

ÕPPETÖÖ VASTASTIKUSTE VAATLUSTE MUDELI ARENDAMINE JA RAKENDAMINE TARTU ÜLIKOOLIS

Mari Karm, Ene Voolaid, Anu Sarv, Taavi Vaikjärv



ÜLEVAADE. Õppetöö vastastikused vaatlused on ülikooli õppejõu üks õppimise võimalusi. Õppetöö vaatlemisega seoses on välja toodud mitmeid eesmärke, näiteks täiustada õpetamise kvaliteeti, avardada õppejõudude arusaamu õppeprotsessi kohta, laiendada õpetamismeetodite valikut ning arendada enesehindamis- ja refleksioonioskusi. Samas on osutatud, et vastastikuste vaatlustega seoses on õppejõududel sageli kõhklust ning esile tuuakse protsessiga kaasnevaid ohtusid, näiteks osalejate ebapiisavat ettevalmistust, konfidentsiaalsuse rikkumist ning vaatluse käigus tehtud tähelepanekute levitamist. Õppetöö vastastikuseks vaatlemiseks saab kasutada eri mudeleid. Tartu Ülikoolis rakendatakse kollegiaalse tagasiside mudelit, milles õppetöö vastastikused vaatlused lõimitakse praktikakogukonna tegevusega ning protsessi on kaasatud õpetamiskuste arendamise konsultandid.

Artiklis tutvustatakse Tartu Ülikoolis kasutatavat õppetöö vastastikuste vaatluste mudelit ning analüüsitakse selle toimimist tegevusuuringu vormis. Artikkel toetub õpetamiskuste konsultantide vaatluspäevikute märkmetele ja konsultantide fookusgrupi intervjuule, mille tekste on temaatiliselt analüüsitud. Artiklis keskendutakse küsimustele:

- Kuidas kirjeldavad konsultandid Tartu Ülikooli vastastikuste vaatluste mudeli toimimist?
- Kuidas kirjeldavad konsultandid oma rolli vastastikuste vaatluste protsessis?
- Milliseid probleeme kogevad konsultandid vaatluste protsessis?

Tulemustest selgub, et konsultantide kirjelduste järgi toimib Tartu Ülikoolis õppetöö vastastikuse vaatluse mudel õppejõu õppimist toetavalt, sest vaatluste protsessi ja kogukonnaseminaride fookuses hoitakse õppimise ja õpetamisega seotud teemad: kolleegidelt õppimine, vaatluste ja kogukonnakohtumise vahel seoste loomine, õppeprotsessi kui terviku ülesehitus ning arusaamad õpetamisest. Vaatlusi toetava õpetamiskuste konsultandi tegevuses on oluline leida tasakaal toetamise ja tagantõukamise vahel: tuleb julgustada kolleegi jagama oma kogemusi ja toetada refleksioonioskuste kujunemist. Tartu Ülikooli vastastikuste vaatluste mudeli rakendamisel on konsultandid kogenud probleeme protsessi jätkusuutlikuna hoidmise, õppejõu õppimise toetamise ja organisatsioonikultuuri muutmise vallas.

Märksõnad: õppejõudude vastastikused vaatlused, õpetamisoskuste arendamine, õpetamisoskuste konsultant, õppejõudude kogukond, Tartu Ülikool

Keywords: peer review of teaching, development of teaching skills, academic developer, community of practice, University of Tartu

1. Õppejõudude vastastikuste vaatluste mudelid

Kõrghariduses on järjest enam hakatud tähelepanu pöörama õppejõu kaasmisele õpetamisoskuste arendamisse. Selleks on ülikoolides mitmesuguseid võimalusi: korraldatakse koolitusi, tegutsevad õppejõudude õppimis- ja koostöökogukonnad, tegeldakse oma õpetamise arendamise ja uurimisega (*scholarship of teaching and learning*) ning antakse välja õpetamise auhindu.

Levinud viis õppejõudude arendamiseks on õppejõu õpetamisoskuste koolitused, ent samas on koolituste tõhusust analüüsidest toodud välja, et õpitu rakendamine igapäevases õppetöös võib osutada keeruliseks. Seetõttu on õpetamisoskuste arendamisel peale koolituste otsitud ka teisi võimalusi. Ülikooli õppejõu üks õppimise viise on kolleegide õppetöö vastastikused vaatlused (*peer review, peer observation, peer development*). Õppetöö vaatlustele on püstitatud mitmeid eesmärgi – näiteks täiustada õpetamise kvaliteeti, avardada õppejõudude arusaama õpetamisest, laiendada õppejõudude õpetamismeetodite valikut või arendada õppejõudude enesehindamis- ja refleksioonioskusi.¹ Samas on osutatud, et vastastikuste vaatlustega seoses on õppejõududel sageli kõhkclusi ning esile tuuakse protsessiga kaasnevaid ohtusid, näiteks osalejate ebapiisavat ettevalmistust või konfidentsiaalsuse rikkumist.² Samuti tekitab õppejõududes vaatluste puhul vastuseisu asjaolu, kui ülikoolis tunnustatakse pigem teadustööd kui õpetamist või kui üliõpilaste tagasisidel on suurem tähtsus kui kolleegide tagasisidel.³ Seetõttu on

¹ **Martin, G. A.; Double, J. M.** 1998. Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. – *Innovations in Education & Training International*, Vol. 35 (2), pp. 161–170.

Gosling, D. 2002. Models of peer observation of teaching. Learning and Teaching Support Network. <http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf>. [**Gosling** 2002]

Lomas, L.; Nicholls, G. 2005. Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching. – *Quality in Higher Education*, Vol. 11 (2), pp. 137–149. [**Lomas, Nicholls** 2005]

² **Lomas, Nicholls** 2005.

³ **Iqbal, I.** 2013. Academics' resistance to summative peer review of teaching: questionable rewards and the importance of student evaluations. – *Teaching in Higher Education*, Vol. 18 (5), pp. 557–569. [**Iqbal** 2013]

vaja teada, milline on vaatlusmodelite eripära ja milline vaatluste korraldus toetab paremini õppejõudude professionaalset arengut.

