

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Mari-Liis Lipstok
„ÕPPIMINE ON ÜLIÕPILASE ENDA ASI“:
ÕIGUSTEADUSE ÕPPEJÕUDUDE ÕPETAMISVIISID NING ÕPETAMISE
ARENDAMISE VÕIMALUSED
Magistritöö

Juhendajad: kõrgkoolipedagoogika kaasprofessor Mari Karm
haridusteaduste kaasprofessor Marvi Remmik

Tartu 2025

Kokkuvõte

„Õppimine on üliõpilase enda asi“: õigusteaduse õppejõudude õpetamisviisid ning õpetamise arendamise võimalused“

Tööandjate tagasiside ja Tartu Ülikooli suhtes toimunud välishindamine on juhtinud tähelepanu vajadusele analüüsida, kuidas Eestis õigusteadust õpetatakse. Magistritöö eesmärk oli uurida, kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õiguse õppimist ja õpetamist ning millist tuge nad õpetamisele endi sõnul vajavad. Seepärast viidi läbi kvalitatiivne uuring, mille käigus vesteldi kaheksa Tartu Ülikooli õigusteaduskonna õppejõuga, andmeid analüüsiti abduktiivse sisuanalüüsi meetodil. Tulemustest selgus, et õiguse õppimist seostati eelkõige süsteemse ja kriitilise mõtlemise arendamise ning tervikliku süsteemi mõtestamisena. Õpetamise kirjeldustes ilmnis mitmekesisus: leidis nii sisukeskseid kui ka üliõpilasest ja õppimisest lähtuvaid käsitlusi. Osa õppejõude väljendas valmisolekut õpetamise muutmiseks, teised kirjeldasid õpetamist kui muutumatuna püsivat tegevust. Toetuse vajadusena nimetati muuhulgas kolleegide tagasisidet ja soovi saada aimu enda õppeainest õppekava tervikpildis. **Võtmesõnad:** õigusteaduse õppimine ja õpetamine, õppijakeskne õpetamine, sisukeskne õpetamisviis, õppimiskeskne õpetamisviis

Abstract

"Learning is the student's own business": teaching approaches of law professors and ways to improve teaching"

Feedback from employers and the external evaluation of the University of Tartu have highlighted the need to analyse how legal education is delivered in Estonia. The aim of this master's thesis was to examine how law professors describe the learning and teaching of law and what kind of support they say they need in their teaching. To this end, a qualitative study was conducted involving interviews with eight faculty members from the University of Tartu School of Law. The data were analysed using abductive content analysis. The findings indicated that learning law was primarily associated with the development of systematic and critical thinking. The descriptions of teaching revealed diversity, ranging from content-centered to student- and learning-centered approaches. Some lecturers expressed readiness to change their teaching, while others portrayed it as a stable and unchanging activity. Support needs mentioned included peer feedback and the desire to better understand how their course fits within the overall curriculum.

Keywords: legal education, student-centered teaching, content-centered teaching, learning-centered teaching

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE	5
1.1. Muutunud arusaam õppimisest kõrghariduses	5
1.2. Õpetamisviisid kui võimalus õpetamise mõistmiseks.....	6
1.3. Õppejõudude professionaalse arengu toetamine	10
1.4. Õigusteaduse õpetamise proovikivid	11
2. METOODIKA.....	12
2.1. Valim.....	13
2.2. Andmekogumine	13
2.3. Andmeanalüüs	15
2.4. Uuriija refleksioon.....	16
3. TULEMUSED	17
3.1. Õigusteaduse õppejõud kirjeldasid õigusteaduse õppimist.....	18
3.2. Õigusteaduse õppejõud kirjeldasid õiguse õpetamist ja õppejõu rolli	21
3.3. Õigusteaduse õppejõud kirjeldasid õpetamise toetamise vajadust.....	25
4. ARUTELU	26
KASUTATUD KIRJANDUS	31
LISA 1. Õppejõudude sisu- ja õppimiskeskne õpetamisviis	
LISA 2. Intervjuu kava	
LISA 3. Koodidest kategooriate loomine	
LISA 4. Praktilised ettepanekud sisekoolitusteks	

SISSEJUHATUS

Tiiptasemel õigushariduse andmine on demokraatliku õigusriigi püsimiseks, majandusliku heaolu ja innovatsiooni tagamiseks vältimatult vajalik (Kõve *et al.*, 2021b). Õigusteadust õpetatakse bakalaureuse- ja magistriastmes Eestis kolmes avalik-õiguslikus ülikoolis: Tartu Ülikoolis, Tallinna Ülikoolis ja Tallinna Tehnikaülikoolis. Neist enim on õigusteaduse üliõpilasi Tartu Ülikoolis, kus õigusteaduskonnas õppis 2024. aastal kahel esimesel kõrgharidusastmel 1162 üliõpilast (Tartu Ülikooli statistika töölaud, 2024).

Õigusteaduse õpetamise kvaliteeti on mitmel aastal teravalt kritiseerinud tööandjad, leides, et juristide ettevalmistamine ei taga praegu kvaliteetse juristkonna kasvu ja et eri ülikoolide antavad kraadid ei taga kõrgharidusstandardiga nõutud kvaliteeti (Kõve *et al.*, 2021a). Kõrgharidusstandard sätestab, et läbiviidav õppetöö peab olema sidus ja terviklik, motiveerima üliõpilasi ennast arendama ja toetama lisaks erialastele oskustele ka üldoskuste arendamist, mis aitavad toime tulla muutuva maailma väljakutsetega (Kõrgharidusstandard, 2019). Kõrghariduses defineeritakse kvaliteetse õpetamisena suurepärasest või head õpetamist üsna kitsalt neoliberalistlike tulemusnäitajate kaudu, näiteks on nendeks üliõpilaste tagasiside või tööandjate rahuolu (Mimirinis, 2022; Steinbach *et al.*, 2022), kuigi suurepärasest õpetamist tuleks mõista ka õppejõu õpetamise kaudu. Tartu Ülikooli 2022. aasta välishindamise (institutsionaalse akrediteerimise) aruandes rõhutataksegi, et õppejõudude töö hindamisel tuleks enam arvestada õppetöö kvaliteeti, mitte tugineda vaid üliõpilaste tagasisidele (Eesti Hariduse Kvaliteedi..., 2022). Õigusteaduse bakalaureuseõppekava hindamisel rõhutasid väliseksperdid samas aruandes, et õppekaval ei ole õppekava ja -moodulite õpiväljundid ehk õpisisu ühtlase tasemega. Samas ei ole aga selge, millisel viisil õppejõud õpetamisele lähenevad ehk kuidas õpetamist kujundavad.

Rahvusvahelises õigusharidust puudutavas kirjanduses (Tully, 2022) rõhutatakse, et juristide ettevalmistus eeldab tänapäeval üliõpilase aktiivset kaasatõttamist soodustavat õpetamist. Seniste traditsiooniliste õpetamisviisidega enam edasi minna ei saa. Eestis ei ole siiani uuritud, kuidas õigusteaduse õppejõud õpetamist kirjeldavad ja mõistavad. Kui reageerida tööandjate ja ekspertide ning teaduskirjanduses viidatud vajadusele õiguse õpetamist muuta, siis on selleks kahtlemata vaja õppejõudude valmisolekut, kelle avatusest ja kaasamõtlemise soovist lähtudes muutused alguse saavad. Seetõttu on oluline mõista, millist tuge õppejõud ise õpetamise arendamiseks vajavad, arvestades ka nende senist õpetamiskogemust.

Tööandjate tagasiside ja Tartu Ülikooli välishindamine on juhtinud tähelepanu vajadusele analüüsida, kuidas Eestis õigusteadust õpetatakse. Kui saada aru, kuidas õigusteaduse õppejõud õigusteaduse erisustest tulenevalt õppimist ja õpetamist mõistavad ning kuidas nad oma õpetamist kujundavad, saab kavandada õpetamise kvaliteeti toetavaid tegevusi õigusteaduskonnas. Õigusteaduse bakalaureuse- ja magistriõppe programmijuhina on õigusteaduskonnas minu tööülesandeks seatud kaasa aidata õppekvaliteedi tagamisele. Praktilisest vajadusest tulenevalt on seega magistritöö eesmärk selgitada, kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õppimist ja õpetamist ning millist tuge nad õpetamisele endi sõnul vajavad. Uuringu tulemustest lähtudes teen ettepanekuid, millise sisuga kavandada õigusteaduskonnas õpetamist toetavaid sisekoolitusi.

1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

1.1. Muutunud arusaam õppimisest kõrghariduses

Kõrgharidus on nii inimese kui kogu ühiskonna jaoks väärtuslik selleks, et ühiskondlikku elu korraldada, käigus hoida ja arendada. Ka kõrgharidusseaduse § 2 lõike 1 järgi „omandatakse kõrgharidusõppes teadmised, oskused ja hoiakud, mis on vajalikud aktiivseks panustamiseks ühiskonda“ (Kõrgharidusseadus, 2019). Kõrgharidus ei seisa isoleerituna ja on mõjutatud kiiretest ühiskondlikest muutustest alates digitaliseerumisest kuni demograafiliste muutuste tuules aina enam väärtustatava elukestva õppeni. Üliõpilastel on kõrghariduse õppe suhtes uued ootused: järjest tugevemaks on muutumas narratiiv „tudeng kui klient“, mille järgi ootavad üliõpilased, et nende vajaduste ja eripäraga ülikoolis arvestatakse ning nende arvamusi võetakse kuulda ja et nende kõrghariduskogemus oleks individualiseeritud (Arenguseire Keskus, 2022). Viimastel kümnenditel on seega ümber mõtestatud üliõpilaste õppimist, seda just ühiskondlike muutustega kohanemiseks.

Teaduskirjanduses on leitud, et õppimise mõistmine on liikunud passiivsest teadmiste omandamisest aktiivse teadmiste loomise suunas, rõhutades konstruktivismi ja sotsiaal-konstruktivismi põhimõtteid (Hoidn & Klemenčič, 2021; Kamii, 1986; Vygotsky & Cole, 1978). Nende teooriate keskmes on üliõpilane kui aktiivne tähenduste looja, kelle teadmised kujunevad läbi sotsiaalse suhtluse ja isikliku kogemuse ning kes ehitab oma teadmised üles ise, tuginedes varasematele kogemustele ja sisemisele motivatsioonile. Mõtestatud õppimine nõuab, et üliõpilased pidevalt (taas)looksivad uusi teadmisi, selle asemel, et olla pelgalt teadmiste vastuvõtjad, see tähendab, et õppimises toimub justkui kognitiivne revolutsioon (Hoidn & Klemenčič, 2021). Õppimise ümbermõtestamine on omakorda toonud kaasa ka

muutuse õpetamise mõistmises, liigutades õpetamise fookuse õpetatava sisult ja õppejõu tegevuselt, üliõpilasele ja tema vajadustele.

Muutus õppimise mõistmises on nihutanud seega õpetamise fookust. Õpetamise keskmesse on asetunud üliõpilase vajadused, konstruktivismist lähtuvalt tema eelnevad teadmised ja aktiivne roll õppimisprotsessis, kus õppejõud tegutseb pigem õppimise juhendaja ja toetajana, mitte pelgalt teadmiste edastajana (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Muutunud arusaam õppimisest on toonud kaasa ka selle, et õpetamine ei ole pelgalt üksikisikust lähtuv ühesuunaline tegevus. Kui õppejõud õpetab eesmärgiga luua uusi teadmisi, siis on ta seatud teistsugusesse rolli kui lihtsalt uute teadmiste edastaja. Sellisel viisil saavad õppejõud individuaalselt ja koos olla reflektiivsemad, mis aitab omakorda õpetada teadlikumat ja efektiivsemalt (Postareff *et al.*, 2024; Soomere, 2024). Nõnda muutub õppejõu jaoks ka see, kuidas ta õpetamist mõtestab ja mil viisil ta õpetab: millised on tema õpetamisarusaamad ja -viisid.

1.2. Õpetamisviisid kui võimalus õpetamise mõistmiseks

Euroopa ülikoolid on aastakümneid kujundanud õppejõudude ja üliõpilaste suhtluses õppijakeskset (*student-centered*) õpetamist, mis tähendab ennekõike sellise õpikeskkonna loomist, mis toetab üliõpilase sügavat õppimist ja saadud teadmiste mõtestamist, lähtudes õppimise muutunud paradigmast (Hoidn, 2016). Võib tunduda, et õppijakeskne lähenemine on midagi, mis muudab kõrghariduse individualistlikuks ja üksikisiku huvidest lähtuvaks. Samas väärib märkimist, et üliõpilastest lähtuv arusaam õpetamises on alguse saanud Saksamaa progressiivsest haridusliikumisest 20. sajandi teisel poolel, mis tõukus masskõrghariduse andmisest väga erineva sotsiaalse taustaga üliõpilastele (Hoidn, 2016). Seega ei ole õppijakeskne lähenemine õpetamisele alguse saanud mitte sellest, et suunata kõrgharidust n-ö kliendikesksemaks, vaid kohandada kõrghariduses õpetamist suuremale hulgale üliõpilastele. Õppijakeskset õpetamist iseloomustavate teguritena tuuakse esile veel, et õpikeskkond ja õppetegevused tuleks kujundada nii, et need soodustaksid üliõpilaste aktiivset osalemist õppes, vastutuse võtmist enda õppimise eest ja õppimise kui protsessi väärtustamist („õppimise õppimist“) ning teadmiste rakendamist eriala praktilises kontekstis (Hoidn & Klemenčič, 2021; Wulf, 2019). Õpetamisele antakse selle lähenemise juures laiem eesmärk kui pelgalt teoreetiliste teadmiste edasiandmine ja nende teadmiste omandamise kontrollimine. Õppejõud peab arvestama ka õppimisprotsessi sotsiaalseid ja emotsionaalseid aspekte ning üliõpilaste õpimotivatsiooni (Karm & Karu, 2024). Kui õpetamisel lähtuda

õppijakesksuse põhimõtetest, siis on õpetamine mitmeid aspekte hõlmav, keerukas protsess, mis on kahesuunaline – õpetamisel peab toimuma koostöö üliõpilase ja õppejõu vahel.

