesid kolmandal ja neljandal astmel kas enne või samal ajal, kui neil tekkisid esimesed isiklikud praktilised kogemused ja harjumused vahe-tada kolleegidega mõtteid õpetamisest. Artikli lõpus käsitletakse erijuhtu-mit, kus on võimalik viiendal astmel õpetamist uurida ja õpetamisteaduslikke publikatsioone avaldada ilma ise õpetamata või akadeemilisele õpetamisele pühendumata. Ka nii on võimalik.¹¹

Loodetavasti joonisel 1 esitatud õpetamisoskuste arenguastmed lähi-aastatel mõneti aeguvad ehk tulevikus ei esine enam palju olukordi, kus kõrgkoolides õpetatakse enne aastaid, kui jõutakse kollegiaalse tagasiside, õpetajakoolituse või akadeemiliste teadmiseni õpetamisest. Ent samas on tõenäoline, et veel praegusajal kõnetab visandatud õpetamisoskuste arenda-mise trepp suurt osa Eesti kõrgkoolides õpetavaid õppejõude ning loodeta-vasti aitab neil mõtestada, millisel arenguastmel nad õpetamise õppimises on, ning mõelda selle üle, kas tasub astuda üks või mitu astet edasi sealt, kuhu nad mõneks ajaks pidama on jäänud.

Enne arenguastmete detailsemat käsitlemist on vaja rõhutada, et kõi-ges järgnevas ei vaidlustata ega jäeta hetkekski kõrvale hea õpetamise üld-kehtivat, esmast ja möödapääsmatut eeltingimust, milleks on aine valdamine. Eranditult igal juhul peab õpetaja tundma õppeaine sisu. Kõige lihtsam ainevaldkonna tundmise kriteerium on õppejõu avaldatud temaatiliste tea-dustööde hulk ja kvaliteet (nt tsiteeritavus). See ei ole ideaalne kriteerium, mille põhjal otsustada, kas õppejõud valdab ainespetsiifilist teadmiste baasi (*content-specific knowledge base*)¹², ent sellest paremat on raske leida, kuni

¹¹ Mainitud põhjusel eristab Randolph A. Smith akadeemilist õpetamist ('scholarly teaching') õpetamisteadusest ('scholarship of teaching and learning'). Vt **Smith, R. A.** 2008. Moving Toward the Scholarship of Teaching and Learning: The Classroom Can Be a Lab, Too! – Teaching of Psychology, Vol. 35, No. 4, pp. 263–264. Käesolevas artiklis käsitletakse õppejõu õpetamisalast enesearengut ning lähtutakse eeldusest, et õpetamisteadust teostav õppejõud praktiseerib samal ajal ka akadeemilist õpetamist. Sel põhjusel ei käsitle joonisel 1 kajastatud mudel juhtumeid, kui õpetamisteadust teostav õppejõud enam ise õpetamist ei praktiseeri või teeb õppetööd, ilma et see põhineks õpetamisteadusel.

¹² **Shulman, L. S.** 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. – Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, pp. 1–22. [**Shulman** 1987]

räägime *vaid* õppejõu *teaduslikust kompetentsusest* ning teeme seda lahus õppijatest, õppimisviisidest ja õppejõu õpetamisoskustest. Praktikas – ja iseäranis bakalaureuse- ja magistriõppe tasemel – võib õppejõud omada piisavalt teadmisi temaatilist teadustööd tegemata ka siis, kui ta lihtsalt valdab hästi õpetatavat ainet. Näiteks, kui õppejõud õpetab rahvusvahelisi konflikte, siis ei ole alati esmatähtis see, kas üks või enamik tema avaldatud teadustöödest on just samast ainevaldkonnast (võib-olla tema teadustöö on ainult poliitökonoomiast), juhul kui ta valdab õpetatava aine sisu.

Samas praktika näitab, et alati on lihtsam vallata ja seetõttu ka õpetada ainet, millega tegeletakse aktiivselt ja järjepidevalt teadustöodes. Sellise suhtumisega tasub arvesse võtta Paul Ramsdeni tõdemust, et õppejõud peaks kindlasti olema oma valdkonna ekspert ning tegema õpetatava ainega seostuvat teadustööd¹³. Ent kõik õppejõud ei ela ideaalmaalmas ning mõni õpetab ka selliseid aineid, mis tema teaduslike huvide ja tegemistega kokku ei lange. Ka nende puhul jääb hea õpetamise eeltingimus ikka samaks – ilma aineist (olgu selleks portugali keel või rahvusvahelised konfliktid) valdamata, ei ole võimalik hästi õpetada.

Kui ainevaldkonna valdamine on heaks õpetamiseks vajalik, siis „*tarvilik ja piisav*” tingimus heaks õpetamiseks nõuab, et lisaks õppeaine sisu valdamisele omab õppejõud ka pedagoogilisi baastadmisi ja -oskusi ning valdab konkreetse aine õpetamise pedagoogikat. Aine sisu valdamine ei tähenda automaatselt, et inimene valdab sama hästi aine õpetamist. Siiani on paljud, kui mitte enamik, ülikoolis õpetama hakanud õppejõududest õpetama kvalifitseerunud tänu teaduskraadile (magistrikraad või doktorikraad) vastaval erialal, ilma et neilt oleks nõutud ühegi pedagoogilise koolituse läbimist. Ei ole õiglane öelda, et need õppejõud ei teaks, kuidas õpetada. Nad on ise õppinud, nad on näinud, kuidas õpetajad õpetavad, neil on kuude ja aastatega kogunenud hulganisti praktilist kogemust ja isiklikku teadmist „sellest, kuidas õpetamises asjad käivad” ning kindlasti on paljud neist arutanud ka õpetamise teemal kolleegidega. See, mida nad õpetamise valdkonnas teavad ja oskavad, on aga kvalitatiivselt erinev sellest, mida nad teavad ja oskavad teadustöös. Õpetamist on nad õppinud ise ilma akadeemilise väljaõppe, kollegiaalse hindamise ja kvaliteedimärgita.

Küsimust, kas teaduskraadist üksi piisab, et õppejõud oskaks lisaks erialateadmistele ka erialaainet *õpetada*, pole kuni viimase ajani eriti tõstatatudki ilmselt sellepärast, et väljaspool pedagoogilisi erialasid ja õpetajakoolitusi

¹³ Ramsden, P. 2003. Learning to Teach in Higher Education. London & New York: Routledge, p. 5. [Ramsden 2003]

on selline traditsioon lihtsalt puudunud ning õpetamise kvaliteedi peamiseks kriteeriumiks on peetud erialast teadustööd. Olukord, kus suur osa (võibolla enamik) kõrgkoolis õpetavatest õppejõududest õpetab pedagoogilist koolitust läbimata, tunnistab üldisest suhtumisest õpetamisse kui tegevusse, mida justkui saab teha professionaalselt ja hästi ka ilma pedagoogilise ettevalmistuse, väljaõppe ja järjepideva arendamiseta¹⁴.