Õppetöö vastastikuste vaatluste korraldamiseks rakendatavad mudelid⁴ erinevad üksteisest vaatluse eesmärkide, vaatlustulemuste kasutamise ja vaatluses osalejate poolest. Uurimuste põhjal⁵ võib välja tuua, et õppejõudude suhtumine vastastikustesse vaatlustesse ja nendest õppimine sõltub paljus sellest, millist mudelit nad on kogenud. Õppetöö vaatlemise põhiline eesmärk võiks olla õppejõu õppimine, ent eri vaatlusmodelite rakendamisest tulenevalt võivad vaatlused õppejõu õppimist kas toetada või takistada.

Hindamise mudeli (*evaluation model*)⁶ puhul vaatleb kogenud õppejõud vähemkogenud kolleegi ning annab hinnangu töökohale kandideerimise või töökohal jätkamise otsuse korral. Kui vaatlused on pigem suunatud hinnangu andmisele, siis ei toeta need vaadeldud õppejõudude sisulist õpetamise arendamist.⁷ Hindamise mudelit rakendades on hindaja roll usaldatud õppejõule ning selle rolli täitmine tekitab õppejõududes vastuolulisi tundeid. Uurimustes on välja toodud, et õppejõudude arvates on kolleegi raske kritiseerida⁸ ning hindamisprotsessi peetakse subjektiivseks, kuna sageli puudub ühine arusaam, mis on hea õpetamine.⁹ Hindamise mudeli puhul toimub sageli vaid üksik vaatlus või vaadeldakse ainult auditoorset õppetööd, millest on vähem kasu õpetamise arendamiseks¹⁰.

⁴ Gosling 2002.

⁵ Hatzipanagos, S.; Lygo-Baker, S. 2006. Teaching Observations: A Meeting of Minds? – International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, Vol. 17 (2), pp. 97–105; Iqbal, 2013; Wong, K.; Nicotera, A. 2003. Enhancing Teacher Quality: Peer Coaching as a Professional Development Strategy. A Preliminary Synthesis of the Literature by Vanderbilt University. – Publication Series, No. 5. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483035.pdf>>. [Wong, Nicotera 2003]

⁶ Gosling 2002.

⁷ Byrne, J.; Brown, H.; Challen, D. 2010. Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development. – International Journal for Academic Development, Vol. 15 (3), pp. 215–228 [Byrne, Brown, Challen 2010]; Wong, Nicotera 2003.

⁸ Shortland, S. 2004. Peer observation: a tool for staff development or compliance? – Journal of Further and Higher Education, Vol. 28 (2), pp. 219–228. [Shortland 2004]

⁹ Chism, N. 2007. Why Introducing or Sustaining Peer Review of Teaching Is so Hard, and What You Can Do About It. – The Department Chair: A Resource for Academic Administrators, Vol. 18 (2), pp. 6–8.

¹⁰ Bell, M.; Cooper, P. 2013. Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. – International Journal for Academic Development, Vol. 18 (1), pp. 60–73 [Bell, Cooper 2013]; Byrne, Brown, Challen 2010.

Professionaalse arengu mudeli (*development model*) puhul vaatleb õppejõudu õpetamisoskuste konsultant (*academic developer*) või ekspert (mentor). Vaadeldakse õppejõu loenguid või seminare, samuti analüüsitakse õppejõu ainekava või õppematerjale. Eksperdi ülesanne on aidata vaadeldaval õppejõul leida õpetamisoskuste arendamise võimalusi ning kavandada muutusi. Professionaalse arengu mudelis annab õpetamisoskuste konsultant soovitusi õppejõu arenguks või hinnanguid õppejõu õpetamisoskuste kohta.¹¹

Sellise mudeli edu tagab tõhus koordineeriv üksus ülikoolis, mis võib aidata kaasa kogu vaatluskultuuri arengule. Kui seda ei juhtu, võib mudel suurendada õppejõudude isolatsiooni, kuna vaatluskogemus ei levi ja kaob ära vastastikuse vaatluse põhiväärtus – õppejõudude vastastikune üksteise kogemusest õppimine¹². Samuti on professionaalse arengu mudeli puhul oht, et pärast konsultandi vaatlust jääb õpetamise arendamine ühekordseks toiminguks¹³.

Professionaalse arengu mudel ei pruugi toetada vaadeldava õppejõu turvatunnet, kuna protsessis on vaatlejal ja vaadeldaval ebavõrdne staatus ning mudelis on hinnangu elemente¹⁴. Sellisel vaatlusmudelil võib kergesti olla kahetine eesmärk: andes ühelt poolt tagasisidet õppejõu arengu toetamiseks ning olles samas vahendiks, mille abil välja selgitada, kas vaadeldav õppejõud vastab teatud standarditele¹⁵. Kui vaatlusele ei järgne õpetamisteemalist arutelu, ei toeta see ka professionaalset arengut ning sellest vaatlusmudelist võib kergesti saada kontrollivahend¹⁶.

Kollegiaalse tagasiside mudeli (*peer review model*) puhul arutlevad õpetamise üle kolleegid omavahel. Mudeli kujundamisel on võetud teadlikult arvesse õppimist toetavaid tegureid: vaatlused ei ole seotud hindamisega, võimusuhted hoitakse vaatlusprotsessist lahus ja säilib õppejõu autonoomia.¹⁷ Sealjuures on oluline, et osalejad oleksid vaatlusprotsessis võrdsel tasandil

¹¹ Gosling 2002.

¹² Lomas, L.; Kinchin, I. 2006. Developing a Peer Observation Program with University Teachers. – International Journal of Learning and Teaching in Higher Education, Vol. 18 (3), pp. 204–214. [Lomas, Kinchin 2006]

¹³ Lomas, Kinchin 2006; Gosling 2002.

¹⁴ Lomas, Kinchin 2006.

¹⁵ McMahon, T.; Barrett, T.; O'Neill, G. 2007. Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. – Teaching in Higher Education, Vol. 12 (4), pp. 499–511.

¹⁶ Byrne, Brown, Challen 2010.