Õppijakeskne lähenemine õpetamisele saab kujuneda selle pinnalt, kuidas õppejõud õpetamist mõistavad. Õppejõudude õpetamist mõjutab see, kuidas nad ise õppimisest ja õpetamisest aru saavad (Karm & Remmik, 2013; Prosser *et al.*, 2008). Teisisõnu kujundatakse oma õpetamine nii nagu saadakse isiklikult aru, miks õpitakse ja kuidas peaks (eriala) õpetama. Kõrghariduses õpetamise kohta tehtud uuringutes on viimase kolmekümne aasta jooksul ilmnunud tugev ja loogiline seos õppejõudude õpetamisarusaamade ning selle vahel, kuidas õppejõud tegelikkuses õpetavad (Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Trigwell & Prosser, 1996). Neis uuringutes järeldati, et ülikooli õppejõud valivad õpetamisviise, mis on kooskõlas nende arusaamadega õpetamisest. Üldistatult saab viidatud uuringute põhjal esile tuua kahe mõiste erinevuse: õpetamisarusaamad on õppejõudude vaated ja uskumused õppimisest ja õpetamisest ja sellest, kuidas õpetamisprotsess peaks välja nägema; õpetamisviisid on meetodid ja tegevused, mida õppejõud, lähtudes oma arusaamast, otsustab kasutada.

Õppejõud valib seega ise oma õpetamise viisi, mida ta kõige olulisemaks peab ja millele eriliselt õpetamisel tähelepanu pöörab. Teoorias on kirjeldatud kolme tasandit, mis on sõnastatud vastavalt sellele, kuhu koondub õppejõu tähelepanu õpetamisel: esimesel tasandil (täiesti mitte-reflekteeriv) on fookuses üliõpilane, õpetamisel lähtutakse ainult sellest, milline on üliõpilane (kui ei õnnestu õpetada ja ei ole tulemuslik, süüdistatakse üliõpilast); teisel tasandil (osaliselt reflekteeriv) on fookuses õppejõud, tähelepanu on koondatud sellele, mida õppejõud ise teeb (ebaõnnestumisi omistatakse õppejõule), kolmandal tasandil pöörab õppejõud tähelepanu sellele, mida teeb õppija ja kuidas see on seotud õpetamisega – õpetamine toetab õppimist (Biggs & Tang, 2009). Viimasel tasandil seab õppejõud fookuse üliõpilasele (õppijakeskus) ja analüüsib enda õpetamist üliõpilase tegevuse kaudu, see tähendab, et õppejõud teadvustab endale vajadust kohandada oma õpetamist lähtuvalt üliõpilase vajadustest (mida võib pidada ka eespool viidatud „kliendikeskseks“ kõrghariduseks). Selline vajadus kohandada oma õpetamist on kooskõlas Trigwelli ja Prosseri (1996) seisukohaga, et õpetamisviisid ei ole staatilised, need võivad muutuda näiteks õpikeskkonna, õppeaine eripära või ka ülikooli institutsionaalse toetuse tõttu. Kuna õppejõud on väljakujunenud isiksused, ei pruugi õpetamisviiside teadvustatud muutmine olla neile vastuvõetav või ei pruugi nad selle vajadust märgata.

Kui ülikool ei tunnusta piisavalt õpetamist, ei pruugi õppejõud oma õpetamisviisidest samas üldse teadlikud olla (Ezeani, 2024). Tuleb arvestada, et juba õpetamise teadlik

muutmine teatud suunas, näiteks õppijakeskse õpetamise suunas, võib mõjutada ajapikku ka seda, kuidas õppejõud õpetamist mõistavad. Hiljutine (Mladenovici & Ilie, 2023) uuring on samuti näidanud, et kui praktikas rakendatakse uuendatud õpetamismeetodeid, siis võib see protsess viia muutusteni, kuidas õppejõud üldse mõistavad õpetamist ja õppimist.

Teoorias on õppijakeskse õpetamise põhimõtet võrreldes 20. sajandi teise poolega edasi arendatud, kategoriseerides põhjalikumalt, kuidas üldistada ja kirjeldada erinevaid õpetamisviise. Postareffi ja Lindblom-Ylänne (2008) kirjeldasid õppejõududelt kogutud andmeid analüüsides õpetamisviise täpsemalt, arendades neid põhjalikult edasi. Uuringus koondati õpetamisprotsessi, õpikeskkonna ja õppimise mõistmise alusel õppejõudude lähenemised kahte kategooriasse: 1) sisukeskne õpetamisviis ja 2) õppimiskeskne õpetamisviis. Need õpetamisviisid ei ole rangelt piiritletud, õppejõud võivad neid õpetamisviise oma õpetamises kombineerida (Uiboleht *et al.*, 2016). Sis- ja õppimiskeskne õpetamisviis on samas ka sarnased: mõlemaid iseloomustab see, et õppejõud juhib õppimist ja püüab luua selleks hea õhkkonna. Neid kahte õpetamisviisi iseloomustavad õppejõu õpetamistegevuste kirjeldused on toodud lisas 1.

Sisukeskset (*content-centered*) õpetamist kirjeldavad Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) kui olukorda, kus üliõpilased on õppejõu poolt vaadates rohkem või vähem passiivsed info vastuvõtjad, õppejõud on ekspert ja ta ei planeeri õppimise toetamiseks eraldi suhtlemistegevusi. Sisukeskset õpetamist saab kirjeldada kui traditsioonilist õpetamisviisi kõrghariduses, kus lähtutakse Biggsi ja Tangi (2009) õpetamise fookuse tasandite järgi vaid üliõpilasest või õppejõust endast, aga mitte sellest, kuidas õppimine ja õpetamine on omavahel seotud. Õppimiskeskne (*learning-centered*) õpetamine on õppijakeskusest (*student-centered*) edasi arendatuna selline, mis lihtsustab üliõpilase õppimisprotsessi ja aitab tal oma (väärus)hinnanguid muuta, kus üliõpilane on aktiivne osapool ja õpetamisse kaasatud ning kus õpetamine on õppejõu ja üliõpilase suhtluse kaudu toimuv protsess: üliõpilane õpib õppejõult ja vastupidi (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Seega saab järeldada, et õppijakesksest õpetamisest erineb õppimiskeskne selle poolest, et on lisandunud õppejõu-üliõpilase koostöö tasand.

Tuleb arvestada, et õppimiskeskse õpetamise kõik elemendid ei pruugi alati tõhusat õppimist toetada. Näiteks tuleb üliõpilastele anda arutelu võimalusi, kuid arutelude sisukus sõltub sellest, millised võimalused on õppejõud loonud arutelu eeltöök (materjalid, ülesanded) (Uiboleht & Karm, 2020). Õppimiskeskset õpetamist iseloomustavana on kirjeldatud seda, kui õppejõud ei anna üliõpilastele õigeid vastuseid ette, vaid loovad õpikogemuse sellisel, et üliõpilased võtaksid ise vastutuse oma õppimise eest ning arendaksid

oma teadmisi ise edasi (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Samas ei saa väita, et selle õpetamisviisi kasutamisel jäetaks üliõpilased õppimisel üksi. Uiboleht ja Karm (2020) rõhutavad, et õppimiskeskse õpetamise oluline osa on õppimise juhendamine, sealhulgas ootuste, ülesannete ja hindamiskriteeriumide selgitamine. See ei vähenda üliõpilaste iseseisvust, vaid võimaldab neil oma õppimist paremini juhtida.

Kahtlemata on õpetamisviisid keerukamad ja rohkem tasandeid hõlmavad kui seda ükski uuring hõlmata suudab. Postareff jt (2024) on kahe õpetamisviisi kirjeldust veelgi edasi arendanud nelja dimensiooni abil, mis õpetamises peegelduvad, need on interaktiivsus, teabe (uue info) edastamine, reflektiivsus ja organiseeritus. Kirjeldatud uuringu tulemuste alusel saab väita, et need õppejõud, kes suudavad oma õpetamist mõtestada ja analüüsida, toovad oma õpetamisse interaktiivseid elemente ja püüavad rohkem oma üliõpilasi aktiveerida. Need õppejõud aga, kes ei ole alati oma õpetamist analüüsima, kasutavad õpetamisel vaid teabe edastamise ehk sisukeskset lähenemist. Lisaks on ka teises uuringus saanud kinnitust, et õppejõud, kes kasutavad interaktiivseid ja organiseeritud õpetamisviise, on enesekindlamad ning tajuvad kolleegide suuremat toetust (Myllykoski-Laine *et al.*, 2024). Just seetõttu peaks õppejõududele looma rohkem võimalusi arendada oma pedagoogilist teadlikkust eesmärgiga luua paremat kontakti üliõpilastega. Võti, kuidas õppejõud oma autonoomias selleni jõuab, peitub õpetamise üle reflekteerimises (Postareff *et al.*, 2024). Õpetamise üle arutlemine ja mõtestatult analüüsimine aitab õppejõul olla professionaalselt enesekindlam ja luua kergemini kontakti üliõpilastega – kui õpetamisolukord ei ole õppejõule ebameeldiv, on ka õpetamine sujuvam ja efektiivsem. Reflekteerimata õpetamine seostub hiljutise uuringu (Civil *et al.*, 2025) järgi õppejõu madalama enesekindluse ja heaoluga. Lisaks õppejõu isiklikule heaolule, aitab õpetamise analüüsimine kaasa ka õppekvaliteedile. Postareffi jt (2024) uuring näitas lisaks, et õppejõud, kes mõtestavad ja reflekteerivad oma õpetamist, suudavad üliõpilasi paremini aktiveerida, mis soodustab omakorda teadmiste ülekandmist üliõpilastele.

Kokkuvõtteks saab rõhutada, et õppejõudude arusaamadel õppimisest ja õpetamisest on tugev seos sellega, kuidas nad õpetavad, mis väljendub õpetamisviiside valikus ja rakendamises. Õpetamisviisid pole staatilised ning võivad pidevalt muutuda vastavalt (õpi)keskkonnale ja institutsionaalsele toetusele, kuid õppejõudude reflektiivsus ja teadlikkus oma õpetamisest on olulised, et parandada õppekvaliteeti.

1.3. Õppejõudude professionaalse arengu toetamine

Varasemate õpi- ja õpetamiskogemuste alusel välja kujunenud õpetamisviisi kasvõi osaline muutmine eeldab õppejõu jaoks esmalt kontseptuaalset mõtlemise muutust, kusjuures tema õpetamisarusaamad võivad kas takistada või soodustada uuendusliku õpetamisviisi rakendamist (Hellmann *et al.*, 2014). Õppejõudude arusaama õpetamisest mõjutavad muu hulgas nii erialane taust kui ka ülikooli institutsionaalne toetus, kolleegidega suhtlemine ja professionaalse arengu võimalused (Kálmán *et al.*, 2020). Samas uuringus identifitseeriti neli erinevat õppejõu profiili õpetamisviiside, professionaalse arengu ja eriala kultuuri tajumise mustri kontekstis: 1) katsetajad, kes kasutavad mitmekesiseid õpetamisviise; 2) katsetajad, kes tajuvad oma institutsiooni erialast kultuuri väga toetava ja koostöisele arengule suunavana; 3) individualistlikult teadmiste edasiandmisele keskendunud õppejõud ning 4) õppijate mõtlemise arendamisele suunatud, kuid professionaalselt halvasti institutsiooni sulandunud õppejõud. Kõige suurem grupp olid mitmekesiste õpetamisviisidega katsetajad. Individualistlikud teadmiste edasiandmisele keskendunud õppejõud osalesid professionaalse arengu tegevustes vähem. Siit saab järeldada, kui oluline on mitmetasandiline institutsionaalne tugi õpetamisviiside muutmiseks.

Õpetamise muutmise toetamiseks saab kõige tõhusamaks pidada õppejõudude õpetamisoskuste koolitusi. Hellmanni jt (2014) järgi peaksid ülikoolid innovaatilise õpetamise toetamisel pakkuma õppejõudude professionaalseks arenguks õpetamisoskuste koolitusi, kuid ka regulaarset refleksiooni õpetamist toetavas kogukonnas, kus saab arutada oma ideid ja õpetamiskogemusi. Siit saab järeldada, et ülikooli sisuline, mitte vaid vormiline toetus õpetamisele on väga oluline, et õppejõud saaksid juhendatud võimaluse õpetamise muutmisele mõelda ja soovi korral midagi uut ka katsetada.

Ülikool peab arvestama õppejõudude individuaalseid erinevusi õpetamises ja selles, kuidas õppejõud tajuvad eriala ja institutsionaalset kultuuri. Erineva õpetamiskogemusega õppejõududel tuleb aidata katsetada õppimiskeskset õpetamist, luua neile arenguvõimalusi ja tingimusi kolleegidevaheliseks koostööks. Ka Trigwell ja Prosser (1996) on selgitanud, et kui ülikool soosib õppejõudude arendamisel õppimiskeskset lähenemist (nt refleksioon ja erinevad õppejõudude koostöövormid), siis liiguvad õppejõud kergemini õppimiskeskse õpetamise suunas. Ka uuemas uuringus on saanud kinnitust, et ilma õppejõudude teadlikku enesearengut toetamata ei saa toimuda õppimiskesksele õpetamisele üleminekut (Murtonen *et al.*, 2024). Õpetamisviiside muutmiseks on õppejõududel aga oluline püüda mõista oma õpetamise põhjuseid ja eesmärki, mõtestada oma õpetamistegevusi kõige laiemas mõttes. Seega on ülikooli ja struktuuriüksuse toetus õpetamisele määrava tähtsusega, et

õppejõud saaksid oma õpetamist õppimiskesksemaks muuta ja et muudatuste mõju jõuaks ka üliõpilasteni.

1.4. Õigusteaduse õpetamise proovikivid

Õigusteaduse eriala on ülikoolides õpetatud sajandeid, moodustades nii ühe tuumikeriala *universitase* juures. Eriala selline staatus teeb selle õpetamise oluliseks. Koos ühiskonna ja kõrghariduse üldise arenguga peab arenema ka juristide õpetamine. Eesti haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (2021) näeb seejuures ette, et kõrghariduses, sh õigusteaduse õpetamisel, on aastaks 2035 õpe üliõpilasi ja õppejõude võimestav, toetab valikuid ja vastutust ning ühiskonna sidusust. Eestis leitakse, et õigusteaduse õpetamist ei ole piisavalt arendatud, kuna lõpetajate õiguse tõlgendamise oskuste ja üldoskuste tase ei ole piisav (Tööjõuvajaduse seire..., 2019). Juristide tööandjad on oma hinnangutes õigusõppele olnud samuti üsna kriitilised, väites, et üha enam jõuab diplomini üliõpilasi, kelle võimed, teadmised ja oskused seda (justkui) ei vääriks (Kõve *et al.*, 2021a). Õpetamisprotsesside adumiseks on vaja aru saada mõista õigusteaduse õpetamist, milliseid õpetamisviise õigusteaduse õppejõud kombineerivad ja millisena enda rolli tajuvad.