Akadeemilises mõttes hästi õpetav õppejõud peab omama kolme liiki kompetentsust¹⁵:

- 1) *ainealaseid teadmisi* – ta teab, *mida* õpetada;
- 2) *üldiseid pedagoogilisi teadmisi ja oskusi* – ta teab, *kuidas* korraldada õppetegevust nii, et see toetab tudengi õppimist; *kuidas* auditoorset tegevust juhtida ja õpiõhkkonda korraldada; teab viise, *kuidas* tudeng õpib ning *kuidas* mõjutavad tudengi õppimist õppetöö korraldus, hariduslik kontekst, hariduse eesmärgid ja väärtused¹⁶;
- 3) *õppesisu pedagoogilisi teadmisi (pedagogical content knowledge)*, mis sünteesib kahte esimest kompetentsust¹⁷, nii et inimene oskab seda, mida ta ise teab ja valdab, *ka kellelegi teisele õpetada*¹⁸. Õppejõud oskab korraldada õppeaine käsitlust lähtuvalt õppekontekstist (nt aine paiknemisest õppekavas), õppeaastast, õppijate eelteadmistest ja teistest õppimist mõjutavatest tingimustest. Kujutagem ette politoloogia õppejõudu, kes valdab esindusdemokraatia ja esinduskogu valimiste temaatikat ning on kursis ainealaste andmete, uurimuslike lähenemiste ja analüüsiviisidega. Tema õppesisu pedagoogiline teadmine väljendub oskuses kohandada aine käsitlust ning probleemide ja küsimuste püstitamist vastavalt õppijate eelteadmistele, huvidele ja võimetele, vastavalt sellele, kas õppijateks on põhikooli 9. klassi lapsed, kõrgkooli noored või keskealised, doktorandid või magistrandid või sellele, kas tudengite peamised õppimishuvid on seotud politoloogiaga või mitte. Õppesisu pedagoogilist teadmist saab leida vastava eriala õpetamisteadusega tegelevatest

¹⁴ Weimer, M. 1997. Integration of Teaching and Research: Myth, Reality, and Possibility. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 72, p. 58. [Weimer 1997]

¹⁵ Shulman 1987.

¹⁶ Shulman 1987, pp. 5, 8.

¹⁷ Theall, M.; Centra, J. A. 2001. Assessing the Scholarship of Teaching: Valid Decisions from Valid Evidence. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 86, p. 39. [Theall, Centra 2001]

¹⁸ Shulman, L. S. 2011. The Scholarship of Teaching and Learning: A personal recount and reflection. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 5, No. 1, p. 5. <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol5/iss1/30>>. [Shulman 2011]

ajakirjadest ja artiklitest. Tänapäeval on igal akadeemilisel erialal oma õppimis- ja õpetamisteadus (SOTL). Näiteks politoloogias tegeletakse sellega ajakirjas *Journal of Political Science Education*, kust õppejõud saab leida teadustöid sellest, kuidas õpetada esinduskogude valimist tudengitele nii, et õppetöö korraldus aitaks tudengitel õpitavast teemast kõige paremini aru saada.

Neist kolmest kompetentsusest kõige olulisem on endiselt aine valdamine – ka siis, kui juba lähitulevikus on kõik õpetavad õppejõud läbinud pedagoogilise koolituse, moodustab pedagoogiline väljaõpe ikkagi imeväikese osa erialase väljaõppe kõrval, mistõttu ei ole ebaõiglane pidada pedagoogilist kompetentsust erialalise kompetentsuse kõrval teisejärguliseks¹⁹. Ent teisejärguline ei tähenda ebaolulist või mittevajalikku – akadeemiline õpetamine vajab kindlasti ka pedagoogilist ettevalmistust, koolitust ja enesetäiendust²⁰.

2. Õpetamise õppimise trepiastmed

2.1. Esimene aste: õppimine individuaalsest praktilisest kogemusest ja teadmisest

Kõige levinum viis õppida õpetamist olukorras, kus õpetatakse ilma õpetamiskoolituse läbimata, on õppida oma õpetamise ja õppimise kogemusest (kuidas mind õpetati, kuidas ma ise õpin). Ajas kogunevate isiklike kogemuste põhjal kasvab õpetajal isiklik praktiline teadmusbasis (ehk kogumideest ja praktikatest), kuidas auditooriumis ja õppeaines toime tulla. Järjest arenev praktikapõhine teadmine õpetamisest võib olla sõnastatud või sõnastamata²¹, ent igal õpetajal tekib aastatega praktiline oskus ja teadmine, kuidas suhelda auditooriumis, kuidas koostada ainekava, valida õppematerjale, hindamisviise, individuaalseid õpiülesandeid ja auditoorseid tegevusi ning kuidas juhtida klassiruumi. Individuaalset kogemust kogutakse ja kasvatatakse kogu õpetamistegevuse jooksul, mistõttu seda jäädakse edasi koguma ja kasvatama ka kõigil järgmistel õpetamise õppimise trepiastmetel.

¹⁹ **Shulman, L. S.** 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. – *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, p. 5. [Shulman 1986]

²⁰ **Weimer** 1997, p. 52.

²¹ **Meijer, P. C.** 2013. Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, lk 10, 13.

2.2. Teine aste: praktiliste kogemuste ja teadmiste jagamine kolleegidega

Seda, et õppejõud võiksid oma individuaalseid praktilisi ja reflektiivseid teadmisi ka üksteisega jagada, on kuidagi ebamugav mainida, kuna see kõlab enesestmõistetavana. Teiselt poolt on seda kindlasti vaja rõhutada, kuna kõrgkoolides on õppejõude, kes kord aastas või poolaastas saavad ülesande õpetada üht või mitut ainet ning on seejärel kogu õpetamisprotsessi jooksul iseenda ja tudengitega üksi.

Õppejõud ei räägi omavahel kuigi palju õpetamisest ja õppimisest, kui tööüksuse kultuur, milles nad töötavad, ei väärtusta, soodusta ega edenda õppetöö vastastikust ja jagatud mõtestamist. Selleks, et soodustada kollegiaalset õppetöölalast mõttevahetust, võiks organisatsioon edendada ja kehtestada põhimõtte, mille kohaselt õppetöös me üksteisega ei konkureeri, kuna juhul, kui me konkureerime aasta parima õpetaja tiitli pärast ning üksteisega kogemusi ja mõtteid ei jaga, võidame me vähem kui kaotame ning viimasena jäävad kaotajate poolele ka tudengid. Teadustöös on oluliselt rohkem põhjust hoida töös olevaid teadmisi enda teada (kuni nende avaldamiseni) kui õpetamises, kus on praktiliselt võimatu patenteerida üht või teist õppetöö korraldamise viisi. Just seetõttu on oluline rõhutada, et õppejõud astub igal juhul olulise sammu edasi, kui ta lisaks individuaalsele reflekteerimisele hakkab kolleegidega mõtteid vahetama ka õpetamise teemal.

Konkurents õpetamises (staatuse ja ressursside üle) on siiski olemas, ehkki õpetamise valdkonnas liigub vähem võimalusi saada paremate tulemuste eest paremat palka kui teaduses, mistõttu õppejõud, kelle põhitegevus on õpetamine, teenivad üldjuhul madalamat palka ja saavad vähem tunnustust kui need, kelle põhitegevus on teadus²². Tulemuseks võib olla olukord, kus õppejõududel (ja võib-olla ka nende administratiivjuhtidel) napib nii motivatsiooni kui ka energiat, et panustada õpetamise arendamisse kui ühisesse hüvesse.

Oletame, et kõik õppetöölalases mõttevahetuses osalevad kolleegid on ühel arenguastmel, mis tähendab, et neil kõigil on individuaalne praktiline koge-

²² Kui kõrghariduslikul üksusel põhineb enamik rahastusest õppetegevusel, mitte teadusel, siis ei pruugi palgavahed õpetamisest ja teadusest „elatuivate” vahel olla suured. Ent juhul, kui üksuse eelarvest umbes pool tuleb teadusrahastusest ja pool või vähem õppetegevusest, on praktikas väga keeruline „puhtalt õppetegevusest elatuval” õppejõul kasvatada sissetulekut kõrgemale vastava üksuse keskmisest sissetulekust, samamoodi nagu „puhtalt teadusest elatuval” õppejõul on raske jääda kauaks üksuse keskmisest sissetulekust allapoole. Õppevaldkonnas lihtsalt liigub oluliselt vähem raha. Ka on tunnustatud teadlase ja algaja teadlase sissetulekute vahe suurem kui see on tunnustatud ja algaja õpetaja vahel.

mus, ent keegi neist ei ole läbinud õpetamiskoolitusi ega ole kursis õpetamisteaduslike teadmistega ei üldiselt ega ka konkreetselt omal erialal. Halb uudis on see, et omavahel nii suhtlevad õppejõud „leiutavad endiselt jalgratast”. Hea uudis on see, et nad ei tee seda enam isolatsioonis ja omaette. Õppejõud saab nii teada, kuidas teised tulevad toime korduma kippuvate küsimustega, nagu tudengid ei kasuta sülearvuteid sihipäraselt, auditoorsete tundide külastatavus on keskpärane, tudengite eneseväljendus- või akadeemilise kirjutamise oskus on nõrk või viis, kuidas tudengid õpivad õppematerjalidest, ei vasta õppejõu ootustele. Mõttevahetusest kolleegidega saab õppejõud teada, milliseid „tehnikaid” teised samasuguste olukordade haldamisel kasutavad, leides nii kas uusi ideid või kindlama tunde, et tema enda kasutatud lahendid on toimivad ja head.