¹⁷ Gosling 2002.

ka sel juhul, kui neil on ülikoolis erinev positsioon. Samas soovitatakse, et juhid ja kogenumad kolleegid osaleksid selles koos algajate õppejõududega.¹⁸

Kollegiaalse tagasiside mudeli puhul tuuakse mitmes uurimuses¹⁹ esile õppejõudude vaatlusrühmades toimuvate vestluste tähtsust õppimise seisukohalt. Uurimuste põhjal soovitatakse, et arutelude temaatika võiks olla avaram kui kitsalt vaatlused, nt juhendamine, uue kursuse kavandamine, digivahendite kasutamine.²⁰

Kolleegide vastastikust vaatlust peetakse heaks vahendiks, et anda õppejõule tagasisidet, levitada valdkondlikku head õpetamispraktikat ning toetada õpetamise arendamise kultuuri. Samas püsib ikkagi kahtlus, mil määral toetab kolleegide vastastikune tagasiside kriitilist refleksiooni ja õpetamispraktika tegelikku arendamist. Kahtluste aluseks on küsimus, kas kolleegid oskavad anda konstruktiivset tagasisidet, mis võimaldaks õpetamist reflektiivselt arendada. Uurimusest²¹ selgus, et vastava ettevalmistuseta andsid vaatlusel osalenud kolleegid ainult positiivset tagasisidet ega teinud ühtegi konstruktiivset tähelepanekut, mistõttu vaadeldav ei saanud mingeid ideid oma õpetamise arendamiseks. Üsna palju esines keskendumist õppe sisule või rahulolule oma pika kogemusega. Samuti oli osalejate jaoks keeruline seada vaatlusele eesmärk ja oma uskumusi märgata²².

Vaatlemine iseendast ning igasugune tagasiside ei tarvitse veel viia õppimiseni. Vastastikuste vaatluste puhul on oluline, et tagasisidet ei anna mitte ainult õpetamisoskuste konsultant, vaid et täiustuks ka õppejõudude märkamise ja tagasiside andmise oskus. Õppejõudude vaatlusoskuste toetamiseks saab kasutada vaatluslehti, ent samuti on siin osutatud²³ ohule, et struktureeritud või etteantud küsimustega vaatluslehed võivad hinnangute andmisele suunata.

Õppejõudude vaatluste kasutegur sõltub sellest, kuivõrd sisukaks kujunevad arutelud õpetamise üle. Mitmed autorid²⁴ on rõhutanud, et protsessi

¹⁸ Bell, Cooper 2013.

¹⁹ Roxå, T.; Mårtensson, K. 2009. Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. – *Studies in Higher Education*, Vol. 34 (5), pp. 547–559; Byrne, Brown, Challen 2010.

²⁰ Byrne, Brown, Challen 2010.

²¹ Yiend, J.; Weller, S.; Kinchin, I. 2014. Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. – *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 38 (4), pp. 465–484. [Yiend, Weller, Kinchin 2014]

²² *Ibid.*

²³ Shortland 2004.

²⁴ Gosling 2002; Wong, Nicotera 2003; Bell, Cooper 2013.

edukuse ja sisukuse tagab asjatundliku ning vastava ettevalmistuse saanud õpetamisoskuste konsultandi (*academic developer*) osalus. Õpetamisoskuste konsultandi juuresolek hoiab ära protsessi liigsesse mugavustsooni langemise ja muudab vestlused sisukamaks. Uurimus²⁵ näitas, et juba üksainus vaatlus koos õpetamisoskuste eksperdiga tõi kaasa kolleegile antava tagasiside muutumise konstruktiivseks ja refleksiivseks ning lõi võimaluse tagasisidest midagi ka õppida. Oluline on oma õpetamise sügavam mõtestamine ning oma õpetamisfilosoofia kujundamine. On leitud, et kui vaatluse järel saadud tagasiside on konstruktiivne, muutub ka õppejõudude suhtumine vaatlusesse kui niisugusesse ning hakatakse väärtustama vaatluse arendavat tähendust.²⁶

Samas on avaldatud kahtlusi, et kuna õpetamisoskuste konsultant ei tunne valdkonda ning tal puuduvad erialased teadmised, siis ei oska ta õppejõu õppimist toetada. Uurijad²⁷ on välja toonud vaatluses osaleva õpetamisoskuste konsultandi vajalikud eeldused: usaldusvärsus (nt ei ole seotud võimuhetega), teadmised õpetamise kohta (nt on osalenud õpetamisoskuste koolitusel), vaatlemis- ja märkamisoskus (oskab märgata ning kirjeldada õppejõu ja tudengite käitumist), head sotsiaalsed oskused (sealhulgas kuulamisoskus) ning oskus anda efektiivset tagasisidet. Samas puudub ettekujutus, milliste konkreetsete keeruliste olukordadega konsultandid tegelikult vaatlustel ja vaatlusjärgsetes aruteludes kokku puutuvad ning milliste oskuste vajalikkust tunnetavad.

Mudelite analüüs ning nende erisuste mõtestamine suunas Tartu Ülikooli õpetamisoskuste konsultante välja töötama oma mudelit (vt joonis 1). Mudeliga püütakse vältida hindamist ja soodustada kollegiaalsust ning refleksiivse õpetamisteemalise vaatlusjärgse arutelu kujunemist. Samuti peeti oluliseks üksikute vaatluste asemel pikema õpetamise arendamise protsessi toetamist. Kuna varasemad kogemused sellise mudeli rakendamise kohta puuduvad, siis kavandati uurimus, et selgitada välja mudeli toimimine praktikas.

Eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas kirjeldavad konsultandid Tartu Ülikooli vastastikuste vaatluste mudeli toimimist?
- Kuidas kirjeldavad konsultandid oma rolli vastastikuste vaatluste protsessis?
- Milliseid probleeme kogevad konsultandid vaatluste protsessis?

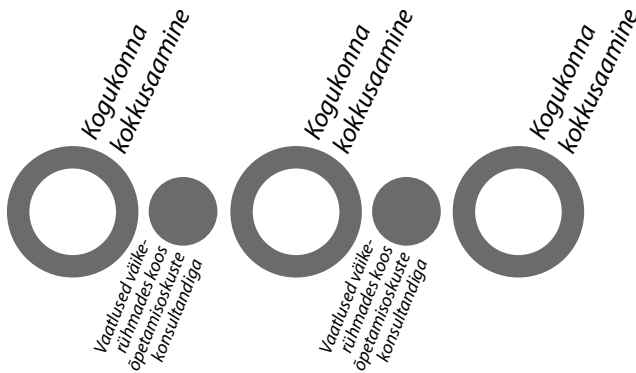
²⁵ **Yiend, Weller, Kinchin** 2014.