Olulise aspektina õigusõppe mõtestamisel tuleb arvestada, et üliõpilased on muutunud. Gstrein jt (2023) on õiguse üliõpilastest rääkides esile toonud, et kuna tänapäeva gümnaasiumiõpilased on n-ö digitaalsed põliselanikud, on nad harjunud saama enamiku oma teabest digitaalselt, mis mõjutab nende käitumist ja õppimist. Selle asemel, et püüda õpetada õigust muutunud olukorras endist moodi, tuleks arvestada üliõpilaste olemusega. Õigusteaduse õpetamist tuleks seetõttu mitmekesistada, suurendades kriitilise mõtlemise oskust ja kogemusliku õppe osa (Bhabha, 2014). Uuendada tuleks ka kasutatavaid õppevorme. Euroopa Liidu tasandil on selgitatud, et õigusõppes tuleks loeng-seminar õppevormidest edasi liikuda: tänapäeva üliõpilaste huvid, väärtused ja ettevalmistus on muutunud, nende õpetamiseks on vaja uut õpetamisviisi, uut teadmiste edasiandmise vormi, mis hoiab üliõpilaste tähelepanu ja huvi (Caballero, 2007).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õigushariduse traditsiooniline eesmärk on olnud õigusteadmiste ja erialaspetsiifiliste oskuste edasiandmine, kuid üha enam rõhutatakse õiguse õppimisel kriitilise mõtlemise arendamist, et valmistada tulevasi juriste ette muutustega kohanemiseks. Muutustega kohanemise õpetamine on ka üks kvaliteetse õpetamise tunnuseid (Kõrgharidusstandard, 2019). Õiguse õpetamist tuleks seega muuta. Teaduskirjanduses rõhutatakse samas, et põhiline probleem õigusõppe uuendamise juures on juristide

isiksuseomadused: kartus eksida ja kärsitus, aga ka küünilisus ja hirm innovatsiooni ees (Rogers & Bell, 2022).

Kõrghariduses on nii õppimise kui ka õpetamise tähendus muutunud. Kaasaegsed lähenemised õpetamisele rõhutavad üha rohkem õppija- ja õppimiskeskust (*student centered and learning centered*), õppejõu ja üliõpilase koostööd teadmiste loomisel. Õppejõudude õpetamisviisid kujunevad suures osas nende enda õppimis- ja õpetamiskogemuse põhjal, mistõttu on oluline toetada õppejõudude professionaalset arengut. Selleks aga peab õppejõud olema kaasatud akadeemilisse kogukonda, kus õpetamise üle arutletakse ja reflekteeritakse, sest õppejõududel on üksteise õpetamisele vastastikmõju.

Tööandjate kriitika ja Tartu Ülikooli välishindamine on esile toonud vajaduse küsida selle järele, kuidas õigusteadust Eestis õpetatakse. Paraku ei ole Eestis õigusteaduse õpetamise ja õppimise konteksti palju uuritud, samuti ei ole struktureeritult välja toodud, kuidas õiguse õppejõudude professionaalset arengut toetada. Kui uurida, kuidas õiguse õppejõud õiguse õpetamist korraldavad ja õppimist mõistavad, saab kavandada tõhusamaid õpetamiskvaliteeti toetavaid tegevusi õigusteaduskonnas. Praktilisest vajadusest tulenevalt on magistritöö eesmärk selgitada, kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õppimist ja õpetamist ning millist tuge nad õpetamisele vajavad. Uuringu tulemustest selgubast koolitusvajadusest lähtudes teen ettepanekuid, kuidas ja millise sisuga kavandada õigusteaduskonnas õpetamist toetavaid sisekoolitusi.

Eesmärgi saavutamiseks sõnastasin kolm uurimisküsimust.

1. Kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õppimist?
2. Kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õpetamist?
3. Millist tuge õigusteaduse õppejõud õigusteaduskonnalt õpetamisel nende endi sõnul vajavad?

2. METOODIKA

Õigusteaduse õppejõudude subjektiivsete arusaamade uurimiseks valisin kvalitatiivse uurimisviisi. Uuring põhineb õigusteaduse õppejõududega tehtud poolstruktureeritud intervjuudel, käsitledes seda, kuidas nad kirjeldavad õigusteaduse õppimist ja õpetamist, ning küsides selle järgi, millist tuge õppejõud õpetamisel vajavad. Kuna tegemist on uurimisprobleemiga, mis on tõusetunud minu töös õigusteaduse bakalaureuse- ja magistriõppe õppekavade programmijuhina, siis on määrava tähtsusega ja ühtlasi ka uuringu piiranguks minu kui uurija seos uuritavatega ja minu professionaalsed hinnangud tulemustele.

Kvalitatiivse uurimisviisi tugevustena nimetatakse eelkõige uuritavate julgustamist oma

lugude rääkimiseks ning uurija ja uuritava vaheliste võimuhete vähendamist (Creswell, 2015). Samas on kvalitatiivse uurimisviisi nõrkuseks peetud seda, et uurimistulemusi mõjutavad kergemini uurija isiklikud eelarvamused ja eripärad (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Uurija mõju tasandamiseks pidasin intervjuude perioodil ja andmeanalüüsi tegemisel uurijapäevikut (vt alaptk 2.4.).

2.1. Valim

Kasutasin uuringus mugavusvalimit, valisin valimisse sellised õppejõud, keda oli mul uuringusse lihtne kaasata (Rämmer, 2014). Valimisse kaasamisel ei olnud oluline, et õppejõu õpetamisele oleks olnud kehv üliõpilaste tagasiside või oleks probleeme tema õpetamise üldise kvaliteediga. Valimi moodustamise aluseks olid Tartu Ülikooli õigusteaduse magistri- ja bakalaureuseõppekavade kohustuslike õppeainete õppejõud. Pidasin valimisse valimisel oluliseks, et õppejõude oleks võimalikult erinevatelt akadeemilise karjääri etappidelt (professor, kaasprofessor, lektor, külalislektor). Kõrgkoolis õpetamise kogemust oli uuritavatel 5 aastast kuni 32 aastani, keskmine õpetamise aeg oli 20,3 aastat.

Tartu Ülikooli õigusteaduskonna õppejõud õpetavad nii Tallinnas kui Tartus, üliõpilaste arv on neis linnades pea võrdne. Usaldust vajavate populatsioonide puhul (nt subkultuurid või äriühingute juhtorganid) on leitud, et juba kuus kuni kaksteist intervjueeritavat võivad anda piisavad teadmised uurimisprobleemi kohta (Baker & Edwards, 2012). Kokku intervjueerisin 2024/2025. õppeaastal septembrist veebruarini kaheksat õppejõudu. Õigusteaduskonnas töötas 2024. aasta lõpus 51 akadeemilist töötajat (Tartu Ülikooli statistika töölaud, 2024).

Uuritavad valisin eelnevalt kirjeldatud põhimõtete alusel välja ise. Saatsin uuritavatele e-kirja, kus kirjeldasin oma uurimistöö eesmärgi ja praktilist kasu. Kõik õppejõud, kelle poole ma pöördusin, nõustusid kohe intervjuuga.

Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks ei too ma eraldi välja, kellel kui palju õpetamiskogemust oli, sest töötamise aja järgi on võimalik akadeemiline töötaja tuvastada. Samuti ei ole võimalik välja tuua, milliseid õppeaineid õppejõud õpetavad. Need on nii bakalaureuseastme esimeste aastate nn baasõppeaineid kui ka spetsiifilisemad magistriastme õppeained, küll aga õpetavad kõik õppejõud õppekava kohustuslikke õppeaineid.

2.2. Andmekogumine

Õppejõudude kirjeldusi ja arvamusi õppimisest ja õpetamisest saab uurida vaid õppejõudude käest vahetult küsides. Poolstruktureeritud intervjuu tüübi valisin seetõttu, et nii oli võimalik

küll kasutada eelnevalt koostatud intervjuukava, kuid sai muuta küsimuste järjekorda ja küsida täpsustavaid suletud või avatud küsimusi (Lepik *et al.*, 2014). Iga intervjuu kujunes isemoodi, vastavalt sellele, millele intervjuueeritav rõhku pani ja milliseks kujunes õhkkond intervjuuruumis.

Intervjuu küsimuste koostamisel lähtusin uurimisprobleemist, uurimisküsimustest ja läbi töötatud teoreetilisest materjalist. Põhiliseks aluseks võtsin Postareff ja Lindblom-Ylänne (2008) uuringus kirjeldatud õpetamisviiside määratlused, küsimused olid sõnastatud mõlemat õpetamisviisi, sisu- ja õppijakeskset, kirjeldavate väidete eeskujul. Viimane osa küsimustest, mis puudutasid õigusteaduse õpetamise arendamist, koostasid enda programmijuhi töökogemuse põhjal. Intervjuu küsimused kooskõlastasin juhendajatega, kelle juhiste alusel tegin täpsustusi ja kitsendasin osa küsimusi eesmärgiga jõuda paremini intervjuueeritavani ja uurida lähemalt ka õppimisprotsessi mõtestamist. Viisin septembris 2024 läbi prooviintervjuu valimisse kuuluva õppejõuga. Prooviintervjuu käigus ei ilmnunud olulisi probleeme intervjuukava ülesehituses või sisus. Selle intervjuu transkriptsiooni arutasin läbi ka juhendajaga: kustutasin korduvaid küsimusi, millele oli antud sarnaseid vastuseid. Kuna prooviintervjuu õnnestus, siis jätsin sellega kogutud andmed uuringusse ja õppejõudu valimist välja ei arvanud.

Intervjuu küsimused jagasin lähtudes uurimisküsimustest kahte ossa: õppimise ja õpetamise mõtestamine ja tugi õpetamisel. Kokku oli intervjuu kavas 21 põhiküsimust (vt lisa 2). Iga intervjuu kujunes omamoodi, saades rõhuasetuse vastavalt intervjuueeritava avanemisele ja tema arusaamadele, millest lähtudes esitasin lisa- ja täpsustavaid küsimusi.

Intervjuud toimusid 2024. a septembrist kuni 2025. a veebruarini. Kõik valimisse arvatud õppejõud tulid intervjuule, need toimusid Tallinnas ja Tartus. Intervjuu alguses kirjeldasin magistritöö eesmärki ja intervjuu käiku. Palusin luba meie vestluse helisalvestamiseks mobiiltelefoniga. Selgitasin ka, et salvestise alusel koostan transkriptsiooni, kirjalikes failides anonümiseerin isikuandmed. Lisasin ka, et intervjuu saab alati katkestada või osa salvestatud teksti ära kustutada. Lõpuks kirjeldasin, et magistritöö tekstis on tsitaadid anonüümsed ja õpetatavaid õppeaineid ma eraldi välja ei too. Kõik intervjuueeritavad olid tingimustega nõus ja keegi ei soovinud juba räägitud teksti kustutamist. Nõusolekut väljendasid õppejõud suuliselt intervjuu helisalvestisel. Intervjuude lõpus andsin võimaluse vabalt rääkida kõigest, mis veel oli ütleмата jäänud.

Kokku toimus kaheksa intervjuud. Lühim intervjuu oli 43 minutit ja pikim üks tund ja neli minutit. Keskmiselt jäi intervjuu pikkuseks umbes tund aega. Intervjuude helifaile säilitan Tartu Ülikooli pilveserveris ning kustutan kõik salvestised pärast magistritöö kaitsmist kahe

nädala jooksul. Intervjuude helifailide transkribeerimiseks kasutasin Olevi ja Alumäe (2022) loodud veebipõhist rakendust tekstiks.ee eestikeelsete helisalvestiste automaatseks transkribeerimiseks ning tuvastusvigade korrigeerimiseks. Veebirakenduse kasutajana laadisin helisalvestise üles ja mõne aja pärast oli minu kasutaja töölaual MS Word failiks alla laetav tekst. Transkriptsioone oli vaja tuvastusvigade parandamiseks toimetada, mida sai teha tekstiks.ee keskkonnas paralleelselt helifaili kuulates. Kokku oli intervjuude üleskirjutusi 12 pt kirjasuurusega ja 1,0 reavahega 89 lehekülge.

2.3. Andmeanalüüs

Intervjuude käigus kogutud tekstilisi andmeid analüüsisin nii abduktiivse (esimene ja teine uurimisküsimus) kui ka induktiivse (kolmas uurimisküsimus) sisuanalüüsi meetodeid kasutades. Lähtusin andmekogumisel osaliselt Postareffi ja Lindblom-Ylänne (2008) uuringus kirjeldatud õpetamisviiside teooriast, mille kaudu integreerisin esimest ja teist uurimisküsimust avavatesse intervjuuküsimustesse teoorias välja toodud sisu- ja õppijakesksele õpetamisviisile omaseid tunnuseid. Samas ei olnud uuringu eesmärk kitsalt olemasolevat üksikteooriat valideerida või üksnes selle põhjal andmeid kategoriseerida, vaid mõista, kuidas õppejõud ise, oma vaatenurgast, õiguse õppimist ja õpetamist kirjeldavad ja kas esineb uusi, senistes teooriates kajastamata aspekte.

Abduktiivse sisuanalüüsi eesmärk on leida kõige tõenäolisem ja kasulikum seletus nähtusele, mitte kinnitada või luua teooriad, lähtudes puhtalt andmetest (induktsioon) või olemasolevatest raamistikest (deduktsioon) (Thompson, 2022). Selline andmeanalüüsi meetod võimaldab paindlikult liikuda andmete ja teooria vahel, sidudes andmeanalüüsi käigus toimuva empiirilise avastamise ja teoreetilise refleksiooni (Dubois & Gadde, 2002). Esimesele ja teisele uurimisküsimusele vastust otsides ei käsitlenud ma Postareffi ja Lindblom-Ylänne (2008) uuringus kirjeldatud õpetamisviiside teooriat jäiga raamistikuna, vaid võimaliku lähtepunktina, mille suhtes sain andmeid vaadelda, kohandada kategooriaid ning luua ka uusi seletusi seal, kus olemasolev raamistik ei olnud piisav. Seetõttu täitis abduktiivne lähenemine oma eesmärgi, võimaldades andmete ja teooria vahel dialoogi luua ja siiski loovalt andmeid analüüsida.