Õpetamispraktikate kolleegidega jagamine aitab õppetegevust väärtustada ja mõtestada, ent see ei ole veel akadeemiline õpetamine²³, kuni mõttevahetused ei põhine akadeemilistel teadmistel õpetamisest. Ainult lähemate kolleegidega mõtteid vahetades võib tekkida konnatiigi efekt, kus hea õpetamine on see, mis neile jagatult sobib, mitte see, mis on osutunud akadeemiliselt hästi toimivaks. Nagu teaduses, nii ka õpetamises – lihtsalt mõtteid, kogemusi ja arvamusi vahetades me akadeemilise teadmiseni ei jõua.

Üleminek järgmistele astmetele hakkab toimuma niipea, kui õppejõud hakkavad mõttevahetustesse lisama pedagoogilisest kirjandusest ja erialasest SOLT-ist saadud teadmisi ja praktikaid näiteks sügavast ja pindmisest õpihoiakust või eri hindamisviiside mõjust sisemisele ja välimisele motivatsioonile. Nii tehes hakkavad õppejõud jagama *praktilist tarkust* õpetamisest, milleni sama asjaga tegelevad inimesed on üksteisega *akadeemiliselt* mõtteid vahetades jõudnud²⁴. Sellised kollegiaalsed vestlused võivad osaleja jaoks hakata toimima otseteena akadeemiliste praktikate ja teadmiseni õpetamisest, mida ise pole leidnud ega otsinudki.

Kui kollegiaalne vestlus ei puutu kokku pedagoogilise kirjanduse ja õppealaste koolitustega, siis on tõenäoline, et aruteludes keskendutakse rohkem sisule kui meetodile, pigem õpetajale (sellele, milline on õpetaja isiksus või mida õpetaja teeb) kui õppijale, ning kui keskendutakse õppijale, siis lähtuvalt sellest, milline on õppija staatiliselt, mitte lähtuvalt sellest, kuidas õpe

²³ Kern, B.; Mettetal, G.; Dixon, M. D.; Morgan, R. K. 2015. The Role of SoTL in the Academy: Upon the 25th Anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. – Journal of the Scholarship for Teaching and Learning, Vol. 15, No. 3, p. 6. [Kern *et al.* 2015]

²⁴ Shulman, L. S. 2007. Practical Wisdom in the Service of Professional Practice. – Educational Researcher, Vol. 36, No. 9, p. 560. [Shulman 2007]

(ja selle korraldus) õppijat dünaamiliselt arendab. Õppejõukeskselt mõeldes nimetavad õppejõud end oma eriala õpetajaks (politoloogia õppejõud, informaatika õppejõud), kes õpetab vastavat eriala (politoloogia õpetaja, informaatika õpetaja). Nii mõeldes ja öeldes räägivad õppejõud kujundlikult, kuna eriala ei ole nende õppija ning nad ei pane hinnet erialale. Põhjus, miks meile õppejõududena meeldib siiski rääkida endast kui oma eriala õpetajast, võib peituda selles, et me hoiame ülal ettekujutust endast kui erialateadmise valdajast. Kui meie valdame sisu ja tudeng tuleb meie juurde õppima, siis on loogiline järeldada, et tudeng *ei tea* seda, mida *meie teame* (muidu poleks tal põhjust ainet õppima tullagi). Kui õpetajal on see, mida tudengil pole, on õpetaja ülesanne see tudengile üle anda. Tudengi ülesanne on teadmine vastu võtta, teha see enda omaks, salvestada ja teadmiste kontrolli ajal see „deklaratiivne teadmine” ka esitada²⁵.

Selline arusaam õpetamisest ja õppimisest võib tunduda mõistlik (näiteks siis, kui õpetatakse Pythagorase teoreemi, võõrkeelt või juuretäidise tegemist hambaravis, milles saab õiget teadmist eristada valest ning oskust eristada oskuse puudumisest), ent pedagoogiliselt hinnates on see ebapiisav.

Õpetada üksi ja lahus õppijast ei ole võimalik. Õpetamise õnnestumine sõltub alati õppijast ja õppijas toimuvast. Mõelda saab üksinda küll. Õppida saab ka ilma õpetajata, ent õpetamine on *alati* kahepoolne tegevus. Õpetamine on teadus, mida on inimühiskonnas uuritud, mõtestatud ja analüüsitud juba vähemalt kolm tuhat aastat. Õpetamisel on omad väljakujunenud teadmised, meetodid ja praktikad. Õpetamine on oskus, mida on vaja õppida, mitte oma käe peal leiutada.

Juba esmatutvus pedagoogilise kirjanduse ja õpetamisteadusega võib kardinaalselt muuta seda, kuidas õppejõud tudengi õppimisse suhtub. Näiteks saab ta teada, et õppimine on elukestev ja järjepidev protsess, mille käigus osa õpitust soodustab inimese arengut, osa pärsib. Aus ja akadeemiline õppejõud ei saa sellest hetkest alates enam välistada võimalust, et tema õppeaines võivad vähemalt mõned tudengid omandada ka pärssivaid õpikogemusi või võimalust, et üksnes intellektuaalsete võimete arengule keskendunud õpe võib taandarendada ülekantavaid sotsiaalseid oskusi. Ka soodustab enda kurssi viimine haridusteadusliku teadmiselega sellest, kuidas inimene õpib, mõistmist, et inimesed õpivad alati enamast, kui vaid sellest, mida konkreet- ses õppeaines õpetaja teda õpetada soovib. Tudengid õpivad *ka* kooliväliselt

²⁵ Morrison, C. D. 2014. From ‘Sage on the Stage’ to ‘Guide on the Side’: A Good Start. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 8, No. 1, pp. 1, 4. <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol8/iss1/4>>. Ramsden 2003, p. 115.

ning igas õppeaines midagi sellist, mida õppeaines otseselt ei ole ette nähtud (seejuures nad võivad õppida ka toimetulekut „kognitiivse kaosega” ehk õppida mitte tänu õppetöö korraldusele, vaid sellest hoolimata).

2.3. Kolmas aste: õpetamise õppimine

„Kas ilma (õpetamis)koolitusega on võimalik hästi õpetada?” Ma väidan, et ei ole. Ent samas ma ei usu ka, et koolitus iseenesest teeks suurt imet juhul, kui koolitusel osalenul ei teki motiivi ja tahtmist tegeleda oma õpetamise arendamisega järjepidevalt. Koolitusest on kasu, kuna neis avalikustavad õppejõud oma õppetöös tehtavat, põhjendavad oma valikuid kolleegide ees, saavad osa kolleegide kogemusest ning teevad kõike seda professionaalsete haridus-eksperptide juhendamisel, kes hoiavad mõttevahetust kooskõlas akadeemilise teadmise õpetamisest ja õppimisest.

Koolitusi läbimata on väga keeruline sügavamalt ja põhimõttelisemalt *pühenduda* õpetamise arendamisele trepi neljandal, akadeemilise õpetamise tasemel. Mina jõudsin enne õpetamisteadusega esmatutvumise tegemist kõigepealt osaleda mitmel koolitusel ja harjuda kolleegidega õpetamisest rääkima. Alles seejärel kuulsin ma esmakordselt, et ka minu erialal (poliitoloogias) on olemas oma õpetamisteadus. Minu kogemust kinnitavad Synthia Weston ja Lynn McAlpine, kes tõdevad, et enne õpetamisteaduseni jõudmist on hea ja vajalik tunnetada end õpetamisega tegeleva kogukonna osana²⁶.