²⁶ **Buskist, W.; Ismail, E. A.; Groccia, J. E.** 2014. A practical model for conducting helpful peer review of teaching. – Sachs, J.; Parsell, M. (eds.). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*. Netherlands: Springer, pp. 33–52. [**Buskist, Ismail, Groccia** 2014]

²⁷ **Buskist, Ismail, Groccia** 2014

2. Uurimuse kontekst – Tartu Ülikoolis kasutatav õppetöö vastastikuste vaatluste mudel

Tartu Ülikoolis on õppetöö vastastikused vaatlused lõimitud õppejõudude praktikakogukondade töö ja õpetamisoskuste konsultandi tegevusega. Õppimise ja õpetamise arenduskeskuse ning haridusteaduste instituudi koostöös valmis 2014. aasta kevadel vastastikuste vaatluste mudeli kavand, mida arutati ning täiendati õppeprodekaanide ja õppejõudude ühisel suveülikoolis 2014. aasta augustis. Kasutusele võeti nn kollegiaalse tagasiside mudel²⁸, aga vaatlustesse ja aruteludesse kaasati õpetamisoskuste konsultant.



Joonis 1. Tartu Ülikooli kollegiaalse tagasiside kogukondade korraldus

Õppetöö vastastikuste vaatluste kollegiaalse tagasiside kogukonnad alustasid Tartu Ülikoolis tööd 2014. aasta sügisel. Igal semestril töötab 10–12 õppejõudude kogukonda, mille tegevust koordineerivad õpetamisoskuste konsultandid. Joonisel 1 on kujutatud kolleegide vastastikuste vaatluste korraldust: kogukonna kohtumised vahelduvad õppetöö vaatlustega väikerühmades, igale vaatlusele järgneb tagasisidestamise aruteluring, kus vaadeldavale õppejõule antakse tagasisidet kokkulepitud põhimõtete järgi. Keskendutakse kahele kuni kolmele õpetamisviisile või -võttele, mis paremini üliõpilaste õppimist toetasid. Kolleegide tagasiside sisaldab ka kahte kuni kolme ettepanekut, mida õpetamises teisiti teha. Õpetamisoskuste konsultant juhib arutelu ja aitab fookuse hoida õpetamisel. Arutelu lõpus teeb vaadeldud õppejõud kokkuvõtte tagasisidest ning vaatlejad reflekteerivad vaatlusest ja arutelust õpitu üle.

²⁸ Gosling 2002.

Tartu Ülikoolis rakendatava vaatluste mudeli eripära on peale konsultantide kaasamise ka tavaliselt kord kuus toimuvad kogukonnohtumised, kus käsitletakse õpetamisoskuste arendamisega seotud teemasid, õpitakse koos uusi õppe- ja õpetamismeetodeid ning arutatakse õpetamisteemalistest artiklitest loetu üle.

3. Andmete kogumine ja analüüs

Tartu Ülikooli õppejõudude vastastikuste vaatluste ja kogukonnategevuste mudeli analüüsimiseks tehti tegevusuuring. Tegevusuuring lähtub praktilistest küsimustest ja on mõeldud erialase tegevuse edendamiseks²⁹. Tegevusuuringus osales neli õpetamisoskuste konsultanti. Uurimuse andmestiku moodustavad kahe õpetamisoskuste konsultandi vaatluspäevikud aastatest 2014–2016, ühiste arutelude kokkuvõtted ning fookusgrupi intervjuu nelja konsultandiga. Päevikud sisaldavad vaatlusprotokolle, vaatlusjärgsete arutelude kokkuvõtteid ning konsultandi refleksioone toimunud vaatluse ja arutelu kohta. Lisaks sisaldavad päevikud kirjeldusi kogukondade kohtumistest (põhiteemad, refleksioonid).

Fookusgrupi intervjuu toimus oktoobris 2016 ning kestis 1 tund ja 39 minutit. Intervjuu põhines järgmistel küsimustel: Milliste teemade üle arutletakse õppetöö vastastikuste vaatluste käigus? Milline on õpetamisoskuste konsultandi roll vaatluste juures? Milliseid väljakutseid on konsultandid kogenud protsessi toetamisel?

Vaatluspäevikute sissekandeid ja fookusgrupi intervjuusid analüüsiti kui ühte tekstilist tervikut temaatilise analüüsi abil³⁰. Analüüsi alustati päevikute ja fookusgrupi intervjuu transkriptsiooni lugemisega, mille käigus määratleti tekstiosad, milles oli käsitletud uurimisküsimustes püstitatud teemasid. Analüüsi tulemusena tekkisid alateemad, mis koondati sisuliselt lähedastesse teemadesse, näiteks arutelude juhtimine seminaris, rühmatööde rakendamine (kolleegilt õppimine), küsimuste esitamine, iseseisva lugemise juhendamine, Moodle'i kasutamine (vaatluste ja kogukonnohtumiste seosed).

Tulemuste illustreerimiseks valiti tekstinäited vaatluspäevikutest ja fookusgrupi intervjuu transkriptsioonist. Tekstinäidete valimisel jälgiti konfidentsiaalsuse põhimõtet.

²⁹ Lõfström, E. 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Eduko.

³⁰ Ryan, G. W.; Bernard, H. R. 2003 Techniques to Identify Themes. – Field Methods, Vol. 15 (1), pp. 85–109.

4. Tulemused

Järgnevalt esitatakse Tartu Ülikooli mudeli rakendumise eripära ning seejärel tutvustatakse õpetamisoskuste konsultantide kirjeldusi konsultandi rollist ja ülesannetest mudeli toimimise ja kestlikkuse tagamisel.

5. Tartu Ülikooli mudeli toimimine õpetamisoskuste konsultantide kirjeldustes

Vaatluspäevikute ja fookusgrupi intervjuu analüüsi põhjal ilmnemise järgmised põhiteemad: kolleegidelt õppimine, vaatluste ja kogukonnohtumise vaheliste seoste loomine, õppeprotsessi kui terviku ülesehitus ning arusaamad õpetamisest.