Kolmanda uurimisküsimusega uurisin, millist toetust õppejõud nende endi sõnul õpetamisele vajavad. Siin analüüsisin andmeid induktiivselt. Selliselt vaatab uurija esmalt andmeid, et aru saada, mida ta neist saab otsida ja seejärel tuleb andmetest teksti osade struktureerimisel kategooriate süsteemi (Sandelowski, 1995). Just induktiivses lähenemises andmeanalüüsile tuleb kõige paremini esile kvalitatiivse sisuanalüüsi üks tugevusi – uuringus

osalejate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine (Kalmus *et al.*, 2015).

Esmase tutvumise andmetega tegin, kui toimetasin intervjuude tekstifailide. Seejärel lugesin uurimisküsimuste kaupa kogumis kõik tekstid veelkord läbi, märkides käsitsi väljatrukkidele tekstiosi, mida esile tõsta. Järgmisena kasutasin andmeanalüüsi kodeerimise osaks veebirakendust QCAMap (<https://www.qcamap.org/ui/en/login>). Sisestasin kõikide intervjuude tekstid rakendusse, failide nimedes ei olnud äratuntavaid õppejõudude nimesid (kasutasin varjunimesid, nt Peeter Paan või Kairi Kollane). Koode lisades lähtusin intervjuust kui tervikust. Üks tähendusüksus võis olla nii fraas kui ka tsitaat.

Kodeerisin kõik intervjuufailid uurimisküsimuse kaupa, töötades kolme uurimisküsimusega eraldi ja kodeerides iga uurimisküsimuse kohe kõikides kaheksas intervjuufailis. Koodidest moodustasin MS Exceli faili sisu ja tähenduse alusel märksõnalised alamkategoriad ja peakategoriad. Magistritöö lisas olen näitena esitanud väljavõtte ühe uurimisküsimuse koodipuust (lisa 3).

Kodeerimise käigus pidasin oluliseks tagada uuritavate konfidentsiaalsus. Kuna vastustest sai kohati välja lugeda, millise valdkonna õppejõud neid andnud on, eemaldasid koodidest kõik vihjed õppeainetele. Ka uuringu tulemustena välja toodud tsitaate toimetasin nii, et mõne akadeemilise töötaja eristuv kõneviis kirjalikult ei väljenduks.

Andmeanalüüsi usaldusvärsuse tagasin kaaskodeerija kasutamisega. Kaaskodeerijaks oli üks juhendaja, kes kodeeris uuesti ühe uurimisküsimuse lõikes ühe intervjuu. Arutelude käigus muutsin osaliselt selle küsimuse alamkategoriad ja lõin peakategoriad suuremal üldistusastmel. Võrreldes juhendajaga olin märkinud täpsemaid tähenduslikke üksuseid, märgendades need koodidena ja luues kohe alamkategoriad. Juhendaja oli kodeerinud üldistatumalt. Kaaskodeerija kasutamine oli väga väärtuslik, sest sain n-ö tõusta oma andmetest kõrgemale ja näha andmetes tervikut.

2.4. Uurija refleksioon

Praktikust uurija võiks tegeleda uurimise käigus ka eneseanalüüsi ja refleksiooniga, eelkõige uurimisprotsessi suhtes (Löfström, 2011). Pidasin oluliseks koguda oma mõtteid, aga ka üldiselt õppimise ja õpetamise kohta, tuues lisaks välja enda emotsioonid ja hirmud, mis uurimise käigus esile kerkida võivad. Õigusteaduse õppekavade programmijuhina saan kaasa aidata õpetamise kvaliteedi tagamisele õigusteaduskonnas, mis teeb magistritöö uurimisteemad mulle lähedaseks ja praktikuna ka kergemini hoomatavaks. Uurimistöö läbipaistvuse huvides on oluline välja tuua, kas ja kuidas (eksperdist) uurija hoiakud ja

väärtushinnangud mõjutasid kogu uurimisprotsessi ja tulemuste esitamise rõhuasetusi (Finlay, 2002).

Reflekteerisin kogu uurimisprotsessi ja nentisin, et minu senise juristi ja programmijuhi töökogemuse alusel on kujunenud hoiakud, väärtushinnangud ja arusaamad, mis võisid mõjutada uurimistööd. Õppisin ise Tartu Ülikooli õigusteaduskonnas aastatel 1999–2004. Osa intervjueeritavaid olid ka minu õppejõud ja isikliku kogemuse kaudu kujunenud arusaam sellest, kuidas nad toona õpetasid, võis segada neutraalselt neid intervjuude käigus kuulamast. Lisaks märkasin, et haridusinnovatsiooni õpingute käigus olen ümber hinnanud enda arusaama õppimise olemusest ja õpetamise eesmärkidest – õppimine ei ole üksnes faktiteadmiste süstemaatiline omandamine, vaid seoste loomine ja valdkondade vaheline rakendamine. Õppimises toimub nihe inimese mõtlemises. Õppejõud on õppija kaaslane ja pigem mentor kui pelgalt teadmiste edasiandja. Seeläbi võisin intervjuude ajal täpsustavaid küsimusi esitades vastajaid suunata rohkem rääkima konstruktivistlikust õpikäsitusest. Intervjuudel oli vaba õhkkond, millele pani aluse minu ja õppejõudude kollegiaalne suhe, kuid programmijuhina võisin jääda uurijana õppejõudude arvates subjektiivselt ikkagi juhtkonna esindajaks. Teravalt tõstatus uurimise käigus minu kui uurija neutraalsuse säilitamise vajadus ja ka mõningane rollikonflikt: olin intervjueeritavate kolleegidega jaoks keegi väljast, kes räägib n-õ hoopis teist keelt.

Mõned väljavõtted uurimispäevikust.

Teine intervjuu Tallinnas. Väga filosoofiline ja sisukas vestlus, kuid ma ju tean, et õppejõud on väga loengukeskne, tema rääkis aga kaasamisest ja aktiivõppest. Mul tekkis sisemine konflikt, natuke nagu kehaväline kogemus, kas ma ikka kuulen seda, mida ma kuulen. Samas suutsin püsida kuulajana neutraalne. Esimest korda teadvustasin andmete kogumise käigus enda uurija rolli, mis on erinev kolleegi rollist. /.../

Viies intervjuu oli väga intensiivne, sest vestlus kaldus sageli kõrvale ja vajasin ise suurt fookuse hoidmist. Samas sain väärtuslikke mõtteid õpetamispraktika ja refleksiooni kohta, mida ka enda õpetamisse üle võtta. Kummalisel kombel lõpetas õppejõud jutu sõnadega, „Ma ei rääkinud sinu keeles“. Mis see minu keel siis on? Teooria?

3. TULEMUSED

Magistritöö eesmärk oli selgitada, kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õppimist ja õpetamist ning millist tuge nad õpetamisele endi sõnul vajavad. Esitan uuringu tulemused kolme uurimisküsimuse kaupa. Uurimisküsimuste juures toon välja andmetest moodustunud peakategooriad, mis on alapeatükkide pealkirjadeks. Tulemusi illustreerin tsitaatidega intervjuudest. Tsitaatidest olen lugemise lihtsustamiseks jätnud ära kordused ja uuringu seisukohalt ebaolulised osad, olen need märkinud tähisega /.../. Tsitaadid on muust tekstist esile toodud kursiivkirjas.

3.1. Õigusteaduse õppejõud kirjeldasid õigusteaduse õppimist

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õppimist. Andmeanalüüsi käigus moodustus kolm peakategooriat: suhtumine üliõpilasse, õiguse õppimise aspektid ja muutunud õppimine.

3.1.1. Suhtumine üliõpilasse

Esmalt pidasid õppejõud õppimisel ja hea õpikeskkonna kujundamisel väga tähtsaks kollegiaalset suhtlust õppejõu ja üliõpilase vahel – vaid nii on õppejõudude arvates kõige parem tekitada üliõpilases huvi niivõrd keerulise valdkonna vastu. Intervjueeritavad kirjeldasid, et õppimine peaks olema ajendatud konkreetsest huvist, kus soovitakse midagi uut teada saada. Huvi loomiseks ja hoidmiseks kirjeldasid õppejõud, et nad hoiavad end avatuna ja kättesaadavana, nad ei soovi luua tunnetust, et õppejõud on kuskil ülal ja üliõpilane alumisel astmel.

Ma olen üritanud ennast hästi avatuks teha, et ma olen kättesaadav. Et selles mõttes ma teen kohe algusest peale ka üliõpilastele selgeks ka selle, et mu nimetus on küll õppejõud, kutsuge mind eesnime pidi, ja me oleme selles protsessis koos, /.../, et mitte mina siin pjedestaalil ja, teie tohmanid, seal all (õppejõud 8).

Õppejõud pidasid seega üliõpilasi enda kolleegideks ja suhtluses võrdseks. Samas leiti, et magistriastme üliõpilane on küpsem kui bakalaureuseastme üliõpilane, kes on tulnud otse gümnaasiumist, ning seetõttu tuleks bakalaureuseastme üliõpilasi rohkem innustada. Paraku leidis osa õppejõude, et neil ei ole aega üliõpilasi innustada. Õppejõud ei kirjeldanud samas, kuidas nad vähemküpsed üliõpilasi innustavad või oma õpetamist nende tarbeks kohandavad. Üks õppejõud kinnitas vaid, et on hakanud üliõpilaste tähelepanu hoidmiseks rohkem aktiivõpet ja tehnoloogiat kasutama.

Et mina ei lähe seda nii-öelda, keelamise teed, /.../ ma hoian nad pidevalt mitte pinge all, pidevalt tegevuses, kaasan selle tehnoloogiaga, mis nendel käes on, minge, vaadake, otsige ja kasutage /.../ (õppejõud 8).

Intervjueeritavad rõhutasid mitmeid kordi, et enne auditooriumisse tulekut võiks üliõpilane mõelda, mis küsimused tal on tekkinud ja mida oleks vaja üle rõhutada. Õppejõud väljendasid tugevalt ka arusaama, et õigusteaduse üliõpilane on ennast ise juhtida suutev ja seeläbi motiveeritud huviline.

3.1.2. Õiguse õppimise aspektid

Kõigis intervjuudes rõhutati, et esimesel aastal on õiguse õppimine niivõrd teistmoodi võrreldes kõigega, mida noored on varem gümnaasiumis õppinud. Õppimist nähti kui õppematerjalide abil, loengutes ja praktilistes seminarides teadmiste omandamist ja mõtlemisvõime arendamist, kuid selle protsessi käigus peaks raskuskese olema õppijal endal.

Õppejõudude kirjeldustest selgus, et õiguse õppimine on kui uue keele õppimine, mitte lihtsalt normide (seaduste) massiivi pähe õppimine, vaid oskuse omandamine, kuidas seda keelt efektiivselt kasutada. Üks õppejõud mõõnis, et õiguse õppimisel tuleb palju ka mehhaaniliselt pähe õppida. Õiguse õppimise vorm ja viis on kujunenud aastasadadega, mistõttu tunnetasid õppejõud, et nad ei ole pidanud õppimise üle mõtisklema. Nenditi lausa, et mudel, kus üliõpilane õpib teoreetilisi teadmisi, lahendab kaasuseid (teeb praktilisi harjutusi) ja siis koos arutatakse nende lahenduse üle, on pärit kuskilt 15. sajandist ja seda kasutatakse ka tänapäeval. Põhjuseks, miks seda mudelit ikka veel kasutatakse, peeti õpetamise traditsioonide väärtustamist. Intervjuudes seostati õiguse õppimist eluliste olukordade lahendamisenä, selleks, et otsida „käed-küljes“ lahendusi. Seetõttu ilmnes intervjuudest, et õiguse õpingud (mõlemal astmel) lõpetades peab üliõpilasel olema süsteemne arusaamine, kuidas õigust kohaldada, peab olema omandatud justnimelt n-õ õiguse rakendamise käsitööoskus.

Õiguse õppimise oluliste aspektidena mainisid õppejõud enim õigussüsteemi mõtestamist ja loogilise mõtlemise arendamist, et üliõpilane näeks õigusvaldkondade vahel elulisi seoseid ning suudaks oma mõtteid eluliste probleemolukordade lahendamisel vastavalt õigusvaldkonna kaasuste lahendamise metoodikale loogiliselt struktureerida. Sellisel viisil õppimine eeldab õppejõudude arvates aga väga suurt töötahet, süstemaatilisust ja pidevat teemaga tegelemist. Väga palju viidati intervjuudes just sellele, et süsteemne mõtlemine õigussüsteemist kui tervikust on see, mida üliõpilased õppima peavad.

/.../ et need inimesed ei arvaks, nii nagu siin aastaid tagasi keskkooli õpilased, et see aatom, millest räägitakse keemias ja see, millest füüsikas, et need on erinevad asjad (õppejõud 6).

Intervjuudest ilmnes samas, et lisaks peavad õppejõud väga oluliseks ka kriitilise mõtlemise oskust ühe õppimise aspektina: kui suudetakse mõtestada õigust kui süsteemi, peab suutma näha seda kriitiliselt.

Õppejõud kirjeldasid õppimist kui eesmärgistatud tegevust: õpieesmärgid tulenevad õppekavas ja aineversioonides kirjeldatud eesmärkidest, mis kirjeldavad seda, kuhu üliõpilane võiks õppeaine lõppedes jõuda. Väga vähe viitasid õppejõud formaalsete õpieesmärkide asemel nende enda subjektiivsetele eesmärkide, millisenä nad õppimist näevad. Üks õppejõud tõi välja, et tema õppeaines õppimise eesmärki peab ta ise piiritlema, andma raamid kätte. Õppimise erilisusest rääkis üks õppejõud järgmist:

/.../ mõnes mõttes õppimine on ka privileeg, sest tegelikult me peame teadvustama endale seda, et mitte igaihel ei ole aega ja raha üldse, et õppida. /.../. Õppijatel, kellel on võimalus õppida, võiks olla ka mingi tänulikkus selles suhtes, et see on võimalik, et see ei ole tegelikult alati enesestmõistetav (õppejõud 2).