Nagu iga teinegi akadeemiline tegevus, on ka õpetamisteadus eesmärgi- ja probleemikeskne. Akadeemiline tegevus hakkab peale probleemipüstitusest ehk õpetamisega seonduvast probleemist, millega seejärel hakatakse tegelema. Üksinda ja iseseisvalt on psühholoogiliselt raske läbida siiret olukorrast, kus õpetamises „kõik enamvähem toimis”, olukorda, kus „õppejõul on probleem”, millega tegeleda. Ehkki probleem ei kõla mainekujunduses eriti hästi, on probleemi leidmine, omamine ja sellega tegelemine iga akadeemilise uurimuse keskne osa. Õpetamiskoolitusel osaledes harjub õppejõud õpetamisalaste probleemide ja nendega tegelemisega, mistõttu koos koolitaja ja kaasõppijatega on tal lihtsam muutuda kontrollikeskselt suhtumiselt probleemikesksele.

Õpetamisest saab akadeemiline ja uurimuslik tegevus alles siis, kui probleem on tuvastatud, sõnastatud ja seda hakatakse järjepidevalt uurima²⁷, mistõttu on õpetamise kvaliteet kõige kaheldavam väärtusega õppejõu puhul,

²⁶ Weston, McAlpine 2001, p. 91.

²⁷ Hutchings, Shulman 1999, p. 15.

kes ütleb, et tema õppeaines ja auditooriumis on kõik ideaalses korras ning tal pole ühtki probleemi, mis vajaks tegelemist või (p)arendamist.

Õpetamise arendamine on seega probleemikeskne tegevus²⁸, mis keskendub kahele põhiküsimusele: kuidas tudeng õpib (sh kuidas saab aru õppeaine sisust) ja kuidas korraldada õpet nii, et see toetaks tudengi õppimist. Et õpetamine on olemuslikult kahepoolne tegevus, saab õpetaja leida neile küsimustele vastuseid *ainult koostöös õpilastega* ning see on üks põhjus, miks kummalegi küsimusele ei leidu ühte kõikjal toimivat ainuõiget vastust.

Et õpetamise ratsionaalne eesmärk on õppijas toimuv õppimine²⁹, peab õpetamise ja õppimise suhe olema korraldatud selliselt, et see toetaks tudengi õppimist parimal võimalikul moel³⁰. Sellest tulenevalt saab kõige paremaks õpetamise eksperdiksi pidada õppejõudu, kelle aines õpivad tudengid enim³¹ (või kelle aine läbimise järel oskavad rakendada õpitut kõige paremini), mitte õppejõudu, kelle kursuse lõppedes on tudengite rahulolu kõrgeim, kelle õppeainetest saab kergemini läbi või kelle isiksus tundub õppijatele kõige karismaatilisem ja meeldivam. Et õppeaines tehtav (nõutav ja oodatav) võib õppimist nii soodustada kui ka pärssida, saab õppeainet hinnata vastavalt sellele, kas see soodustab õppimist (kui isiksuse, teadmiste ja oskuste arengut) rohkem kui pärssib³².

Õppejõud peaks omama teadmisi viisidest, kuidas tudengid õpivad³³ ning võiks kohandada õppetöö korraldust vastavalt nendele³⁴. Pedagoogikaalase kirjanduse lugemine õppimisviisidest on õppejõule kindlasti siinkohal abiks, ent sellest üksi ei piisa. Tal on vaja teada, mida mõtlevad ja kuidas saavad aru

²⁸ Shulman 1998, p. 69.

²⁹ Hutchings, Shulman 1999, p. 13.

³⁰ Kern *et al.* 2015: 2; Ramsden 2003, p. 7; Trigwell, K.; Martin, E.; Benjamin, J.; Prosser, M. 2000. Scholarship of Teaching: A model. – Higher Education Research & Development, Vol. 19, No. 2, p. 156. [Trigwell *et al.* 2000]

³¹ Trigwell, K.; Shale, S. 2004. Student learning and the scholarship of university teaching. – Studies in Higher Education, Vol. 29, No. 4, p. 527. [Trigwell, Shale 2004]

³² Potter, M. K.; Kustra, E. D.H. 2011. The Relationship between Scholarly Teaching and SoTL: Models, Distinctions, and Clarifications. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 5, No. 1, p. 4. <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol5/iss1/23>>. [Potter, Kustra 2011]

³³ Hutchings, Shulman 1999, p. 13; Ramsden 2003.

³⁴ Dandy, K. L.; Bendersky, K. 2014. Student and Faculty Beliefs About Learning in Higher Education: Implications for Teaching. – International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol. 26, No. 3, p. 358.

need konkreetsed tudengid, kes kindlatel kuupäevadel, kohtades ja kontekstides tema õppeaines osalevad³⁵.

Tudengite eelteadmistest ja ootustest ning neis tekkivatest küsimustest ja mõtetest saab õppejõud teada *siis* ja *ainult siis*, kui ta annab tudengitele võimaluse neid (soovitavalt individuaalselt ja kirjalikult, mitte auditoorselt ja avatud mõttevahetuses)³⁶ edastada³⁷. Tudengitelt saadud teabe põhjal saab ta otsustada, millist temaatikat, kui põgusalt või põhjalikult katta. Igas uues õpperühmas algab sedalaadi suhtlus õppejõu ja õpilaste vahel taas otsast peale. Õpetaja võib küll kogemustest eelmiste õpperühmadega oletada, millised võivad olla tudengite eelteadmised, ootused ja arusaamised, ent ükski neist oletustest ei pruugi uues õpperühmas täituda.

See on üks põhjus, miks õpetamisse akadeemiliselt suhtuvad õppejõud tegelevad kogu oma akadeemilise karjääri jooksul aktiivselt ja järjepidevalt sellega, et saada tudengitelt teavet³⁸, kuidas õppijad käsitletavat ainet mõistavad ja sellest aru saavad. Sotsiaalteadustes on õppejõule oluline teada, kuidas õppijad tajuvad ühiskonda, kultuuri ja maailma, kuna viimased moodustavad ja kujundavad õppimise üldise konteksti ja keskkonna. Kui õppiv tudeng peaks ainult etteantud teadmisi omaks võtma, meelde jätma ja neid taas esitama, poleks õppejõududel sellist teavet tudengitelt vajagi. Et õppimine seisneb mitte ainult objektiivse info taasesitamises, vaid ka subjektiivses mõistmises ja arusaamises, on õpetamise eesmärk olla võimalikult kooskõlas sellega, kuidas õppijad ainesest aru saavad ning suuta seda arusaama vastavalt vajadusele muuta³⁹.

Seega, pärast seda, kui õppejõud on õpetatava ainese endale selgeks teinud (see on hea õpetamise üldine eeltingimus), peaks tema põhitähelepanu koonduma sellele, mida tudengid õpivad⁴⁰, sest *õpetamise kvaliteedi peamine kriteerium on tudengite õppimine*⁴¹. Ka siis, kui kursuse ainekavas on rohkelt kohustuslikku õppematerjali, õppejõud on aine sisus rahvusvaheliselt

³⁵ Shulman 1987, pp. 15, 16.

³⁶ Individuaalselt edastatakse õppejõule oluliselt rohkem ja erinevaid mõtteid kui avatud arutelu ning kirjalik tagasiside on suulisest parem selle poolest, et annab tudengitele võimaluse omas rütmis ja rahulikult (vaikuses) mõelda.

³⁷ Kilp, A. 2015. Tunnilõpu tagasisideleht õppimiskeskse õpetamismudeli osana. – KVÜÕA toimetised, nr 20, lk 48–82.

³⁸ Theall, Centra 2001, p. 39.

³⁹ Ramsden 2003, p. 6.

⁴⁰ Bernstein, J. L. 2010. Using “Think-Alouds” to Understand Variations in Political Thinking. – Journal of Political Science Education, Vol. 6, No. 1, p. 50.