Kolleegidelt õppimine

Vaatluspäevikutest ilmnemise, et vaatlustel pöörati tähelepanu sellele, kuidas kolleegid kasutavad eri õppemeetodeid. Aruteludes oli sageli keskmise konkreetse õppemeetodi tõhusam rakendamine õppimise toetamiseks, näiteks arutelu juhtimine, paarisarutelu tõhus rakendamine, küsimuste esitamine ja rühmatöö rakendamine.

Vaatluspäevikutest ilmnemise, et vaatlused on olnud hea võimalus õppida tundma rühmatööd kui õppemeetodit. Kolleegidelt õpiti konkreetseid rühmatöö võtteid, samuti jagati ideid, kuidas püstitada rühmatöö eesmärged, koostada rühmatöö ülesandeid, juhtida protsessi ja korraldada tulemuste esitlust. Korduv teema kogukonnohtumistel oli eri võimaluste otsimine rühmatöö hindamiseks ning üliõpilaste enesehindamise oskuste arendamiseks rühmas töötamise analüüsil. Vaatluste vahel toimunud kogukonnohtumiste kogunemistel on vahetatud kogemusi ja jagatud konkreetseid töölehti.

Andmete analüüsi põhjal võib välja tuua, et arutelu juhtimise puhul oli oluline küsimus, kuidas juhtida arutelu nii, et arutelu suund ei oleks ainult üliõpilane–õppejõud, vaid ka üliõpilane–üliõpilane.

Arutelu juhtimise oskusele on tulevikus vaja rohkem tähelepanu pöörata – üliõpilased ei saa aru, mida nad õpivad, kui arutelu on kaootiline. (väljavõte konsultandi päevikust)

Kuna vastastikuste vaatluste protsessis kohtuti korduvalt, siis ilmnemise vaatluspäevikutest, kuidas õppejõud uusi ideid kasutusele võtsid. Kui õppejõud märkas vaatlusel, kuidas kolleeg kasutas mõnda head õppimist toetavat töö-

võtet, siis küsiti selle kohta täpsustusi ja selgitusi ning prooviti sama töövõtet ka enda õppetöös. Järgnevatel kokkusaamistel jagati omakorda kogemusi selle kohta, kuidas õppemeetod õppetöös toimis.

Seosed vaatluste ja kogukonnohtumiste vahel

Tartu Ülikooli mudelis on peale vaatluste ka kogukonnohtumised, kus on võimalik arutada üldisemalt mõne vaatlustel esile kerkinud probleemi üle. Vaatluspäevikute põhjal ilmnes, et sellised vaatlustelt kogukonda kaldunud teemad on olnud näiteks küsimuste esitamine ja arvuti kasutamine loengus. Küsimuste esitamist on analüüsitud vaatlustes ning teemat on käsitletud nii aruteludes vaatluse järel kui ka kogukondade kogunemistel. Arutlustes on tähelepanu all, kuidas esitada küsimus nii, et üliõpilastelt saaks ka vastused, nt vastuse ootamise aeg, küsimuste vormistamine slaididel, küsimuste liikide erijooned.

Kui retooriliste küsimustega loengut struktureerida, võib juhtuda, et üliõpilased n-ö päriselt esitatud küsimustele ei vasta. Tähtis pole ainult see, milliseid küsimusi esitada, vaid ka see, kuidas neid esitada. (väljavõte konsultandi päevikust)

Aine kui terviku vaatlemine

Vaatluspäevikute ja fookusgrupi intervjuude analüüs osutas, et arutlustes oli tähtsal kohal aine kui terviku mõtestamine, mida oli märgata just vaatlusrühmade korduvate kohtumiste ja kogukonnaarutelude tulemusena. Arutluste teema oli näiteks aine alguse ja lõpu sidumine ning õppetöö kokkuvõtte tegemine. Olulise teemana kerkis samuti üliõpilaste iseseisvate ülesannete seostamine auditoorse õppetööga. Vaatluste põhjal tekkisid küsimused, kuidas rakendada üliõpilaste iseseisvalt loetud materjali paremini auditoorses õppetöös, kuidas suunata üliõpilasi auditooriumis tehtavas rühmatöös sisukamalt toetuma iseseisvalt loetud materjalile ning kuidas saavutada, et üliõpilased oleksid iseseisvad ülesanded tähtjaks ära teinud.

Aine kui terviku kujundamise üle arutledes kerkis esile Moodle'i kasutamine ning auditoorsele kohtumisele järgnevate ülesannete kavandamine. Samuti vahetati mõtteid selle üle, kuidas kujundada ainet kui tervikut, kui on palju õppejõude või kui kasutatakse külalisi.

Laiem mure – palju külalisi. Kes juhib õppimist? Kuidas tagatakse tervik? Mil viisil õpetavad külalised? Arutesime, vastusteni ei jõudnud. (väljavõte konsultandi päevikust)

Õpetamisarusaamade märkamine

Korduvate kohtumise puhul on arutlustes jõutud õpetamisarusaamade üle reflekteerimiseni. Üldisemad arutelud on toimunud vastutuse ja kontrolli teemadel: kes mille eest õppeprotsessis vastutab ning kuidas anda vastutus üliõpilasele.

Minu tähelepanek oli, et kodus lugemist ei kasutatud ära. XXXX rääkis alguses lugeda olnud materjali üle, teise ülesande puhul ei osutanud, et küsimusele annab vastuse kodus loetud materjal. Püüdsin propageerida eelnevat ülesannet lugemise juurde ja selgemat toetumist kodus loetule seminari käigus. (väljavõte konsultandi päevikust)

Vaatluspäevikute ja fookusgrupi intervjuu analüüsi põhjal selginesid ka need olukorrad, kus tegemist oli arusaamade erinevusega. Vaatluste jooksul on ette tulnud olukordi, kus külla kutsunud kolleeg esindab sisukeskset arusaama õpetamisest ning üliõpilaste kaasamine loengu käigus on uus mõte. Sellisel puhul on vaatlusjärgsetes aruteludes olulisel kohal mõttevahetused õpetamise ja õppimise olemuse üle, samuti vaatlejate tähelepanekud ja kogemused selle kohta, kuidas võimalik sisukeskses loengus õppida. Samuti püütakse ühiselt pakkuda ideid, kuidas lõimida üliõpilasi kaasavaid õppemeetodeid klassikalisse loengusse.