Seega toodi intervjuudes esile õiguse õppimise mitmeid tahke, kuid õppimise kui protsessi kirjeldamisel olid õppejõud tagasihoidlikud. Õiguse õppejõud rõhutasid rohkem lõpptulemust, mis õpingute käigus ja lõpus saavutatakse, mitte nende enda rolli tulemuse saavutamisel.

3.1.3. Muutunud õppimine

Õppejõud nentisid palju kordi, et õiguse õppimine on võrreldes paarikümne aasta taguse ajaga muutunud. Üliõpilastele tuleb palju asju n-ö puust ja punaseks teha ja neid käekõrval õpetaja rollis juhendada, vastutust võetakse vähem ja lapsepõlv on pikenenud, üliõpilase ootused on muutunud, soovitakse lihtsamini n-ö läbi saada. Õppejõud kirjeldasid, et mõningal juhul võtavad nad ebaküpsust, naiivsust ja ühiskondliku elu kehvat tunnetamist hindamisel arvesse. Nenditi ka, et muutunud õppiija ja õppimine on pannud õppejõudu mõtlema, kuidas jõuda paremini üliõpilasteni. Samas ei kirjeldanud õppejõud otsesõnu, mida ja kuidas nad õpetamises muutnud on. Õppejõud lisasid ka, et ilmselt hakkavad muutused õppimises peale juba palju varem kui ülikoolis ja viidatakse gümnaasiumi- ja põhikoolihariduse sisu muutumisele, kuid õppejõud ei toonud siin esile, et nad ise saaksid kuidagi olukorraga kohaneda. Peeti ka tähtsaks, et õigust õppides tuleb üliõpilane panna olukorda, kus ta tuleb auditooriumisse ja saab reaalselt teistsuguseid teadmisi või kogemusi, kui ta tavapäraselt on harjunud saama. Mitmed õppejõud arvasid, et käituda tuleb nii seetõttu, et mugavustsoonis olles ei õpita palju.

/.../ just selle informatsiooni andmise kõrval, ehk siis ikkagi nagu eeldus on ka see, et kui ta sinna tuleb, et ta siis ikkagi nendest asjadest saab mingeid teistsuguseid teadmisi, kui ta Youtube'ist saaks. /.../ Samal ajal näitavad uuemad uuringud, et see, et mida nemad peavad endale kõige mõnusamaks õppimisviisiks, ei pruugi neile mitte sugugi kõige rohkem õpetada (õppejõud 6).

Toodi välja, et suures, kuni saja üliõpilasega auditooriumis, kus toimub palju bakalaureuseastme õppetööd, jääb üliõpilane anonüümseks õppijaks, lihtsalt istujaks, kes ei peagi kaasa mõtlema. Õppejõud kirjeldasid ka seda, et tagasiside andmisel tuleb olla toetavam kui varem. Üliõpilased eeldavad, et neid ei kritiseerita ja kirjalikke töid hinnates tuleb olla seetõttu eriliselt tähelepanelik.

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada, kuidas kirjeldavad õigusteaduse õppejõud õiguse õppimist. Kokkuvõtteks saab öelda, et õppejõud kirjeldasid õiguse õppimist kui huvi tekitamist, süsteemset, loogilise mõtlemise, kriitilise hindamise õppimist ja „käed-küljes“ elulistele probleemidele lahenduste leidmist, mis peab toimuma järjepidevalt nagu uue keele õppimine. Õppimises tunnetati muutust, kuid valdavalt ei kirjeldatud, mida see õppejõu enda jaoks kaasa toob.

3.2. Õigusteaduse õppejõud kirjeldasid õiguse õpetamist ja õppejõu rolli

Teise uurimisküsimusega soovisin teada, kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õiguse õpetamist. Andmeanalüüsi jooksul moodustus kolm peakategooriat: õpetamise olemus, õppejõu rolli kirjeldamine ja hindamispraktika.

3.2.1. Õpetamise olemus

Õppejõud rääkisid sellest, kuidas nad õpetavad eeldusel, et üliõpilane on iseseisev ja suudab iseseisvalt õppida. Õppejõudude arvates raamistab sessioonõppes õpetamist iseseisva töö maht ja selles õppevormis tuleb mõnes mõttes järeleandmisi teha ka oma õppemeetodite valikus. Samuti kirjeldasid õppejõud, et erinevatele õppejõududele ja ka üliõpilastele sobivad erinevad meetodid: kes soovib rohkem rääkida, kes rohkem kirjutada, toodi välja, et see sõltub õppegrupis valitsevast psühholoogilisest õhkkonnast.

Ühel aastal läheb ühe meetodiga väga hästi, aga teisel aastal ei pruugi minna /.../ seal on hoopis mingisugused muud, võib-olla psühholoogilised elemendid, selles asjas sees (õppejõud 8).

Kokkuvõtvalt nähti intervjuudes õpetamise kahetahulist sisu: huvi äratamine ja diskussiooni tekitamine. Huvi äratamine oli esimene eeldus, mida õppejõud õpetamise puhul välja tõid. Õppejõud rääkisid, et üliõpilasi õpetatakse aru saama õiguse süsteemist ja olulist ebaolulisest eristama, et tekiks kaasa mõtlemine, arutlemine ja teisest vaatenurgast nägemise oskus. Seega ilmnes siin tugev seos õppimise kirjeldustega. Eraldi rõhutati intervjuudes veel, et oluline on püüda keerulistest olukordades rääkida n-ö inimese keeles. Siinjuures kirjeldas üks õppejõud, et väga oluline on õppejõu isiksus, et end kuulama ja vaatama panna.

Esiteks ei pruugi olla täpselt sellist karisimat, mis on oleme ausad ka mingis ulatuses nagu näitleja karisma. Et tegelikult me hindame seda, et ta on hea näitleja. Õppejõud 4

Diskussiooni tekitamine aitab õppejõudude arvates arendada kriitilise mõtlemise oskust. Õpetamise vormidest on loengud kujunenud õppejõudude kirjelduste järgi pigem diskussiooni kui info edasiandmise kohaks. Õppejõudude arvates tuleb üliõpilased tööle panna juba enne auditoorsele õppetööle jõudmist. Üks õppejõud ütles ka, et pikka loengut pidades ei suuda ta üliõpilaste tähelepanu hoida.

Ma mäletan ühte, ühte õppejõudu, kes meil kõndis klassi ees nagu metronoom edasi-tagasi ja tegemist oli puhta loenguga. Ja kui sul on seda kaks korda 45 minutit, siis selle aja sees veel tähelepanu hoida on äärmiselt keeruline (õppejõud 2).

Intervjuudest ilmnes, et üks aspekt, mis on ajendanud osa õppejõudusid õpetamist muutma, on suur üliõpilaste arv õigusteaduse bakalaureuseastmes – auditooriumis tuleb rohkem liikuda, inimesi kaasata ja kulutada energiat üliõpilaste n-ö ohjes hoidmise peale. Õpetamise muutmise vajadusest rääkides nentis üks õppejõud, et ta väsis lihtsalt oma õppeainest ära ja muudab seejärel õpetamises midagi. Teine õppejõud ütles, et sisemine

laiskus ei lase tal näiteks päevaõppele auditoorse töö mahtu suurendada, kuigi vajadus selleks võib isegi olla. Intervjuudest ei ilmnenud, et õppejõud oleksid õppijatest, õpikeskkonnast või iseendast lähtuvalt oma õpetamist lähiminevikus oluliselt muutnud.

Õpetamise juures nägid õppejõud nii ülikooli kui ka teaduskonna konteksti. Õppejõud nentisid, et ülikooli akadeemiliste töötajate ametikohtade nõuded eeldavad kõigis valdkondades perfektset toimetamist ja ei jäta võimalust keskenduda rohkem kas õpetamisele või teadusele. Teaduskonna vaates ütlesid õppejõud, et on tajutav suund, mille järgi peab palju õpetama ja mitmeid õppevorme katma. Mitmed õppejõud ütlesid, et kui ollakse midagi õpetama hakanud, siis on raske selle õppeaine juurest eemalduda, näiteks juba siis, kui ollakse ühe õppeaine õpetamisest väsinud. Intervjuudes tõdeti ka, et õpetamisest on hakatud teaduskonnas rohkem rääkima ja seda ka mõtestama. Paraku arvati ka, et sellel on negatiivne pool.

/.../ hästi palju vehitakse, et ma väärtustan head õpetamist, lõpus kuidagi koorub välja, et hea õpetamine on ainult selline, mida mina õpetan, my way or high way. /.../ sealt, kust tuleb nagu selline kirg õpetamise suhtes, siis on see natuke egoistliku laenguga (õppejõud 3).

Õppejõud tõdesid õpetamist kirjeldades, et õpetamise olemus on ajas muutunud: nüüd eeldatakse struktureeritumat ja mitmekesisemat õpetamist, et õppejõud ikkagi õpetamisoskusi ka arendaks. Mitmetest intervjuudest tuli välja, et õppejõud on osalenud õpetamisoskuste koolitustel ja sealt saadud tuumteadmisi rakendanud.

Ja seal (meditsiiniteaduste valdkonnas) oli mul maksimaalselt 15 inimest ja oi, kus ma sain seal meetodeid kasutada, /.../ sõna otseses mõttes kõik, mis Mari Karm õpetas, kõike me tegime ja see oli hoopis teine, seal ei olnud mul nii suurt vastutust ka (õppejõud 6).

Mitmed õppejõud nentisid seda, et turvatunde loomine õpetamisel on märksõna, mis on meelde jäänud õpetamisoskuste koolitustelt. Samas ütlesid mõned õppejõud, et kogunud õppejõule enam õpetamist õpetada ei saa ja välja on kujunenud oma nn käekiri. Kohati ilmnes intervjuudest aga, et õiguse õppejõud on rohkem iseõppijad ja ei vajagi niivõrd palju õpetamiskoolitusi. Seega on ühelt poolt õpetamisoskuste arendamise vajalikkust tunnetatud, kuid teiselt poolt ei nähta isiklikult endas valmisolekut õpetamist suurel määral muuta.

3.2.2. Õppejõu rolli kirjeldamine

Õigusteaduse õppejõudude kirjelduste järgi saab õiguse õppejõudu iseloomustada järgmiselt: ta on ekspert, aitab olulist ebaolulisest eristada, õpetab tulevasele juristile vajalikku mõtlemisvõimet ja tunneb ka vastutust noore juristi kujundamisel. Õppejõud nägid ennast eksperdina, kes mitmeid aastaid enne õpetamist valdkonda uurib ja alles siis õpetama asub. Asjaolu, et õppejõud on olulise ebaolulisest eraldaja, oli valdav kõigi õppejõudude meelest.

Õppejõud kirjeldasid, et õiguse erialal on väga palju materjali, mida peab omandama, ning selle struktureerimine ongi õppejõu roll.

Õppejõud on väravahoidja: seda tasub vaadata, ärge raisake aega mõttetute asjade peale, vaid kui teid need asjad huvitavad, siis siin on tänane seis /.../ (õppejõud 2).

Väga tähtis on õppejõudude kirjelduste järgi ka juristile omase mõtlemisevõime õpetamine: julgustada kahtlema autoriteetsetes arvamustes (nt põhiseaduse kommentaarides), panna üliõpilane kriitilist mõtlemist vajavasse olukorda. Nõnda ilmnes intervjuudest, et õppejõud vastutavad heal tasemel juristkonna kujundamise eest. Teisalt rõhutati, et õppimine on suuresti üliõpilase enda asi, tuleb õppejõu juhiste alusel töötada läbi õppematerjale ja kohtupraktikat, hindamisel vaadatakse, kuidas on teadmised omandatud.

Mina olen see õppejõud, kes ütleb, et kui sa oled ülikooli tulnud, siis õppimine on sinu enda asi. Ja küll me eksamil vaatame, kas sa said aru või mitte, ma isegi ei arva, et ma peaksin neid õpetama rääkima. Minul seminaridest on tulnud selliseid inimesi, kes võib-olla paar sõna ütlesid terve seminari jooksul, aga pärast selgus, et kirjutasid ühe autorina /.../ seadustiku kommentaarid (õppejõud 1).

Mitmete intervjuude põhjal saab öelda, et õppejõud nägid ennast ka edeva inimesena, rõhutades, et juristi ametis tuleb edevus kasuks. Üks õppejõud tõi koguni välja, et õpetamine aitab hoida sidet noortega ja seeläbi jääda ka ise nooruslikuks.

Minu enda isiklik egoistlik tunnetus ütleb seda, et seni kuni sa noortega suhtled ja noori õpetad, ei mutistu sa päriselt ise ära (õppejõud 1).

Erilise tähelepanu pöörasid õppejõud õpetamise eeskujudele, öeldes, et nii nagu neid on õpetatud, püüavad ka nemad õpetada. Ennast nähti seetõttu ka kui eeskuju, mõtestades õppejõu rolli ka kui õppimiseks turvalise õhkkonna loojat. Õpikeskkonna loomisel ilmnes intervjuudes olulise tegurina see, et õppejõud pidasid oluliseks käituda nii, et üliõpilastel oleks hea olla, et oleks lubatud igasuguste küsimuste küsimine, ei ole rumalaid küsimusi. Õppejõud kirjeldasid ka, et nad soovivad üliõpilasi kohelda õiglaselt: seminarides eksimist ei karistata või loengus väljaõeldu ei too hindamisel miinuspunkte. Õiglasest kohtlemisest nägid õppejõud viisi, kuidas üliõpilane ei oleks õppeprotsessis ükski.

Sest ma tahaks, et kui mina õpiks, siis käitutaks minuga samamoodi. Selles mõttes, et see on nagu kohutavalt õudne, kui sind jäetakse selle õppimisega ükski ja sa ei oska ja sa ei saa aru ja küsida ka kellelki ei julge, sellisesse pimedasse kohta ei tahaks sattuda (õppejõud 6).

Positiivse õhkkonna hoidmine on õppejõudude arvates eriti tähtis suurema arvu üliõpilastega. Mitmeid kordi mainiti võtteid, mis aitavad sellises olukorras üliõpilasi aktiveerida.