⁴¹ Weimer 1997, p. 56.

tunnustatud teadlane, on õppekvaliteedi põhiküsimus endiselt selles, *mida, kuidas ja kui palju õpib tudeng*.

Et tudengi õppimist parimal moel toetada, peaks õpetaja õppima tudengitelt⁴², õppima sellest, mida tudeng õpib⁴³, õppima tudengitega koos⁴⁴, õpetama tudengitega koos⁴⁵ ja looma koos ka teadmisi⁴⁶.

Nii suhtuv õpetaja peaks ühel hetkel teada saama seda, mida tudengid *ei tea* ning mida tudengid on *õppinud teadma ekslikult, kallutatult või ühekiülgelt*. Ajapikku paneb õpetaja tähele sagedamini esinevaid eelhoiakuid ja -teadmisi ning teemasid, mis on tudengite jaoks raskemini või kergemini õpitavad. Ta õpib korraldama õpetamist lähtuvalt õppijate vajadustest ja õppimise keskkonnast. Tulemuseks on *relatiivses* tähenduses hea õpetamine, kuna valitava õpetamisviisi headus sõltub õppijate algteadmistest ja arusaamadest ning õppimise keskkonnast⁴⁷.

Õpetaja ei ole enam meister, kes teab, kuidas masin töötab või kes oskab seda, mida õppija ei oska. Õpetaja ei tee enam õppijate eest üksinda ära vaevarikast info otsimise, analüüsimise, valimise, hindamise (sh olulise eristamise ebaolulisest), näitlikustamise, seostamise ja sünteesimise tööd. Tudengid ei ole enam mugavad kliendid, kes võtavad õpetaja mõttetöö tulemi vastu oma aju suurt vaevamata. Nii õpetab õpetaja tegema tudengeid samasugust mõttetööd nagu ta ise õpetades teeb, kuna see ajutöö, mida õpetaja õpetades teeb infot analüüsides, valides ja hinnates, on just see, „mida õppija peaks ise tegema“⁴⁸.

Et õppejõud peaks õppima koos tudengitega (ta ei tohiks asuda kusagil mujal, nt kaugel ees kohast, kus tudengid oma õppimisega parasjagu on) ning tudengid õpetama koos õppejõuga (aktiivselt osalema samas mõttetöös, mida õpetaja õpetades teeb), siis võikski hariduse omandamine ja andmine teostuda õpetaja-tudengi vastuoluta (ehkki rollid jäävad endiselt erinevateks), kuna „mõlemad on samaaegselt õpetajad ja tudengid“⁴⁹.

⁴² Ramsden 2003, pp. 93–99.

⁴³ Bowden, J.; Marton, F. 2004. The University of Learning. London: Routledge, p. 10.

⁴⁴ Morrison 2014, p. 10.

⁴⁵ Felten, P. 2013. Principles of Good Practice in SoTL. – Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, Vol. 1, No. 1, pp. 121–125.

⁴⁶ Carnell, E.; Lodge, C. 2002. Supporting Effective Learning. Thousand Oaks, CA and London: Paul Chapman, pp. 14–18.

⁴⁷ Ramsden 2003, p. 113–114.

⁴⁸ Morrison 2014, p. 9.

⁴⁹ Freire, P. 1994. Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum, p. 53.

Seega, kui õpetamise kvaliteedi tõekriteerium on tudengi õppimises, on õpetaja ülesanne korraldada õppetöö nii, et infost teadmise loomisega tegeleb õppija koos õpetajaga, mitte õpetaja üksi. Kui õppejõu „silmad on kord juba avanenud” nägema, et õpetamise eesmärk on tudengi õppimine, on tal raske sellest nägemusest lahti saada ja õpetajakeskse õpetamismudeli juurde tagasi pöörduda.⁵⁰

2.4. Neljas aste: õpetamise õppimine õpetamisteadusest

Akadeemiline õpetamine leiab aset siis, kui õpetamispraktika on rajatud akadeemilisele kirjandusele – õpetaja on kursis vastava kirjandusega ning kasutab seda oma õpetamise (p)arendamisel⁵¹. Õpetamisalast kirjandust on seejuures kahte sorti, üks on puhtalt pedagoogiline ning teine käsitleb vastava eriala õpetamise pedagoogikat⁵².

Nagu teaduses, on õpetamise puhul akadeemilise uurimise algfaasis vaja viia end kurssi vastavas ainevaldkonnas oleva teadmise, õppida mitte kordama ebaefektiivseid praktikaid ning rajada oma tegevus üles sellele, mida akadeemilises kogukonnas juba teatakse⁵³.

Et akadeemiline (*scholarly*) õpetamine algab õpetamisteaduslike ideede ja praktikate kasutamisega⁵⁴, võib akadeemiliseks õpetajaks (*scholarly teacher*) pidada igäüht, kes õppetegevuse korraldamise olulistest punktides juhindub õpetamisteadusest, ehkki ei ole (veel) uurimusi oma õpetamise arendamisest ja analüüsist eelretsenseeritavates väljaannetes avaldanud⁵⁵.

⁵⁰ Tähelepanek kehtib vaid auditoorse õppe kohta, kuna videoloengute, e-kursuste ja MOOCide puhul kipub õppija jääma tarbija rolli ning kvaliteedi kriteerium kanduma tagasi sellele, mida ja kuidas teeb õppejõud ning milline on õpetamisel pakutava toote sisu, pakend ja turundus.

⁵¹ Kern *et al.* 2015, p. 6; Richlin 2001; Richlin, Cox 2004; Shulman 2012, p. 2; Trigwell *et al.* 2000, p. 159; Trigwell, Shale 2004: 524; Zakrajsek, T. D. 2013. Scholarly Teaching: Suggestions for a Road More Traveled. – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 7, No. 1. <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol7/iss1/2/>>. [Zakrajsek 2013]

⁵² Trigwell *et al.* 2000, p. 160.

⁵³ Richlin 2001, p. 60.

⁵⁴ Shulman 2011, p. 3.

⁵⁵ Potter, Kustra 2011, p. 5; Smith, R. 2001. Expertise and the Scholarship of Teaching. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 86, p. 76. [Smith 2001]; Sturges, D. 2013. To SoTL or Not to SoTL? – International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 7, No. 2, p. 4. <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol7/iss2/2/>>. [Sturges 2013]; Theall, Centra 2001, p. 34.

Akadeemilise õpetaja valikud ja otsused ei ole kindlasti niivõrd kriitiliselt kollegiaalselt hinnatud kui seda on õpetamisteadust ise teostavate õppejõudude töö, ent akadeemiline õpetaja on oma olemuselt *kriitilise* suhtumise ja *avatud* meelega *reflektiivne* praktik (*reflective practitioner*), kes võrdleb oma õpetamiskvaliteeti haridusteaduslike kogemuste ja teadmistega⁵⁶, suhtub õpetamisse kriitilise ja avatud meelega ning on valmis nii positiivseteks kui negatiivseteks leidudeks oma õpetamisviisides⁵⁷. Ta põhimõtteliselt ei saa enam õigustada õpetamisalaseid valikuid selliste väidetega, et „tudengile tuleb kõik kasuks”.

Samuti mõtestab ja arendab akadeemiline õpetaja oma tegevust *holistlikult* ehk ta tegeleb õppetöö kõigi osade ja tahkudega ning ka kõigi selles protsessis osalejatega (sh nii edasijõudnute kui mahajääjatega). Õpetamine on alati terviklik tegevus selles mõttes, et õppejõud peab korraldama nii aine sisu, hindamisviisid, väljundid, õppematerjalid, õppekeskkonna ja kõik ülejäänud õppetöö osad, millest igaüks omaette võib omada mõju sellele, kuidas tudeng õpib⁵⁸. Seetõttu on ka üldine akadeemiline teadmine õpetamisest *holistlik* (kõikide võimalike osadega tegelev).