Õppejõud räägib sisukat juttu, ise tunneb asja, aga klassikalist loengut jälgida on raske. Samas oli väga raske ka soovitusi anda, sest omas stiilis oli asi läbi mõeldud ja välja peetud – üliõpilaste kaasamine ei sobitu süsteemi. Otsisime tükk aega kohta, kuhu saaks midagi aktiveerivat lisada – ühe väikese skeemi uurimise ja tõlgendamise enne selgituste andmist ning tabeli koostamise suutsime välja mõelda. (väljavõte konsultandi päevikust)

Tuli mõte – õppejõud ei saa muutusi teha, sest ta ei näegi oma tavapärases loengustiilis selleks võimalusi. Kui ta pole muud kogenud, siis ta ei oskagi ette kujutada, ning ütlemised, et tee seda ja toda, ei aita, sest ta ei oska teistsugust õpetamist ette kujutada. Oluline – pakkuda kogemise võimalusi. (väljavõte konsultandi päevikust)

Üliõpilaste kaasamine loengus tõi samuti kaasa arutelud õppimiskeskse ja sisukeskse lähenemise üle õpetamises. Arutleti, kuidas on otstarbekas, et õppejõud ise räägib loengus lihtsaid asju, mida üliõpilased tõenäoliselt oleksid suutelised varasemate teadmiste põhjal välja mõtlema.

6. Õpetamisoskuste konsultandi roll vaatluste juures

Fookusgrupi intervjuu põhjal võib välja tuua, et õpetamisoskuste konsultandid tõid välja õpetamise arengu toetaja, arutelu suunaja, õhkkonna kujundaja ja refleksiooni toetaja rolli. Oluliseks peeti tähelepanu juhtimist seisukohtadele, mida oleks vaja õpetamise juures arendada (kaasamine, õppimise jälgimine, nähtu mõtestamine ja rakendamine). Konsultandid pidasid oma ülesandeks ühtse telje ning samuti tagasiside vestluste fookuse hoidmist õpetamisel (et arutelus ei kaldutaks õppeaine sisuküsimustele). Samuti toodi intervjuus välja, et tagasiside mudeli järgimine ei olnud alati kerge, vaid kohati oli ebamugav vestlust katkestada, kuigi dialoog kaldus muudele aine ja õpetamisega seotud teemadele.

Kohati on päris keeruline ka tagasiside hulga määramine. Kui palju ja mida ikka tagasisides öelda, et vaadeldav seda võimeline mõistma ja rakendama oleks. Lisaks veel enesekindlus ja soov muutusteks säiliks. Et ei oleks tegemist ainult pinnapealsete ümberkorraldustega. (väljavõtte fookusgrupi intervjuust)

Intervjuus osutati, et oluline on õhkkonna loomine ning toimetulek esialgse vastuseisuga. Esimeste vaatluste puhul, kui osalejad ei olnud veel vaatlusprotsessi tervikuna kogenud ega kokkuleppeid saavutanud, oli konsultandi oluline roll vaadeldava eneseõigustuse ohjamine ning vaatlejate õigustuse vältimine. Kogeti, kuidas vaatlejad samastuvad vaadeldavaga ning asuvad konstruktiivse tagasiside andmise asemel vaadeldavat kaitsvale positsioonile (selgitavad, miks õppejõud just nii toimis, miks teisiti pole võimalik). Fookusgrupi intervjuus arutleti, et sellised reageeringud võivad peegeldada asjaolu, kui võrd kergesti kipuvad osalejad tajuma konsultanti hindajana.

Konsultandi rollina vaatlusjärgsetes aruteludes kerkis esile õppejõudude eneserefleksiooni toetaja roll: oluline on mitte ainult uue otsimine, vaid ka iseenda heast kogemusest õppimise toetamine ja positiivsete, nt oma õppetöös juba hästi töötavate võtete ja meetodite väärtustamine.

Kui kollegiaalset tagasisidet oli rakendatud pikema aja jooksul, siis tõusis fookusgrupi intervjuus esile kollegiaalse tagasiside süsteemi arendamine ning kogukondade töö ja konsultantide rolli ümbermõtestamine: kas tuleks kuidagi arvestada konsultantide eripäraga või kavandada konsultantide roteerumist kogukondade ja vaatlusrühmade vahel või arendada ja täiustada ühtseid põhimõtteid.

7. Konsultantide kogetud probleemid vaatluste protsessi toetamisel

Intervjuust ja vaatluspäevikutest ilmnes, et üheks oluliseks väljakutseks on konsultandi jaoks kollegiaalse tagasiside mudeli kui õppimise viisi (vaadeldakse rühmaga, ei anta hinnanguid) säilitamine. Toodi välja, et praktikas tuli ette olukordi, kus konsultant vaatles üksi või kus õppejõul oli eelnev ettekujutus vaatlusest kui hindamisest. Fookusgrupi intervjuus osutati, et kui konsultant oli üksi vaatlemas, siis kippus vaadeldav ootama hinnangut ning väga raske oli tekitada arutelu.

Jalutasime pärast loengut ja rääkisime juttu, selget tagasisidesessiooni ei tekinud. XXX tundus väga ärev selle vaatlemise pärast ja arvas, et see on kuidagi mingi hinde saamine. (väljavõte konsultandi päevikust)

Mõtlesin, et mõnes mõttes on üksi väga raske tagasisidet anda – kogu vastutus on enda peal ja ei saa loota, et keegi teine veel midagi ütleb ja märkab. (väljavõte konsultandi päevikust)

Intervjuus arutleti ka selle üle, et on märgatud õppejõudude ootust, et õpetamisoskuste konsultant teeb kõik korda. Toonitati vajadust selgitada, et konsultant saab tähelepanu juhtida ja arutelu suunata, ent õpetamist muuta saab õppejõud ise.