Ma tahan näha, et mul seal auditooriumis oleks selline positiivne õhkkond ja ma vahetevahel teen ka eksrompt rühmatöö üritusi. Kui ma näen, et seal need viis usinat, kes alati räägivad, siis lasta mõnda küsimust paari kaupa näiteks arvutada, /.../, siis tuleb julgust päriselt ka teistel (õppejõud 8).

Õppejõu rolli mõtestamisel rääkisid mõned õppejõud ka sellest, et õiguse üliõpilastes on vaja arendada loovust, nn kastist välja mõtlemise oskust. Nende arvates ei tähenda see, et süsteemiväliselt lahendati mingi juriidiline probleem, vaid et õpetatakse oskust tuua esile mõni uus argument, teine loogika või oluline nüanss, mis toob olukorda muutuse. Kui õppimist kirjeldati ennist kui struktureeritud mõtlemise arendamist, siis on intervjuudest ilmnenu loovuse tootmine mõnevõrra üllatav.

3.2.3. Hindamispraktika

Õppeaines hindamise korraldamise kohta kirjeldasid õppejõud, et lõpphindamisel vaadatakse õiguse erialal eelkõige faktiteadmiste miinimumtaseme saavutamist. Intervjuude põhjal saab väita, et hindamine on kujundatud enamjaolt nõnda, et vahetestides on faktiteadmiste küsimused ja lõpphindamisel eluliste kaasuste lahendamine. Sageli toodi välja, et eelistatum on pidevhindamine, mis sunnib pidevalt õppima ja ei kuhja õppimist ööle enne eksamit. Õppejõudude arvates hindavad üliõpilased pidevhindamist ja annavad sellele head tagasisidet. Samas väljendasid õppejõud, et pidevhindamise korraldamine on keerukas suure üliõpilaste arvuga, kuna tekib õppejõu aja ja koormuse probleem. Üks õppejõud kirjeldas, et auditoorse õppetöö vabatahtlikkuse ja vaid ühe lõpphindamise läbiviimise halvem pool on see, et nii ei olegi võimalik enne eksamit üliõpilaste teadmiste taset kuidagi hinnata.

Kõik on pool vabatahtlik ja siis lõpus tuleb see kõmm, siis on minule üllatus, et oi, aga nad ei olegi paljudest asjadest aru saanud (õppejõud 7).

Hindamispraktikast rääkides mainisid õppejõud ka seda, kas nad eelistavad e-õpet või mitte. Õppejõudude arvamused olid kahetised: ühed leidsid, et vaid nii saab pidevhindamist läbi viia ja vaheteste võimaldada, teised arvasid aga, et e-õppe meetoditega ei saa arendada õiguse üliõpilaste suulist eneseväljendusoskust, mis on üks õigusteaduse mõlema õppekava õpiväljunditest. Hindamisprotsessi kirjeldamise juures ei toonud ükski õppejõud välja asjaolusid, mis aitaksid hindamist ümber kujundades üliõpilastel õpitavast paremini aru saada.

Teise uurimisküsimusega soovisin teada, kuidas õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õpetamist. Õigusteaduse õppejõudude kirjeldustes õpetamisest joonistus välja mitmetahuline arusaam, kus rõhutati huvi loomist, arutelude tekitamist ja toetava õpikeskkonna olulisust. Intervjuudest ilmnes aga õpetamise mõtestamises teatud vastuolulisus – kuigi õpetamisoskuste arendamise vajalikkust üldiselt mõistetakse ning koolitustel osaletakse, ei olda sageli valmis oma väljakujunenud õpetamist oluliselt muutma.

3.3. Õigusteaduse õppejõud kirjeldasid õpetamise toetamise vajadust

Kolmanda uurimisküsimusega küsisin õppejõudude käest, millist toetust nad nende endi sõnul õigusteaduskonna poolt õpetamisele vajavad. Andmeanalüüsi käigus moodustus kolm peakategooriat: õpetamise märkamine ja juhtimine, õppearendused ja õppekorralduslik toetus.

3.3.1. Õpetamise märkamine ja juhtimine

Õpetamisest rääkimine seostus õppejõudude arvates märksõnaga kultuuriline muutus õigusteaduskonnas. Intervjuudes nenditi, et ajalooliselt on olnud õpetamine õigusteaduskonnas igaühe enda asi. Üks õppejõud rääkis, et on tajuda, et kolleegid ei pea õpetamise üle arutlemist oluliseks.

Kui hakatakse õppejõult õppejõule rääkima, siis mõned inimesed ütlevad, et milles sul probleem, mul pole iialgi ühtegi probleemi. Selline marginaliseerimine, seda ma olin ka tajunud (õppejõud 3).

Õpetamise juhtimise osas leiti, et seal, kus on kõige suurem arenguruum õpetamises, on kõige vähem aega ja motivatsiooni õpetamise arendamisega tegeleda. Siit edasi nenditi, et küllap õppejõudu õpetamise arendamine isiklikult ei huvita, kuid teisalt arvati, et õigusteaduskonnas võiks õpetamise tunnustamise võimaluste peale rohkem mõelda.

3.3.2. Õppearendused

Intervjuudes mainiti väga palju, et hea oleks saada ülevaade, mis saab õppejõudude õppeaines omandatud konkreetsetest teadmistest järgmistes õppeainetes. Õppejõud olid veendunud, et siis on õppejõul alust ka enda õppeaine sisus midagi muuta ja tagada, et õppejõu õpetatu jõuaks välja kuni magistriastme lõpuni. Saab öelda, et suurem osa õppejõude tunnetasid vajadust saada lihtsamalt ülevaadet õppeainete vahelistest seostest ja tervikpilti õppekavast.

Justkui laiem pilt, et ma võib-olla muudaksin midagi ka hästi sisuliselt või põhimõtteliselt, kui ma näiteks teaksin, kuidas teadmistega ümber käiakse järgmistes ainetes, kas neil lastakse unustada, ehitatakse sinna peale või korratakse üle (õppejõud 4).

Selline ühtlustamine tundus aga õppejõududele väga keeruline protsess.

Õpetamise toetamise võimalustena kirjeldati intervjuudes näiteks, et teaduskond võiks korraldada rohkem kolleegide õppetöö vaatlemise võimalusi, sest kolleegidega on vähe kontakte. Samas ütles üks õppejõud, et kolleegi õpetamise suhtes võiks igaüks ise huvi üles näidata.

Õppe arendamise osas sooviti õppejõudude sõnul tasandada üld- ja erialaainete erinevat väärtustamist teaduskonnas, sest nn tugevad õiguse õppeained nagu riigiõigus, võlaõigus või haldusõigus on osa õppejõudude arvates tõsiseltvõetavamad kui õppekavas

olevad üldisemad distsipliinid nagu õiguse ajalugu, ladina keel, teised sotsiaalteaduslikud õppeained.

Siis üldaine ujub siin ringi, mingis omas mullis ja kuidagi maa ja taeva vahel lendleb, arutab niimoodi (õppejõud 7).

Seega sooviti näha kogu õppekava ülesehituse loogika mõtestamist kuni õppeainete seosteni välja.

3.3.3. Õppekorralduslik toetus

Õppejõud väljendasid kõige enam soovi saada tuge õppeassistentidelt. Nende abi on suurim õpilastööde tagasisidestamisel, samas öeldi, et assistentide võimekus anda korrektset ja konstruktiivset tagasisidet on aastati ja isikuti erinev. Valdavalt arvati ka, et kõige lihtsam on õpetada õppeassistentidele tehnilisi oskusi Moodle's. Intervjuudes jõuti järeldusele, et õigusteaduskonna juhtkonna toetus on olnud piisav suhtluses üliõpilastega, kes vajavad õppimisel ja õppekorralduse mõistmisel rohkem abi.

Kolmandas uurimisküsimusega otsisin vastust, millist toetust õppejõud nende endi sõnul õpetamisele vajavad. Kõige ilmekamalt võtab toetusvajaduse või siis selle suhtes neutraalne olemise kokku üks õppejõud.

Ma ei tunne, et mind väga hoitakse, toetakse, ma ei tunneta, et millestki puudus oleks, peale selle, et õppeassistent võiks rohkem olla (õppejõud 3).

Mitmed õigusteaduse intervjueeritud õppejõud kirjeldasid soovi, et nende õpetamist rohkem tunnustataks, kuid tõid ka esile, et isegi tunnustamise puhul piirab ajapuudus oma õpetamise arendamist. Lisaks sooviti selgemat ülevaadet õppekavast kui tervikust ja õppeainete seostest, samuti oodati kolleegide õppetöö vaatlemise võimalusi.

4. ARUTELU

Magistritöö eesmärk oli selgitada, kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õppimist ja õpetamist ning millist tuge õppejõud õpetamisele nende endi sõnul vajavad.

Tulemused näitavad, et õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õppimist küll mitmekesiselt, kuid õpetamise kirjeldamisel ilmneb siiski rohkem traditsiooniline, sisukeskne lähenemine. Seega ei saa kindlalt väita, et õiguse õppejõudude õpetamiskäsitlus oleks selgelt nihkunud õppijakeskse paradigmani, nagu konstruktivistlikus teoorias soovitatakse (Hoidn & Klemenčič, 2021; Vygotsky & Cole, 1978).

Sarnaselt konstruktivismi ja sotsiaalkonstruktivismi käsitlustele (Hoidn & Klemenčič, 2021; Vygotsky & Cole, 1978) ilmnes, et õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õiguse õppimist protsessina, kus üliõpilane ise on aktiivne tähenduste looja. Selliselt kirjeldatakse üliõpilase

rolli ka õppimiskeskse õpetamisviisi rakendamisel (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Uuringus osalenud õppejõud mõistsid õiguse õppimist kui süsteemse ja kriitilise mõtlemise arendamise protsessi, mida kirjeldati kui „uue keele õppimist“. Sarnaselt Hoidni ja Klemenčiči (2021) käsitlusele toodi esile, et tõhus õppimine toimub juhul, kui õppija mõtestab, loob seoseid ja rakendab teadmisi uutes kontekstides. Õppejõudude arvamused üliõpilasest olid samas diametraalselt erinevad. Õppejõud pidasid oluliseks üliõpilaste motiveeritust ja iseseisvust, samas tõdesid, et muutused ühiskonnas ning põhikooli- ja gümnaasiumihariduses on viinud selleni, et bakalaureuseastme üliõpilased vajavad üha enam juhendamist ja neid on raskem õpetada. See vastab varasematele tähelepanekutele, mille järgi tänapäeva üliõpilased eelistavad lühemaid, juhendatud ja rohkem struktureeritud õppimisviise ja tänapäeval õiguse õpetamisel tuleb rakendada uut õpetamisviisi, mis hoiaks tähelepanu ja mõtlemisstruktuuri (Caballero, 2007; Gstrein *et al.*, 2023). Samas ei tulene uuringu tulemustest üheselt, et õppejõud oleksid valmis oma õpetamist muutma, vaid õiguse õppejõud on suurel määral jäänud Biggsi ja Tangi (2008) järgi tasandile, kus hoitakse fookus sellel, milline on üliõpilane, süüdistatakse teda ja ei nähta, et midagi võib korrast ära olla õpetamisega. Õppejõud tunnetasid seega muutusi üliõpilastes, kuid suurem osa neist ei kirjeldanud, kuidas nad ise sellise muutusega kohanevad või oma õpetamist muutunud olukorra valguses muudavad või muutnud on. Kriitiline aspekt siin on, et kuigi tunnistati üliõpilaste ootuste ja õppimiskultuuri muutumist, ei kaasne sellega enamiku õppejõudude puhul õpetamisviiside muutust.

Tulemused näitavad, et õiguse õpetamise kirjeldustest saab järeldada, et õpetamisel on toimunud tajutav nihe traditsiooniliselt sisukeskselt õpetamiselt arutelupõhise ja õppimiskeskse lähenemise suunas. Enamik õppejõude kirjeldas õpikeskkonna muutust selliselt, et loeng pole enam üksnes teadmiste edastamise vorm, vaid pigem keskkond diskussiooniks, kus arendatakse juristile omaseid aruteluoskusi, kriitilist mõtlemist ja loogilist järeldamisvõimet. Nõnda on õppejõudude õpetamise kirjeldustest välja loetav ka teatud paindlikkus õpikeskkonna osas (nt valmisolek luua teadmisi üliõpilaste omavahelise suhtluse kaudu). Siin väljenduvad Postareffi ja Lindblom-Ylänne (2008) käsitluses õppimiskeskse õpetamisviisi mitmed omadused. Samas kasutati endiselt paralleelselt ka sisukeskseid õpetamisviise (nt õppejõud kui ekspert, õppimine on faktide meeldejätmine), mis on kooskõlas ka teiste varasemate uuringutega õpetamisviiside kombineerimise kohta (Trigwell & Prosser, 1996; Uiboleht *et al.*, 2016). Asjaolu, et õppejõud kirjeldasid õpetamisel enda rolli kui ennekõike eksperdi ja teadmiste struktureerijana, suunates üliõpilaste tähelepanu olulisele, viitabki tugevale sisukesksele õpetamisviisile (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008).

Samas ilmnes uuringu tulemustest, et õpetamise muutmist takistab tihti töökoormus ja see, et ülikoolis ning õigusteaduskonnas on ühelt poolt suured ootused õppejõudude töö kvaliteedile, kuid teiselt poolt ei väärtustata õpetamist akadeemilise töö osana piisavalt. Õpetamise muutmise vajadust ei tunnetatud ühelt poolt laiskusest või ei nähtud osaliselt üldse oma õpetamises probleeme. See võib viidata teooriast tulenevalt sellele, et õiguse õppejõudude senised õpetamiskogemused ja -arusaamad, kuidas õigust peaks õpetama ja võiks õpetada, takistavad uuendusliku õpetamisviisi proovimist (Hellmann *et al.*, 2014).