Ent õpetamisteadus on samas relatiivne ega otsi üldkehtivat, kõige üldkasutatavamamat ega ka kuldset keskmist, vaid kaardistab võimalikult laialt eri variante, mille vahel õppejõud vastavalt oma erialale, õppeastmele, õppijatele ja õppekontekstile valida saab⁵⁹. Nii saab väita, et õpetamisteaduses on vastus olemas igale õpetamisega seotud vajadusele ja olukorrale, ehkki ükski neist vastustest ei ole ainuõige.

Õppejõud ei ole võib-olla harjunud nii mõtlema, et sedasama õpetamise tööd, mida nad teevad, teevad kümned ja sajad inimesed samas kõrgkoolis ning neid, kes õpetavad samasugust õppeainet, on maailmas sadu ja tuhandeid. Ent sellise mõttega tasub harjuda, sest nii tegelikult ongi. Samuti tasub olla teadlik, et *kõige* selle kohta, millega õppejõud igapäevaselt tegeleb, on kusagil olemas akadeemiliselt vahendatud, loodud ja kogutud praktiline tarkus⁶⁰, mis on täiesti kättesaadav, arvesse ja kasutusse võetav. Igaüks, kes tahab tõsiselt õpetada, et tudeng seejuures parimal võimalikul moel õpiks,

⁵⁶ **Hammersley-Fletcher, L.; Orsmond, P.** 2005. Reflecting on reflective practices within peer observation, – Studies in Higher Education, Vol. 30, No. 2, p. 214.

⁵⁷ **Potter, Kustra** 2011, p. 3.

⁵⁸ **Smith** 2001, p. 69.

⁵⁹ **Shulman** 2007, p. 560.

⁶⁰ **Shulman, L. S.** 2004. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. San Francisco: Jossey-Bass. [**Shulman** 2004]

peaks pöörduma õpetamisteadusliku kirjanduse poole sama automaatselt⁶¹ nagu ta teeb seda teadustöös, kus on enesestmõistetav, et niipea, kui on tekkinud temaatiline huvi, uuritakse kõigepealt järele, milliste teadmiseni ja kuidas kolleegid selles küsimuses varem on jõudnud.

Kui akadeemilise õpetamise algtingimuseks oli õppetegevuse hindamine ja (p)arendamine õpetamisalase kirjanduse abil, siis täismõõdus akadeemiliseks õpetajaks võib pidada õppejõudu, kes on kursis rahvusvahelise akadeemilise õpetamise praktikaga, kes langetab õpetamisalaseid otsuseid regulaarselt ja harjumuspäraselt õpetamisalase kirjandusega konsulteerides, kellest on saanud elukestev õpetamise õppija ning kes suudab demonstreerida ja põhjendada oma õpetamisalaseid teadmisi⁶².

2.5. Viies aste: õpetamisoskuse demonstreerimine õpetamisteaduses osaledes

Kui eelmisel trepiastmel algas ja toimus akadeemiline õpetamine ning õppejõu aateks ja eesmärgiks oli toetada tudengi õppimist parimal võimalikul moel, siis viimasel astmel leiab aset *õpetamisteadus*, mille puhul õppejõud soovib demonstreerida oma kriitilise pilguga kolleegidele seda, kuidas ta oskab õpetada⁶³ ehk kuidas tema õppeainetes on tudengi õppimine tehtud võimalikuks⁶⁴.

Kui akadeemiliselt on võimalik õpetada ka ise õpetamisteaduslikke uurimusi avaldamata, siis teadust ei eksisteeri ilma publikatsioonideta, mis on avalikult kättesaadavad, jagatud, läbi arutatud, arvustatud ja kasutusse võetud⁶⁵. Seetõttu nõuab sel trepiastmel õpetamisega tegelemine teistsuguseid oskusi ja teistsugust suhtumist. Sel astmel on vaja rakendada nii akadeemilisi õpetamis- kui ka uurimisoskusi⁶⁶. Oma tudengite õppimist uuriv õppejõud soovib nüüd teha oma õpetamis- ja õppimisuuringud kättesaadavaks laiale

⁶¹ Zakrajsek 2013, p. 6.

⁶² Lueddeke, G. R. 2003. Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship' – Studies in Higher Education, Vol. 28, No. 2, pp. 213–228.

⁶³ Richlin, Cox 2004, p. 127.

⁶⁴ Trigwell *et al.* 2000, p. 156.

⁶⁵ Shulman 2004, p. 457.

⁶⁶ Kern *et al.* 2015, p. 9; Richlin, Cox 2004, p. 127; Theall, Centra 2001, p. 41.

auditooriumile⁶⁷ ning osaleda nii õpetamispraktikate mõtestamistel ja edendamisel väljaspool nii oma klassiruumi kui ka kollegiaalset koridori⁶⁸.

Harilikult teostatakse õpetamisalast uurimust järgnevalt: uurimise objektiks võetakse mingi valitud *osa*, mitte kogu tervik, millega õpetamispraktikas reaalselt tegeletakse; sõnastatakse uurimisküsimus, mis on oluliselt lihtsam kui kompleksne õpetamispraktika⁶⁹; dokumenteeritakse valitud osas lähteolukord, teostatakse muutus, saadakse tulemused, analüüsitakse tulemusi ehk tulemusi võrreldakse lähteolukorraga⁷⁰. Seejärel algab töö andmete ja käsikirjaga: tulemusi sünteesitakse, need suhestatakse olemasoleva teadmusbaasiga, vormistatakse käsikirjaks, esitatakse eelretsenseerimiseks ning kõige lõpus avaldatakse⁷¹.

Ehkki õpetamisteaduslik uurimus tegeleb vaid valitud osaga sellest, kuidas õppejõud õpetab ja tudeng tema aines õpib, uurib õppejõud valitud tahku õpetamisteadusliku praktika ja teadmise valgelt oluliselt põhjalikumalt ja süvendatumalt, kui ta seda tegi või teeks eelmistel trepiastmetel. Harilikult teavad õpetamisteadlased õpetamisest rohkem kui teised, ning seda, mida nad teavad (ja õppetöös teevad), on kolleegidest eelretsenseerijad positiivselt hinnanud ja tunnustanud⁷².

Nii nagu tavateaduses, keskendub ka õpetamisteaduslik uurimus vähele ja süvitsi, ehkki õpetamisoskus nõuab enamasti vägagi üldisi teadmisi ja oskusi. Näiteks kui õppejõud õpetab esmakursuslastele sissejuhatavat kursust keemiast, töötab ta aju õppetöös lõimivalt ja laialt, samas kui ta oma erialalises (ja või ka õpetamisteaduslikus) teadustöös mõtleb kitsalt ja sügavuti⁷³.

Õpetamisteaduslik uurimus avalikustab õppejõu valitud tahu kollegiaalsele akadeemilisele kriitikale, mille käigus hinnatakse nii seda, kui võrd akadeemiliselt on ta teostanud oma uurimuse, kui ka seda, kui võrd kursis ta on seostuvate pedagoogikaalaste uurimustega. Sel põhjusel *distiplineerib* ja *ka seadistab* õpetamisteaduslik uurimustöö õppejõu suhtumisi *ümber* kõiges, mis puudutab õppetegevust. Kui ta mõtleb järjepidevalt sellele, kuidas üht osa oma õpetamisest kollegiaalsele auditooriumile veenvalt põhjendada, siis mõtleb ta selle oma õpetamise tahu läbi kõige kõrgemal tasemel. Et aga

⁶⁷ Trigwell *et al.* 2000, p. 160.

⁶⁸ Richlin, Cox 2004, pp. 127–128; Sturges 2013, p. 4.

⁶⁹ Shulman 1986, p. 6.

⁷⁰ Richlin 2001, p. 60.

⁷¹ Richlin 2001, p. 59.

⁷² Kreber 2001, p. 18; Richlin 2001, p. 58.