Fookusgrupi intervjuu põhjal võis välja tuua, et õpetamisoskuste konsultandile on keeruline tagasiside hulga ja fookuse määramine (kui palju ja mida on mõistlik just sel hetkel tagasisides öelda, et vaadeldaval kasu oleks). Konsultantide jaoks on olnud rasked need olukorrad, kus õppetöö käigus tehti väga palju ülesandeid, üliõpilased olid kaasatud, ent puudus selgus, kas ülesanded tõid kaasa üliõpilaste õppimise. Sellisel juhul on tagasiside andmisel dilemma, kuidas ühelt poolt tunnustada kaasamist, ent samas ikkagi anda konstruktiivset tagasisidet ning jõuda sügavamale aruteluni õppimise ja õpetamise olemusest.

Vastastikuste vaatluste protsessis on õpetamisoskuste konsultantide jaoks probleem, kuidas tagada, et kollegiaalse tagasiside tulemusel tekiks dünaamilik õpetamise arengus (mitte ainult põgus vaimustus vaatlemisel, vaid ka järjepidev rakendamine). Kuna mõned teemad kippusid vaatlusrühmades ja kogukondades korduma, siis on oluline, et õpetamisoskuste konsultandid ise hoiaksid värskust ning otsiksid uusi teid.

Mingid asjad jäävad ikka takerduma (õppejõukeskus, slaidid, karisma). Mulle tundub, et vaatlusperiood peaks pikem olema. Kaks vaatlust. Nõuda, et katsetaks midagi. (väljavõte konsultandi päevikust)

Fookusgrupi intervjuus leidsid konsultandid, et nende jaoks on olnud keeruline kaasata kogukondadesse uusi inimesi ja samas hoida kogukonna tegevus kõigi osalejate jaoks aktuaalsena. Sageli on uute liitujate küsimused varasemate liikmete jaoks juba läbi arutatud. Kauem kogukonna tegevuses osalenud õppejõudude õpetamisteemalised arutelud ja pedagoogiline sõnavara võivad uute liitujate jaoks tunduda harjumatud. Kogukonna tegevuse n-ö värskena hoidmine ja uute tegevusformaatide leidmine on ülesanne, mille täitmine aitaks kaasa kollegiaalse tagasiside järjepidevuse tagamisele.

Tulemustest selgub, et Tartu Ülikooli mudeli rakendamine võimaldab luua järjepidevust oma õpetamise arendamises ning keskenduda laiemalt õpetamise mõtestamisele ja uute ideede kasutamisele. Vaatlust toetava õpetamisoskuste konsultandi tegevuses on tähtis leida tasakaal toetamise ja taganttõukamise vahel: julgustada kolleege jagama nii oma häid kogemusi kui ka ebaõnnestumisi ning õpetamisoskusi juurde õppima.

8. Arutelu

Uurimuse põhjal võib järeldada, et Tartu Ülikoolis rakendatud vastastikuste vaatluse mudel ning selle korraldus võimaldas vältida varasemates uurimustes esile toodud riske. Õppejõudude vastastikused vaatlused võimaldavad õpetamisteemalisi arutelusid, kui vaatlustesse on kaasatud rohkem õppejõude ning pööratakse tähelepanu vaatlusjärgsetele vestlustele³¹. Tegevusuuringu põhjal sai kinnitust, et õpetamisoskuste konsultandi kaasamine võimaldab luua seoseid vaatluste ning kogukonnakohtumiste vahel ning suunata protsessi kaasatud õppejõude tegelema teemadega põhjalikumalt mitmete kohtumiste jooksul. Samuti võib välja tuua, et konsultandi kaasatus aitab juhtida arutelu sügavamale, sisukamale ja reflekteerivamale tasemele³². Peale selle selgub uurimusest, et vaatlemisest on õppejõu arenguks enam kasu, kui vaatlus on keskendunud kindlale teemale (õppijate kaasamine, arutelu algatamine ja juhtimine), mida õppetöö käigus jälgitakse ning millele tagasisides keskendutakse.

Olulise järeldusena võib välja tuua arutelu juhtimise ja fookuse hoidmise olulisuse. Varasemates uurimustes³³ märgitakse, et konsultandi juuresolek

³¹ **Hammersley-Fletcher, L.; Ormond, P.** 2004. Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? – *Studies in Higher Education*, Vol. 29 (4), pp. 489–503. [**Hammersley-Fletcher, Ormond** 2004]; **Gosling** 2002.

³² **Yiend, Weller, Kinchin** 2014; **Hammersley-Fletcher, Ormond** 2004.

³³ **Yiend, Weller, Kinchin** 2014.

aitab arutelu sisukusele kaasa, võimaldades õppejõul vaatlusest õppida. Konsultandid kogesid arutelu juhtimist keerulise, aga vajaliku ülesandena: kindlas teemas püsimine, selge fookus õpetamisel ja õppimisel ning tagasiside kokkulepitud struktuur takistavad vestluse laialivalgumist ja toetavad arutelust õppimist. Kuna õpetamisoskuste konsultant puutub vaatluste käigus kokku keeruliste olukordadega, siis on väga oluline pöörata vaatlussüsteemi ülesehitamisel tähelepanu konsultandi ettevalmistusele ning arengu toetamisele (koolitused, nõustamine, omavaheline koostöö).

Nagu väidavad varasemad uurimused, võtab vastastikune vaatlus õppejõult palju hinnalist aega. Kui ülikoolis õpetamise arendamisele kuluvat aega ei väärtustata, võib juhtuda, et vaatlustes osalevad õppejõud ei pruugi oma igapäevases õpetamises tegelike muutusteni jõuda³⁴. Vaatlused võivad äratada küll innustust ja vaimustust, aga sisulised muutused õpetamises nõuavad pühendumist. Samas võib uurimuse põhjal esile tuua, et nii konsultandid kui ka kollegiaalse tagasiside protsessis osalenud õppejõud väärtustavad pikemat koostööd ning arenevat keskkonda, et koos kujundada õppimist väärtustavat õpetamiskultuuri.