Õiguse õppejõu rolli kujunemine tugines intervjueeritud õppejõudude kirjelduste alusel suures osas varasematele õpetamise eeskujudele, mida kinnitas ka tõsiasi, et mitmed õppejõud kirjeldasid, et nad õpetavad „nagu neid kunagi õpetati“. Seda võib tõlgendada kui vaikimisi edasi kanduvat õpetamismudelit, kus õpetamisest mõtlemine ja selle üle reflekteerimine on jäänud tagaplaanile. Asjaolu, et osa õppejõude ei ole alid õpetamise üle arutlema ja reflekteerima, viitab teoorias väljendatud õpetamise esmatasandile, kus õpetamist mõjutav tegur on see, milline on üliõpilane ja mitte see, mida saaks õppejõud teistmoodi teha (Biggs & Tang, 2009). Õpetamise refleksioon võib viia õppejõu arusaamiseni, et seni on tehtud midagi oluliselt valesti ja vaja on muutust. Teoreetiliselt (Karm & Karu, 2024; Postareff *et al.*, 2024) eeldab sisukesksuselt õppimiskesksele liikumine reflektiivset lähenemist ja õpetamise ümbermõtestamist, mida kõikide intervjueeritud õppejõudude kirjelduste põhjal esile tuua ei saa. Põhjus võib siin olla selles, et juristid kardavad eksida ja õpetamise muutmine võib katsetades tuua kaasa vigu. Osa õppejõududel esinev soov mitte muutust algatada kinnitas omakorda teoorias väljendatud seisukohta, et juristide isiksuseomadused (nt kartus eksida ja küünilisus) ei pruugi toetada valmisolekut õpetamise muutmisega kaasa minna või seda algatada (Rogers & Bell, 2022).

Siiski väljendas suurem osa intervjueeritud õppejõududest, et õpetamise nähtavaks tegemine ning teaduskonna tugi õpetamisel on õppejõudude arvates õpetamise arendamisel keskse tähtsusega. Kuna õigusteaduskonnas on õpetamise arendamisest seoses tööandjate kriitika ja Tartu Ülikooli välishindamise tulemustega viimastel aastatel palju räägitud, siis on see ka loomulik. Nagu ka Hellmann jt (2014) ja Kálmán jt (2020) on rõhutanud, vajavad õpetamise arendamisele pühendunud õppejõud võimalust jagada kogemusi, saada kolleegilt tagasisidet ning mõtestada oma õpetamise mõju laiemalt. Need intervjueeritud õppejõud, kes kirjeldasid oma õpetamist mitmekesise ja aktiivselt üliõpilast kaasavana, tunnetasid oma õpetamist olevat piisavalt toetatud. See kinnitab selgelt varasemat Myllykoski-Laine jt (2024) uuringu tulemusi, et õppejõud, kes kasutavad mitmekesiseid õpetamisviise, tajuvad kolleegide suuremat toetust.

Õigusteaduskonna vaates tõid õppejõud õpetamise toetamisel esile vajaduse paremini mõista õppekava kui tervikut ja õppeainete omavahelisi seoseid ning selle kaudu siduda õpetamisel eri tasandid (faktiteadmised vs. süntees) ja valdkonna (nt avalik ja eraõigus) õigusteadmised. Uuringu tulemustest ilmnas ka, et kuigi õpetamise teemal arutatakse õigusteaduskonnas järjest rohkem, kogeti osaliselt ka, et kolleegid muudavad oma suhtumisega õpetamise üle rääkimise kõrvalise tähtsusega nähtuseks. Kaks õppejõudu mõõnsid, et kolleegid suudavad tunnustada ainult enda õpetamist ja mitte teiste oma. Taoline märk koostöise õhkkonna puudumisest võib viidata, et osa õppejõude võivad olla professionaalselt halvasti sulandunud õigusteaduskonna õpetamiskultuuri (Kálmán *et al.*, 2020). Seega on oluline kujundada õigusteaduskonnas selline õpetamiskultuur, kus õpetamise kvaliteetset arendamist ei tajuta mitte üksiku algatusena, vaid jagatud vastutusena.

Uuringus tõid õppejõud õpetamise arendamise kirjeldamisel välja ka täiendavaid aspekte, mida varasemates uuringutes õigusteaduse õpetamise kontekstis ei ole käsitletud. Esiteks tuli esile õpetamise emotsionaalne mõõde: õppejõud käsitlesid õpetamist kui eneseväljendust ja isiklikku kohalolu, rõhutades karisma ja isegi edevuse olulisust. Teiseks sai tulemusest välja lugeda õppejõu haavatavust: õpetamise üle arutlemist kogeti kohati teiste kolleegide meelest vähetähtsana, mis võib viidata vajadusele teadlikult kujundada turvaline (õpi)ruum õpetamise üle reflekteerimiseks. Kolmandaks kujunes tulemuste alusel õpetamisest vaikiv normatiivsus: mitmed õppejõud tõdesid, et nad ei ole õpetamist teadlikult mõtestanud, vaid „lihtsalt õpetavad, nagu on harjunud“. Need aspektid intervjuueeritud õppejõudude kirjeldustes viitavad vajadusele mõtestada õpetamist mitte ainult kui professionaalset tegevust, vaid ka kui midagi, mis põhineb õppejõu identiteedil ja isiksusel.

Teoorias on kinnitust saanud, et institutsionaalne toetus, kus luuakse õppejõudude kogukond, mis pakub neile võimalust kindla ajavahemiku tagant reflekteerida oma õpetamise üle keskkonnas, kus saab arutada oma ideid ja õpetamiskogemust, on üliõpilast ja õppimist väärtustava ning üliõpilast kaasava õpetamise vundament (Biggs & Tang, 2009; Hellmann *et al.*, 2014; Postareff *et al.*, 2024; Soomere, 2024). Uuringu tulemusi tervikuna hinnates saab öelda, et õiguse õpetamises rakendatakse mitmekesiseid õpetamisviise, on valmisolekut õpetamist muuta ja on ootust, et üliõpilased ennast muudaks. Uuringu tulemused näitasid selgelt, et selleks, et liikuda õpetamisviisides õppimiskeskse lähenemiseni, on õigusteaduskonnas vaja laiemalt mõtestada ja analüüsida õiguse õpetamist ja õppejõude selles protsessis toetada. Õpetamise toetamisel on mõistlik tuua mitmekesiste õpetamismeetodite ja lähenemisega õppejõud ja individualistlikult teadmiste edasiandmisele keskendunud õppejõud ühisesse õpiruumi, et esimesed hõlmaksid oma kogemusega teisi (Kálmán *et al.*, 2020).

Õpetamise mõtestamise võimalusi saab õppejõududele pakkuda sisekoolitustel. Seetõttu teen uuringu tulemustest lähtudes praktilisi ettepanekuid õpetamist toetavate sisekoolituste kavandamiseks õigusteaduskonnas. Ettepanekud on toodud lisas 4.

Uuringu tugevuseks on õigusteaduse õppejõududelt intervjuudega kogutud rikkalik kvalitatiivne andmestik õiguse õppimise ja õpetamise mõistmiseks. Siinse uuringu tulemusi mõjutas uuringus osalenud õppejõudude väike hulk, mis ei aidanud kaasa arvamuste variatiivsusele ja muutis tulemuste alusel tehtud sissevaate ja tõlgendused õiguse õppejõudude arvamustesse õppimise ja õpetamise kohta piiratumaks. Samuti võis märgata ka intervjuueeritavate erinevat reflekteerimise taset, mis mõjutas andmete sügavust. Lisaks on uuringu piiranguks ka uurija isik, olen õppejõudude programmijuht.

Magistritöö on üsna piiratud sissevaade õiguse õppimise ja õpetamise temaatikasse, uurides kaheksa õiguse õppejõu kirjeldusi õiguse õppimisest ja õpetamisest ja selgitades õppejõudude õpetamisviise. Edasised uurimused võiksid käsitleda kõikide Tartu Ülikooli õigusteaduskonna õigusteaduse õppekavade õppejõudude õpetamisviiside uurimist, võrrelduna üliõpilaste arvamusega õiguse õppimisest ja nende kogemuste kirjeldustest õiguse õpetamise kohta. See annaks võimaluse võrrelda tegelikku olukorda õiguse õppimises ja õpetamises, näha kitsaskohti ja teha järeldusi, milline on õppetöö mõlema osapoole vastastikmõju.

Tänuõnad

Täna ennekõike oma kolleege, kes siiralt ja avatult minuga rääkisid ja andsid hindamatu panuse magistritöö valmimisse. Suur tänu minu juhendajatele, kes hoidsid teel, hoidsid tagasi ja utsitasid edasi, ilma teieta ei oleks seda kõike juhtunud. Kõige rohkem tänan ma aga oma pere ja sõpru, eriti minu tütart, kelle piiritu usk minusse ja alatine toetus aitasid haridusinnovatsiooni õppida ja eduka lõpuni jõuda.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Mari-Liis Lipstok

/allkirjastatud digitaalselt/

14.05.2025

KASUTATUD KIRJANDUS

- Arenguseire Keskus. (2022). *Kõrghariduse tulevik. Arengusuundumused aastani 2035*.
https://arenguseire.ee/wp-content/uploads/2022/06/2022_korghariduse-tulevik_raport.pdf
- Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough*. National Centre for Research Methods Review Paper
- Bhabha, F. (2014). Towards a Pedagogy of Diversity in Legal Education. *Osgoode Hall Law Journal*, 52(1), 59–108.
- Biggs, J., & Tang, C. (2009). *Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Caballero, S. S. (2007). The European space for higher education and the teaching of law: The Spanish case. *European Journal of Legal Education*, 4(2), 149–169.
<https://doi.org/10.1080/16841360802338811>
- Civil, T., Kosenkranius, M., Hailikari, T., Virtanen, V., & Postareff, L. (2025). Approaches to teaching and wellbeing among European higher education teachers. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 1(27), 72–91.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553–560.
[https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8)
- Eesti Hariduse Kvaliteediagentuuri hindamishõukogu institutsionaalse akrediteerimise otsus*. (2022). https://haka.ee/wp-content/uploads/UT_IA_otsus.pdf
- Ezeani, E. C. (2024). Measuring teaching effectiveness: Transformative learning in legal education. *The Law Teacher*, 0(0), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/03069400.2024.2355795>
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230.
<https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Gstrein, O. J., Fröhlich, M., van den Berg, C., & Giegerich, T. (2023). *Modernising European Legal Education (MELE): Innovative Strategies to Address Urgent Cross-Cutting Challenges*. Springer Nature.

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021—2035*.
https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Hellmann, J. H., Paus, E., & Jucks, R. (2014). How Can Innovative Teaching be Taught? Insights from Higher Education. *Psychology Learning & Teaching, 13*(1), 43–51.
<https://doi.org/10.2304/plat.2014.13.1.43>
- Hoidn, S. (2016). *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms*. Springer.
- Hoidn, S., & Klemenčič, M. (2021). *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of University Teachers' Approaches to Teaching, Professional Development and Perceived Departmental Cultures. *Teaching in Higher Education, 25*(5), 595–614.
- Kalmus, V. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kamii, C. (1986). The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development. *American Journal of Education, 94*(4), 574–577.
- Karm, M., & Karu, K. (2024). Õpetamise mõtestamine kõrgkooli õpikultuuris. *Katrin Aava, Katrin Karu, Katrin Niglas, Kätlin Vanari (Toim.). Õppejõud koostöiselt õpetamist uurimas ja arendamas*. Tallinna Ülikooli kirjastus.
- Karm, M., & Remmik, M. (2013). Algajate õppejõudude õpetamisarusaamad fotointervjuude põhjal. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 1*, 124.
<https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.07>
- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28*(5), 469–490.
<https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Kõrgharidusseadus (2019). *Riigi Teataja I, 19.03.2019, 12*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023054>
- Kõrgharidusstandard (2019). *Riigi Teataja I, 12.07.2019, 17*
<https://www.riigiteataja.ee/akt/113062024005>

- Kõve, V., Madise, Ü., Tehver, J., Parmas, A., Saar-Johanson, M., Palmipuu, M., Kull, I., & Eipre, T. (2021). *Õigushariduse ja õigusteenuse kvaliteedi tõstmise vajadusest*.
https://www.riigikohus.ee/sites/default/files/elfinder/dokumendid/P%C3%B6%C3%B6rdumine_%C3%B5igushariduse_teemal_1.pdf
- Kõve, V., Pilving, I., & Andresen, E. (2021). *Eesti õigushariduse ja juristikutse probleemidest ning võimalikest lahendustest*.
https://www.riigikohus.ee/sites/default/files/elfinder/dokumendid/Oigusharidusest_3%2005%202021%20pikem.pdf
- Kütt, K. (2024). *Õppematerjal õppeaines „Nüüdisaegsed õpikäsitused“*.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes.
- Mimirinis, M. (2022). What do undergraduate students understand by excellent teaching? *Higher Education Research & Development*, 41(2), 466–480.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1847048>
- Mladenovici, V., & Ilie, M. D. (2023). A cross-lagged panel model analysis between academics' conceptions of teaching and their teaching approaches. *Studies in Higher Education*, 48(11), 1767–1780.
- Murtonen, M., Aldahdouh, T. Z., Vilppu, H., Trang, N. T. T., Riekkinen, J., & Vermunt, J. D. (2024). Importance of regulation and the quality of teacher learning in student-centred teaching. *Teacher Development*, 28(4), 534–552.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2318329>
- Myllykoski-Laine, S., Vilppu, H., Postareff, L., & Murtonen, M. (2024). Exploring the variation of educational developers' teaching-related perceptions in higher education. *International Journal for Academic Development*, 0(0), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2024.2311368>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Postareff, L., Lahdenperä, J., Hailikari, T., & Parpala, A. (2024). The dimensions of approaches to teaching in higher education: A new analysis of teaching profiles. *Higher Education*, 88(1), 37–59. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01104-x>

- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction, 18*(2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., & Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science, 36*(1), 3–16. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9019-4>
- Rogers, J., & Bell, F. (2022). Transforming the legal profession: An interview study of change managers in law. *Legal Studies, 42*(3), 446–469. <https://doi.org/10.1017/lst.2021.43>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research in Nursing & Health, 18*(4), 371–375. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180411>
- Soomere, T. (2024). *Doctoral students' perspectives on learning about teaching in the higher education context*. [doktoritöö, Tartu Ülikool]. ADA. <https://hdl.handle.net/10062/99041>
- Steinbach, K., Kõuts-Klemm, R., & Remmik, M. (2022). Tartu Ülikooli noorte õppejõudude ametialane enesemääratlus neoliberaalse ülikooli möödikute valguses. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 10*(1). <https://doi.org/10.12697/eha.2022.10.1.08>
- Tartu Ülikooli statistika töölaud. (2024). <https://statistika.ut.ee/ut/>
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *The Qualitative Report, 27*(5), 1410–1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education, 21*(3), 275–284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Tully, L. D. (2022). What Law Schools Should Leave Behind. *Utah Law Review, 2022*(4). <https://doi.org/10.26054/0d-hdrt-5c61>
- Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteem OSKA. (2019). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: Siseturvalisus ja õigus. Õiguse alavaldkond*. https://oska.kutsekoda.ee/wp-content/uploads/2017/10/OSKA_%C3%B5iguse-alavaldkond_terviktekst_L%C3%95PLIK.pdf
- Uiboleht, K., & Karm, M. (2020). Seosed õppejõu õpetamisviisi ja üliõpilase õppimist toetavate ning takistavate tegurite vahel õppeaines. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 8*, 57–84.