⁷³ Weimer 1997, p. 55.

moel või teisel on kõik õppetöö osad omavahel seotud, tekib kas teadlikult või alateadlikult nn ülekandefeekt (*spill-over effect*). Harjudes mõtlema sellest, kuidas veenvalt ja akadeemiliselt informeeritult põhjendada üht osa oma õppetegevuse korraldusest (ja selle paiknemist teiste osade ja terviku suhtes), harjutakse peagi samamoodi suhtuma ka teistesse (või igasse) õppetöö osasse. Nii saab õppejõud üha selgemini aru, et ükski õppetöö tahk, mida ta ei saa veenvalt põhjendada üleilmsele kollegiaalsele auditooriumile, ei ole iseenesest hästi ka siis, kui vahetute kolleegide seas „nii ongi tavaks” või selles ei nähta probleemi.

Kui teaduslik on õpetamisteadus ning mis iseloomustab õpetamisteadust teadusena? Õpetamisteaduse teaduslikkus on lähemal sotsiaalteaduste teaduslikkusele ja on olemuslikult teistsugune kui loodusteadustes või positivistlikus sotsiaalteaduses. Suur osa õpetamis- ja õppimisteadusest on kirjeldav. Näiteks on vaja õpikeskkonda ja selles toimuvat kirjeldada, kuna õpetatakse alati konkreetsetes keskkonnas, mida on kujundanud nii erialalised normid kui ka organisatsiooniline kultuur, õpikeskkonnad on mitmetahulised ja mõjutavad õppimist. Sel põhjusel ei ole õpetamisalaste uurimuste tulemused ka lõpuni üldistatavad⁷⁴. Iga probleemi jaoks on välja kujunenud hulk vahendeid, mida kasutada ehk vastused igale pedagoogilistele küsimustele on olemas, samas ainuõiget vastust ei ole.

Ükski võimalikest lahendustest lahus kontekstist ja õppijatest ei garanteeri edukat õppimist⁷⁵. See on üks põhjus, miks õpetamisteadus ei taotle niivõrd millegi tõestamist, kuivõrd arusaamist ja mõistmist⁷⁶. Õppijad ei ole kemikaalid, millega katsed on korratavad samade tulemustega. Õpetatakse konkreetseid õpilasi, mistõttu samad õpetamisviisid ei pruugi anda eri institutsioonides, õppeastemetel ja erialadel samu tulemusi. Ka siis, kui õppejõud loeb sama õppeainet samas ülikoolis, ent uuele õpperühmale, ei pruugi õppemeetod, mis toimis eelmises, enam toimida järgmises.

Põhimõtteliselt saab õpetamisteadusega tegeleda ka juhul, kui ise akadeemiliselt ei õpetagi – näiteks saad andmed teiste õppejõudude õppeainetest või uurid oma õpetamist ainetes õpetamisteaduslikke teadmisi ja

⁷⁴ Grauerholz, L.; Main, E. 2013. Fallacies of SOTL: Rethinking How We Conduct Our Research. – The Scholarship of Teaching and Learning in and across the disciplines. Ed. by K. McKinney. Bloomington, IN: Indiana University Press, pp. 157–159. [Grauerholz, Main 2013]

⁷⁵ Grauerholz, Main 2013, p. 158.

⁷⁶ Poole, G. 2013. Square One: What is Research? – The Scholarship of Teaching and Learning in and across the disciplines. Ed. by K. McKinney. Bloomington, IN: Indiana University Press, p. 141.

praktikaid kasutamata⁷⁷. Oht, et õpetamisteadusest kujuneb omaette teadusharu, mis küll tegeleb õpetamise uurimisega, ent suhtub õpetamise arendamisse instrumentaalselt (pidades nüüd ka õpetamist vahendiks, millega kasvatada teaduspublikatsioonide nimekirja) ja võõrandub nii akadeemilisest õpetamispraktikast, on täiesti olemas⁷⁸. Seda arvestades tasub õpetamisteadust teha eelkõige õpetamispraktika kvaliteedi peenhäälestamiseks viisil, mis õpetamist uurimata ei ole võimalik ning teha seda kantuna akadeemilise õpetamise aatest ja eesmärgist.

3. Kokkuvõte

Õpetamine toimub alati konkreetsetes ülikoolis ja organisatsioonilises kultuuris. See, millist õpetamist peetakse praktikas heas, sõltub kriteeriumitest, mille alusel õpetamist hinnatakse, millisel viisil häid õpetajaid toetatakse ja tunnustatakse, millised hindamis- ja õppemeetodid on populaarsed ning mil moel on õppejõule tehtud võimalikuks edendada oma karjääri ka õpetamise teel⁷⁹.

Kas hästi õpetada saab ka akadeemiliselt õpetamata? Veel mõnikümend aastat tagasi sai ilma selleta pea kõikjal maailmas, kuna idee, et kõrgkooli õpetaja peaks ka õpetamises lähtuma akadeemilistest teadmistest ja praktikatest, on ajas suhteliselt uus⁸⁰.

Kas tänapäeval konkreetsetelt saab siis ilma või ei saa? Sõltub. Oslo ja Helsingi ülikoolis ei saa. Eestis veel saab. Meil on kõrgkool, kus aasta õppejõud valitakse mõõdiku põhjal, mis korrutab numbritesse teisel aastal tudengite rahulolu läbi tagasisidet andnud tudengite arvuga. Sel moel „saab küll” aasta õppejõuks ka siis, kui pole doktorikraadi, pole läbitud ühtki kõrgkoolipedagoogika kursust, pole osaletud õpetamisalastes kollegiaalsetes praktikates ning õppetöös tehtu ei põhine õpetamisteadusel.

Samas elame me kiirete muutuste ajal ning juba mõne aasta pärast on pedagoogilise väljaõppe ja akadeemilise õpetamiseta mitte ainult raske saada aasta õpetajaks, vaid üldse kõrgkoolis õpetada. Arengud Euroopa kõrghariduses liiguvad kahe karjäärimudeli või -trajektoori suunas⁸¹. Ühes

⁷⁷ Potter, Kustra 2011, p. 5.

⁷⁸ Theall, Centra 2001, p. 36.

⁷⁹ Grauerholz, Main 2013, p. 158.

⁸⁰ Zakrajsek 2013, p. 6.

⁸¹ Ülikoolidele jääb seejuures vabadus valida, kuivõrd tihedalt nad seovad või lahutavad teaduse- ja õpetamise põhise karjäärimudeli. Näiteks Tallinna Tehnikaülikool planeerib lüüa

keskendutakse peaausjalikult õpetamisele, ent erinevalt praegusest on selles karjäärimumdelis oodatav ka tegelemine õpetamisteadusega. Õpetamisteadusest on saamas hea õpetamise kvaliteedi uus tõekriteerium, kuna selles ei piirdu õppekvaliteedi hindajate ring enam üksnes tudengite ja vahetute kolleegidega⁸². Õpetamisteadust oodatakse neilt õppejõududelt, kes tava mõistes teadustööd ei tee. Teises karjäärimumdelis keskendutakse peaausjalikult teadusele, ent selles ulatuses, kui palju teadustöötajad ülikoolis ka õpetavad, oodatakse neilt õpetamisalase põhikoolituse läbimist ning õpetamise mõtestamist ja arendamist õpetamisteaduse põhjal. Viimastelt õpetamisteadust ei nõuta ega oodata.

Õpetamisteadus ja akadeemiline õpetamine nõuavad mitmesuguseid oskusi, teadmisi ja ettevalmistust⁸³ ning esindavad akadeemilise karjääri eri võimalusi⁸⁴. Nii võib väita, et kõik, kes tuleviku Euroopa kõrgkoolides õpetavad, teevad ka teadust ning kõik, kes õpetavad, õpetavad akadeemiliselt (oskavad oma õpetamisega seotud valikuid ka akadeemiliselt põhjendada).