Mitmed uurimused toovad välja, et kui ülikoolis arendatakse kollegiaalse tagasiside süsteemi, siis tuleks kujundada üldine arusaam selle eesmärgist. Kogukonnas õppimise arendamiseks on oluline, et organisatsioon, sealhulgas juhid, toetaks õpetamise arendamisega seotud tegevust ning looks tingimused, mis väärtustavad õpetamise järjepidevat arendamist.³⁵ Iga muutuste protsessi eduks on vajalik mõistlik tasakaal vabatahtlikkuse ja sunni vahel (osalemine on vabatahtlikult võetud kohustus).³⁶ Samuti on hea õppejõudude kogukonna toimumisviis aeg-ajalt üle vaadata ja seda uuendada, et see oleks kõikide osalejate jaoks sisu ja tegevuse poolest relevantne.³⁷ Tartu Ülikooli mudelit edasi arendades võiks tähelepanu pöörata veel tihedamale seosele vaatluste ja kogukonnakohtumiste vahel, keskenduda kindlatele läbivatele teemadele (probleemõpe, seminaride juhtimine) ning vaatluste sidumisele oma õpetamise uurimisega (*scholarship of teaching and learning*).

³⁴ **Byrne, Brown, Challen** 2010.

³⁵ **Wong, Nicotera** 2003; **Bell, Cooper** 2013; **Hammersley–Fletcher, Orsmond** 2004; **McCraith, D.; Monsen, S.** 2015. Peer Observation of Teaching. Discussion Paper. University of Queensland. <<http://itali.uq.edu.au/filething/get/1923/PeerObservationTeachingDiscussionPaper.pdf>>; **Heinrich, E.** 2013. Recommendations to university managers for facilitating engagement of academics with teaching. – *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35 (5), pp. 458–470.

³⁶ **Bell, Cooper** 2013.

³⁷ **Hammersley-Fletcher, Orsmond** 2004.

Kokkuvõtvalt võib välja tuua, et vastastikused õppetöö vaatlused on üks võimalus toetada õppejõu õppimist ja tema õpetamisoskuste arengut. Samas toetavad vaatlused õppejõu õppimist ainult siis, kui need ei teeni hindamise ja kontrolli eesmärki, vaid toimuvad kollegiaalsetel alustel. Kaasa aitab see, kui õppetöö vaatluste juures osaleb õpetamisoskuste konsultant, kes toetab usaldusliku ja õppimist toetava atmosfääri kujundamist, oskab suunata tagasiside protsessi ning sellele järgnevad arutelud suunavad konstruktiivsele eneserefleksioonile. Eduka protsessi nimel on vaja, et ülikooli akadeemiline kultuur väärtustataks õpetamise arendamist.

Kirjandus

- Bell, M.; Cooper, P.** 2013. Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. – *International Journal for Academic Development*, Vol. 18 (1), pp. 60–73.
- Buskist, W.; Ismail, E. A. Groccia, J. E.** 2014. A practical model for conducting helpful peer review of teaching. – Sachs, J.; Parsell, M. (eds.). *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education*. Netherlands: Springer, pp. 33–52 (doi: 10.1007/978-94-007-7639-5).
- Byrne, J.; Brown, H.; Challen, D.** 2010. Peer development as an alternative to peer observation: a tool to enhance professional development. – *International Journal for Academic Development*, Vol. 15 (3), pp. 215–228.
- Chism, N.** 2007. Why Introducing or Sustaining Peer Review of Teaching Is so Hard, and What You Can Do About It. – *The Department Chair: A Resource for Academic Administrators*, Vol. 18 (2), pp. 6–8.
- Donnelly, R.** 2007. Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. – *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 19 (2), pp. 117–129.
- Gosling, D.** 2002. Models of peer observation of teaching. Learning and Teaching Support Network. <http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf>.
- Hammersley-Fletcher, L.; Orsmond, P.** 2004. Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process? – *Studies in Higher Education*, Vol. 29 (4), pp. 489–503.
- Hatzipanagos, S.; Lygo-Baker, S.** 2006. Teaching Observations: A Meeting of Minds? – *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 17 (2), pp. 97–105.
- Heinrich, E.** 2013. Recommendations to university managers for facilitating engagement of academics with teaching. – *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 35 (5), pp. 458–470.
- Iqbal, I.** 2013. Academics' resistance to summative peer review of teaching: questionable rewards and the importance of student evaluations. – *Teaching in Higher Education*, Vol. 18 (5), pp. 557–569.

- Lomas, L.; Kinchin, I.** 2006. Developing a Peer Observation Program with University Teachers. – *International Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, Vol. 18 (3), pp. 204–214.
- Lomas, L.; Nicholls, G.** 2005. Enhancing Teaching Quality Through Peer Review of Teaching. – *Quality in Higher Education*, Vol. 11 (2), pp. 137–149.
- Löfström, E.** 2011. Tegevusuuringu käsiraamat. Tallinn: Eduko.
- Martin, G. A.; Double, J. M.** 1998. Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. – *Innovations in Education & Training International*, Vol. 35 (2), pp. 161–170.
- McCrath, D.; Monsen, S.** 2015. Peer Observation of Teaching. Discussion Paper. University of Queensland. <<http://itali.uq.edu.au/filething/get/1923/PeerObservationTeachingDiscussionPaper.pdf>>.
- McMahon, T.; Barrett, T.; O'Neill, G.** 2007. Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. – *Teaching in Higher Education*, Vol. 12 (4), pp. 499–511.
- Roxå, T., Mårtensson, K.** 2009. Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. – *Studies in Higher Education*, Vol. 34 (5), pp. 547–559.
- Ryan, G. W.; Bernard, H. R.** 2003 Techniques to Identify Themes. – *Field Methods*, Vol. 15 (1), pp. 85–109.
- Shortland, S.** 2004. Peer observation: a tool for staff development or compliance? – *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 28 (2), pp. 219–228.
- Wong, K.; Nicotera, A.** 2003. Enhancing Teacher Quality: Peer Coaching as a Professional Development Strategy. A Preliminary Synthesis of the Literature by Vanderbilt University. – *Publication Series*, No. 5. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483035.pdf>>.
- Yiend, J.; Weller, S.; Kinchin, I.** 2014. Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. – *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 38 (4), pp. 465–484.

Dr MARI KARM

TÜ kõrgkoolipedagoogika dotsent

Dr ANU SARV

TÜ õpetamisoskuste arendamise konsultant

Dr TAAVI VAIKJÄRV

TÜ õpetamisoskuste arendamise konsultant

ENE VOOLAID

TÜ õpetamisoskuste arendamise konsultant