<https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.03>

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2016). How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 854–869.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183615>

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wulf, C. (2019). “From teaching to learning”: Characteristics and challenges of a student-centered learning culture. *Inquiry-based learning—Undergraduate research: The German multidisciplinary experience*, 47-55.

LISA 1. Õppejõudude sisu- ja õppimiskeskne õpetamisviis

Sisukeskne õpetamisviis	Õppimiskeskne õpetamisviis
Õpetamisprotsess	
<p>Õpetamise planeerimine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õppeprotsessi kavandamisel lähtun iseendast: enda võimalustest, ressurssidest, teadmistest ja oskustest. • Kavandan enne õppetööd detailse õppe sisu ja ajagraafiku. • Muutusteks ja paindlikkuseks eriti ruumi ei ole. <p>Õpetamispraktika</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õpetamine käib kindlalt selle plaani järgi, mille olen varasemalt teinud. • Annan oma teadmisi õppijatele edasi. • Õpetamisel keskendun pigem faktidele, rõhutan olulist. • Õpetamismeetodi valin selle järgi, mis on mulle tuttav ja kõige mugavam kasutada. <p>Hindamispraktika</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hindamisel kasutan traditsioonilisi ja mulle mugavaid meetodeid. • Ma kardan või ei oska kasutada erinevaid hindamismeetodeid. 	<p>Õpetamise planeerimine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Õppeprotsessi kavandamisel arvestan õppijate vajaduste, eelnevate teadmiste ja ootustega. • Kaasan õppijaid planeerimisprotsessi. • Plaan ei ole ülemäära detailne; ruumi on ka muudatusteks. <p>Õpetamispraktika</p> <ul style="list-style-type: none"> • Improviseerin ja varieerin õpetamist lähtudes õppijate ootustest ja vajadustest. • Loon õppijatele võimalusi teadmiste konstrueerimiseks. • Õpetamisel keskendun suurtele üksustele. • Olen teadlik õppijate erinevatest õppimisviisidest ning kasutan mitmekesiseid ja õppijaid aktiveerivaid õpetamismeetodeid. <p>Hindamispraktika</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kasutan erinevat tüüpi hindamismeetodeid. • Hindamisel valin meetodeid, mis võimaldavad mul mõista õppijate sügavat arusaama õpitud nähtusest.

Õpikeskkond

Õppejõu roll

- Usun, et õppijad õpivad õppejõult, õppejõud on ekspert.
- Juhin õpetades tähelepanu olulisele sisule.
- Hoian õppijatega suhte loomisel distantsi.
- Näen õpetamist kui akadeemikuks olemise kohustuslikku osa.

Õppija roll

- Õppijate ülesanne õppeprotsessis on võtta vastu minult saadud infot.
- Ei oota õppijatest palju.
- Õppijad on minu jaoks anonüümne inimhulk.
- Mina vastutan õppija õppimise eest.

Suhtlemine

- Õppimise toetamiseks eraldi suhtlemistegevusi ei planeeri.
- Ma ei kasuta üldiselt aktiivõppe meetodeid.
- Ma ei kasuta aktiivõppe meetodeid suurte gruppide puhul.

Õhkkond

- Püüan luua head õhkkonda hea esitluse või huumori abil. Õhkkonna loomisele eriti tähelepanu ei pööra.

Õppejõu roll

- Minul on õppeprotsessis toetav roll, olen õppijatega võrdsel positsioonil ja meil on sõbralik suhe.
- Õppijad õpivad minult ja vastupidi.
- Julgustan õppijaid olema kriitilised ja aktiivsed.
- Suhtun õpetamisse positiivselt.

Õppija roll

- Õppijad on õppeprotsessis kui aktiivseid osalejaid, teadmiste konstrueerijat/loojat.
- Õppijad on võimelised ise vastuseid leidma ja teadmisi mõtestama.
- Õppijad on inividid individuaalsete vajadustega.
- Õppijad vastutavad ise oma õppimise eest.

Suhtlemine

- Suhtlemine minu ja õppijate vahel ning õppijatel omavahel toetab õpiväljundite saavutamist.
- Loon olukordi, kus saab luua teadmisi omavahelise suhtluse kaudu.
- Kasutan õppeprotsessis suhtlemist soodustavaid elemente olenemata grupi suurusest ning eesmärgiga toetada õppimist.

	<p>Õhkkond</p> <ul style="list-style-type: none"> • Püüan luua turvalist õhkkonda, kus on lihtne küsimusi küsida, julgustan õppijaid oma vaated ja arusaamasid jagama. • Usun, et koostöös õppijatega on võimalik luua õppimiseks turvalist õhkkonda.
Arusaam õppimisest	
<ul style="list-style-type: none"> • Õppimine on peamiselt faktide ja kursuse sisu meeldejätmise. • Õppimine on õigete vastuste ja lahenduskäikude esitamine. Õiged vastused leiab üles kursuse õppematerjalidest. 	<ul style="list-style-type: none"> • Õppimine tähendab märkamist, teadmiste rakendamist, arusaamade ja vaadete arengut, kriitilist mõtlemist, sügavat mõistmist. • Õppimine on protsess, mille käigus õppijad konstrueerivad õpitava nähtuse kohta oma arusaama.

(Kütt, 2024; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008)

LISA 2. Intervjuu kava

Intervjuu kava

September 2024-veebruar 2025

Uurimisküsimused

- 1. Kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õppimist?*
- 2. Kuidas õigusteaduse õppejõud kirjeldavad õigusteaduse õpetamist?*
- 3. Millist tuge õigusteaduse õppejõud õigusteaduskonnalt õpetamisele nende endi sõnul vajavad?*

Esimene ja teine uurimisküsimus – õppimise ja õpetamise kirjeldamine

1. Mida õpetad õigusteaduskonnas, kas oled vastutav, kas oled koosseisuline? Kas baasõppeaine, alusteadmised või valdkondlik (valikaine nt eraõiguses)?
2. Kui suures mahus õpetad? Mis on sinu töökoormus?
3. Kui kaua oled õigusteaduskonnas õpetanud?
4. Kirjelda, mida tähendab õppimine sinu arvates. Õppimine sinu õppeaines ja õppimine õigusteaduse erialal üldiselt.
5. Too märksõnu, mis kirjeldavad sinu õpetamist. Kuidas kirjeldad ennast kui ülikooli õppejõudu?
6. Kui peaksid väljastpoolt õigusteaduskonda tulevale õppejõule kirjeldama oma õpetamist, siis kuidas sa seda teeksid?
7. Selgita, millisena tunnetad õpetamist õigusteaduskonnas – mida tähendab sinu jaoks õpetamine õigusteaduskonnas?
8. Milliste väljakutsete või proovikividega oled oma õpetamises silmitsi seisnud? Kuidas oled neid ületanud?
9. Kirjelda, kuidas kavandad õpet oma õppeaines? Kuidas planeerid ja kujutad ette, et õpetamine konkreetsetel semestril kulgeb?
10. Kirjelda, millised on sinu õpetamise töö elemendid, millistest osadest sinu jaoks õpetamisprotsess koosneb.
11. Kirjelda, kuidas hindad üliõpilaste õppimise tulemusi. Milliseid hindamismeetodeid kasutad?

12. Mis rollis näed ennast üliõpilase kui tulevase juristi kujunemisel? Milline roll on üliõpilasel sinu õppeaines, sinu õpetamise protsessis? Milline roll on sul endal õpetamisprotsessis?
13. Kuidas tunned end auditooriumis? Kuidas tunnevad end üliõpilased? Milline on õhkkond auditooriumis toimuva õppimise ajal? Millist õhkkonda auditooriumis pead oluliseks õppimise ajal? Kuidas seda saavutada?
14. Kirjelda oma suhtlusviise üliõpilastega. Kirjelda ka, kuidas võtad vastu neilt negatiivset tagasisidet.

Kolmas uurimisküsimus – tugi õpetamisele

15. Kirjelda, kuidas oled oma õpetamisoskusi arendanud. Mida oled õpetamises viimasel paaril aastal muutnud? Miks sa oled muutmist oluliseks pidanud?
16. Kuidas saad oma õpetamisele tagasisidet? Üliõpilastelt ainekursuse oma, aga kas kellelki veel?
17. Kui sageli arutate kolleegidega õpetamise üle? Mis on nende arutelude tulemused olnud?
18. Kirjelda, kas oled tunnetanud vajadust hiljutise tööandjate kriitika valguses oma õpetamistöös midagi muuta. Mida täpsemalt?
19. Kuidas oleks vaja õigusteaduse õpetamist arendada?
20. Kuidas saab õigusteaduskonna juhtkond õpetamist paremini toetada?
 - a. Kelle abi on vaja?
 - b. Kus on abi kõige rohkem puudu?
 - c. Mis sisuga tugi oleks tõhusaim?
21. Mida soovid veel lisada või rõhutada?

LISA 3. Koodidest kategooriate loomine

Tähenduslik üksus	Alamkategooria	Peakategooria
<p>„Ma olen hästi palju käinud ka nende tudengiüritustel just, võib-olla olen lihtsalt edev inimene või siis missiooniga, eks väike edevus ole meie ametis kasuks.“</p>	<p>Õppejõud on edev.</p>	
<p>„Muidugi loomulikult ma ei jäta neid kunagi eksiteele, aga seda, et natukese provotseerin selles mõttes, teistsugust mõttekäiku mingi maani ja vaatan, kas siis tullakse sellega kaasa või minnakse oma õigele rajale ja öeldakse et oot-oot, midagi sellist.“</p>	<p>Õppejõud kui ärgitaja.</p>	<p>Õppejõu rolli kirjeldamine</p>

LISA 4. Praktilised ettepanekud sisekoolitusteks

Õigusteaduse bakalaureuse- ja magistriõppe õppekavade programmijuhina on õigusteaduskonna tasandil minu üheks tööülesandeks seatud õppejõudude toetamine õppekvaliteedi tagamisel. Sellest tulenevalt ja lähtudes koolitusvajadusest, mis on selgunud siinse uuringu tulemuste kaudu ja uuringu teoreetilise osa põhjal, koostas õigusteaduskonna õpetamisalaste sisekoolituste arendusettepanekud. Ettepanekud moodustavad sisulise terviku. Seminarid toimuvad esialgse plaani järgi 2025/2026. õppeaastal Tallinnas ja Tartus kontaktõppes või mõlema linna õppejõudusid kaasates veebis. Õpetamise sisekoolitusi toetab olemasolev Moodle'i kursus „Hea õpetamise kogemus õigusteaduskonnas“, sinna lisan täiendavaid teoreetilisi materjale ja kus saab õpiülesandena iseseisvaid ja ka rühmas koostatud kirjalikke töid esitada ja iseseisvatele töödele tagasisidet anda.

Sisekoolitus	Sagedus	Kirjeldus	Uuringu tulemustest lähtuv põhjendus
Õppekava kui tervik	neli koolituspäeva, kolmes õigusvaldkonnas ja üldainetes, toimuks üks kord õppekava versiooni kehtivuse jooksul	Annab arusaama oma õppeaine rollist õppekava tervikpildis. Käsitletakse liikumist alusteadmistelt eriteadmisteni ning arutletakse aine panuse üle õppeastme õpiväljunditesse.	Õppejõud soovivad paremini mõista õppekava kui tervikut ja nende õppeainetes antavate õigusteadmiste integratsiooni teiste õppeainetega õppeastme lõpuni.

Hea õpetamise seminarid	kuni kaks korda semestris	Õppejõudude seminarid koos õppejuhtide (programmijuht ja õppedirektor) ja õpetamise arendamise konsultantidega, eesmärgiga mõtestada enda õpetamise põhimõtteid ja mõista ennast õppejõuna. Fookuses on õpetamise väärtustamine ja õppimiskeskne lähenemine.	Uuringu tulemustest sai välja lugeda, et õppejõud tunnetavad õpetamise üle arutlemist kohati vähetähtsana ja võis märgata koostöise õhkkonna puudumist, mis viitab vajadusele luua turvaline õpetamise aruteluruumi.
(Õpi)ruumi loomine õpetamise refleksiooniks	üks kuni kaks korda semestris valdkondlikes gruppides	Avaliku, era- ja karistusõiguse valdkonna gruppides. Arutletakse õpetamise eripärade üle, reflekteeritakse oma õpetamisviisi, antakse tagasisidet ja vajadusel vaadeldakse kolleegide tunde.	Uuringust selgus, et puuduvad regulaarsed võimalused õpetamise üle reflekteerimiseks, õpetatakse sageli nagu ise õpiti ning ollakse õpetamise muutmise suhtes reserveeritud.
„Kolleegile külla“ nädal	üks kord aastas	Õppetöö külastamine eri õigusvaldkondades. Enne külastust seatakse isiklik õpieesmärk, pärast toimub arutelu osakonniti. Toetab õppimist kolleegide kogemustest.	Võimaldab mitmekesistada õpetamisviise ja õppida kolleegidelt, mis aitab üle vaadata ja soovi korral ka muuta individualistlikku õpetamismustrit.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mari-Liis Lipstok,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
„„Õppimine on üliõpilase enda asi“: õigusteaduse õppejõudude õpetamisviisid ning
õpetamise arendamise võimalused“,
mille juhendajad on
kõrgkoolipedagoogika kaasprofessor Mari Karm ja
haridusteaduste kaasprofessor Marvi Remmik,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Mari-Liis Lipstok

14.05.2025