/.../ Kõik õppejõud omavad kohustust hästi õpetada. Selline õpetamine on piisav hüve iseeneses. Kui see hõlmab ka klassiruumis toimuva hindamist ja tõendite kogumist, kui ta on informeeritud mitte ainult ainevaldkonna viimastest ideedest vaid ka aktuaalsetest õpetamisideedest antud valdkonnas, kui ta on avatud kollegiaalsele koostööle ja hindamisele, siis seda õpetamist võib õigustatult nimetada akadeemiliseks (scholarly), või reflektiivseks, või informeerituks. Kuid lisaks sellele kõigele on vaja veel ühte hüve, mida nimetatakse õpetamisteaduseks (scholarship of teaching), millel on kolm lisanduvat kesket tunnust – ta on avalik ('kogukonna omand'), avatud kriitikale ja hindamisele, ning ta on esitatud sellisel kujul, et kõik teised saavad seda kasutada.⁸⁵

Kirjandus

- Aaviksoo, J.; Veinthal, R.** 2016. Tenuur kui akadeemilise vabaduse tagatis. – Sirp, 23. september.
- Andresen, L. W.** 2000. A Useable, Trans-Disciplinary Conception of Scholarship. – Higher Education Research & Development, Vol. 19, No. 2, pp. 137–153.

need kaks suunda lahku juba enne doktoriõpet. **Aaviksoo, J.; Veinthal, R.** 2016. Tenuur kui akadeemilise vabaduse tagatis. – Sirp, 23. september.

⁸² **Vardi, I.; Quin, R.** 2011. Promotion and the Scholarship of Teaching and Learning. – Higher Education Research & Development, Vol. 30, No. 1, p. 45.

⁸³ Richlin 2001: 59; **Richlin, Cox** 2004, p. 132; **Smith** 2001, p. 72.

⁸⁴ **Smith** 2001, p. 76.

⁸⁵ **Hutchings, Shulman** 1999, p. 12.

- Bernstein, J. L.** 2010. Using “Think-Alouds” to Understand Variations in Political Thinking. – *Journal of Political Science Education*, Vol. 6, No. 1, pp. 49–69.
- Bowden, J.; Marton, F.** 2004. *The University of Learning*. London: Routledge.
- Boyer, E. L.** 1990. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Carnell, E.; Lodge, C.** 2002. *Supporting Effective Learning*. Thousand Oaks, CA and London: Paul Chapman.
- Dandy, K. L.; Bendersky, K.** 2014. Student and Faculty Beliefs About Learning in Higher Education: Implications for Teaching. – *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 358–380.
- Euroopa Komisjon.** 2013. ELi kõrgetasemeline töörühm soovib korraldada õppejõududele õpetamiselaseid koolitusi. Brüssel, 18. juuni.
<http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_et.htm> (06.10.2016).
- Felten, P.** 2013. Principles of Good Practice in SoTL. – *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal*, Vol. 1, No. 1, pp. 121–125.
- Freire, P.** 1994. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Grauerholz, L.; Main, E.** 2013. Fallacies of SOTL: Rethinking How We Conduct Our Research. – *The Scholarship of Teaching and Learning in and across the disciplines*. Ed. by K. McKinney. Bloomington, IN: Indiana University Press, pp. 152–168.
- Guerrero, M.; Rod, A. B.** 2013. Engaging in Office Hour: A Study of Student-Faculty Interaction and Academic Performance. – *Journal of Political Science Education*, Vol. 9, No. 4, pp. 403–416.
- Hammersley-Fletcher, L.; Ormond, P.** 2005. Reflecting on reflective practices within peer observation. – *Studies in Higher Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 213–224.
- Hutchings, P.; Shulman, L. S.** 1999. The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. – *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 31, No. 5, pp. 10–15.
- Kern, B.; Mettetal, G.; Dixon, M. D.; Morgan, R. K.** 2015. The Role of SoTL in the Academy: Upon the 25th Anniversary of Boyer’s Scholarship Reconsidered. – *Journal of the Scholarship for Teaching and Learning*, Vol. 15, No. 3, pp. 1–14.
- Kilp, A.** 2015. Tunnilõpu tagasisideleht õppimiskeskse õpetamismudeli osana. – *KVÜÕA toimetised*, nr 20, lk 48–82.
- Kreber, C.** 2001. The Scholarship of Teaching and Its Implementation in Faculty Development and Graduate Education. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 86, pp. 79–88.
- Meijer, P. C.** 2013. Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. – *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 1, lk 8–24.
- Lueddeke, G. R.** 2003. Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and ‘teaching-scholarship’ – *Studies in Higher Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 213–228.
- Morrison, C. D.** 2014. From ‘Sage on the Stage’ to ‘Guide on the Side’: A Good Start. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 1.
<<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol8/iss1/4>>.
- Poole, G.** 2013. *Square One: What is Research?* – *The Scholarship of Teaching and Learning in and across the disciplines*. Ed. by K. McKinney. Bloomington, IN: Indiana University Press, pp. 135–151.

- Potter, M. K.; Kustra, E. D.H.** 2011. The Relationship between Scholarly Teaching and SoTL: Models, Distinctions, and Clarifications. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 5, No. 1.
<<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol5/iss1/23>>.
- Ramsden, P.** 2003. *Learning to Teach in Higher Education*. London & New York: Routledge.
- Richlin, L.** 2001. Scholarly Teaching and Scholarship of Teaching. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 86, pp. 57–68.
- Richlin, L.; Cox, M. C.** 2004. Developing Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching and Learning Through Faculty Learning Communities. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 97, pp. 127–135.
- Sachs, J.; Parsell, M.** 2014. Introduction: The Place of Peer Review in Learning and Teaching. – *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*. Ed. by J. Sachs & M. Parsell. London New York: Springer, pp. 1–9.
- Shulman, L. S.** 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. – *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, pp. 4–14.
- Shulman, L. S.** 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. – *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, pp. 1–22.
- Shulman, L. S.** 1998. Course Anatomy: The Dissection and Analysis of Knowledge Through Teaching. – *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching To Advance Practice and Improve Student Learning*. The Teaching Initiatives. Ed. by P. Hutchings. Washington, DC: American Association for Higher Education, pp. 13–20.
- Shulman, L. S.** 2004. *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S.** 2007. Practical Wisdom in the Service of Professional Practice. – *Educational Researcher*, Vol. 36, No. 9, pp. 560–563.
- Shulman, L. S.** 2011. The Scholarship of Teaching and Learning: A personal recount and reflection. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 5, No. 1. <<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol5/iss1/30>>.
- Shulman, L. S.** 2012. From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? – *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 1, No. 1, pp. 48–53.
- Smith, R.** 2001. Expertise and the Scholarship of Teaching. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 86, pp. 69–78.
- Smith, R. A.** 2008. Moving Toward the Scholarship of Teaching and Learning: The Classroom Can Be a Lab, Too! – *Teaching of Psychology*, Vol. 35, No. 4, pp. 262–266.
- Sturges, D.** 2013. To SoTL or Not to SoTL? – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 7, No. 2.
<<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol7/iss2/2>>.
- Zakrajsek, T. D.** 2013. Scholarly Teaching: Suggestions for a Road More Traveled. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 7, No. 1.
<<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/vol7/iss1/2>>.
- Theall, M.; Centra, J. A.** 2001. Assessing the Scholarship of Teaching: Valid Decisions from Valid Evidence. – *New Directions for Teaching and Learning*, Vol. 86, pp. 31–43.
- Trigwell, K.; Martin, E.; Benjamin, J.; Prosser, M.** 2000. Scholarship of Teaching: A model. – *Higher Education Research & Development*, Vol. 19, No. 2, pp. 155–168.
- Trigwell, K.; Shale, S.** 2004. Student learning and the scholarship of university teaching. – *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No. 4, pp. 523–536.

- Vardi, I.; Quin, R.** 2011. Promotion and the Scholarship of Teaching and Learning. – Higher Education Research & Development, Vol. 30, No. 1, pp. 39–49.
- Weimer, M.** 1997. Integration of Teaching and Research: Myth, Reality, and Possibility. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 72, pp. 53–62.
- Weston, C. B.; McAlpine, L.** 2001. Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. – New Directions for Teaching and Learning, Vol. 86, pp. 89–97.

Dr ALAR KILP

TÜ Johan Skytte poliitikauuringute instituudi võrdleva poliitika lektor ja riigiteaduste bakalaureuseõppe programmijuht