



Kaarel Haav: "Õpetaja tööstaazi ja kutsemeisterlikkuse vahel ei pruugi olla otsest seost. Tartu Ülikoolis tehtud eksperiment näitab, et üliõpilane võib tajuda klassis toimuvat niisama hästi kui kogenud õpetaja-metoodik."

Mida märkab algaja, mida meister?

K a a r e l H a a v

Tartu Ülikool

Artikkel analüüsib Tartu Ülikooli pedagoogikateadlaste uuringurühma kogutud andmete põhjal, mille poolest erinevad algaja ja kogenud pedagoogi õpikäsitused.

Uuringurühm kasutas algajate ja meisterõpetajate professionaalsuse analüüsimisel videofilmi klassitunnist. Videofilmi (*stimulated recall*) tuntud kasutajad on jaapanlased (18), agaralt kasutatakse sama meetodit ka Helsingi Ülikoolis. Tartu Ülikoolis korraldatud analoogilise uuringu esimesi etappe on kirjeldanud ajakirjas *Haridus* 2006, nr 1–2 Edgar Krulli uurimisrühma liikmed Kaja Oras ja Sirje Sisask (15). Käesolev artikkel keskendub samade katseisikute kommentaaride sisulisele analüüsile, eriti aga noorte õpetajate arusaamadele. Ideaalis peaks äsja ülikooli lõpetanud noor õpetaja mainima videofilmi kommenteerides haridusteooria tänapäeva seisukohti, viitama paremate õpetajate kogemustele ning praktikas domineerivatele arusaamadele (3; 7; 10; 12; 14). Paraku on Tartu Ülikooli ja teisedki uuringud näidanud, et algajad õpetajad seda ei suuda. Nad keskenduvad enamasti kitsalt isiklikele probleemidele ja õpetatavale ainele (4).

Stiimultunni iseloomustus

Uurimisgrupp võttis videolindile ühe Tartu gümnaasiumi pedagoogi-metoodiku tunni, eelistades teadlikult harilikku tundi, kus õpetaja teeb tahes-tahtmata ka mõningaid vigu, mida katseisikutel on võimalik märgata. Filmiti emakeeleõpetajat ja tema eesti keele tundi kuuendale klassile, kus see õpetaja oli ka klassijuhataja. Valitud õpetaja ei olnud ainult emakeele ekspert, vaid suurele osale õpilastest (eriti oma klassi õpilastele) oluline isik, kelle poole pöördui ka vahetunnis ja pärast tunde, vahel aga ka telefoni või e-posti teel.

Stiimultunnis harjutati suure algustähe reegleid. Tunni ülesehitus vastas R. M. Gagné (6) mudelile: sissejuhatavale osale (õpilaste tähelepanu haaramine, tunni eesmärgi teatamine, õpilaste motiveerimine ja varasema materjali meenutamine) kulus 12 minutit ja 30 sekundit ehk ca 28% ajast; uue materjali

esitamine ja õppimise suunamine võttis 9 minutit ja 40 sekundit ehk ca 22% ajast; viimasele osale (harjutamine, kinnistamine ja üldistamine) jäi 20 minutit ehk ca 45% tunni ajast. Ülejäänud 2 minutit ja 50 sekundit kulus tunni lõpetavale osale (kodune ülesanne, informatsioon klassi ekskursiooni kohta).

Materjali esitus oli ainekeskne, kuid õpetaja tõi näiteid ka õpilaste lähemast ümbrusest ning kasutas motiveerimise ja aktiveerimise võtteid, muuhulgas õpilaste abi õppematerjali laialijagamisel. Tund oli vaheldusrikas: frontaalne küsitlus, suunatud uurimusõpe, õpilaste instrueerimine, iseseisva õppimise suunamine, töölehtede täitmine, täitmise kontroll, vastamine klassi ees, mänguline kordamine (3). Õppevahenditest kasutas õpetaja õpikut, töövihikuid, enda koostatud töölehti, grafoprojektorit.

Õpetaja suunas õppeprotsessi kindla käega, õpilased said rääkida vaid ainekohastele küsimustele vastates ja töö-

ülesannete täitmisel. Õpetajal oli "tugev pedagoogiline kontroll nii kommunikatsioonikanalite kui ka õppe sisu üle" (2).

Algajad

Katseisikute kommentaare analüüsid selgus, et kõige paremini eristuvad algajad meisterõpetajatest õppeprotsessi kui terviku jälgimise võime ja hinnanguliste kommentaaride arvu ehk kriitilise suhtumise poolest. Nii oli algajatel keskmiselt 18 kriitilist (hinnangulist) kommentaari ühe katseisiku kohta, meisterõpetajatel aga 44.

Järgnevalt lühike ülevaade algajate kommentaaridest, alustades katseisikust, kellel oli hinnangulisi väiteid kõige vähem, ja lõpetades meisterõpetaja tasemele läheneva katseisikuga.

Katseisik N5 kirjeldab põhiliselt õpetaja tegevust. Ta ei taju stiimultundi kui tervikut. Õpilaste meeleolu ja tegevust hindab ta vaid kaudselt: "mänguline kontroll on atraktiivne" ja "õpilased tegelevad iseseisvalt uue teemaga". Tal on kõige vähem kommentaare (13), neist ainult kaks on kriitilis-hinnangulised.

N12 pöörab õpetajale ja õpilastele pea võrdset tähelepanu, lähenedes sellega tunni kui terviku tajumisele. Hinnangulisi ja tõlgendavaid kommentaare on tal võrdset kuus nii õpetaja kui ka õpilaste kohta. Ta toonitab, et tähtis on teada õpilasi nimepidi, küsida nende arvamust, jälgida, et kõik töötaksid, kiita. Oma märkustele lisab ta psühholoogilisi põhjendusi: "Kui õpilane loeb ärevusest punastades reegli teistele ette, siis ei jää see talle endale meelde." Tal on ka kriitilisi märkusi õpetaja stiili kohta ("nännutamine"; õpilaste küsitlemine istumise järjekorras, mitte läbiseigi; uue osa selgitamine enne, kui õpilased on lõpetanud harjutuse tahvil).

N7 keskendub peamiselt õpetajale, kuid tal on eelmistest katseisikutest rohkem hinnangulisi kommentaare: "Hea, et õpetaja küsib ja kiidab vastuse eest, et õpilased ise jagavad töölehti, et õpilased otsivad ise informatsiooni reegli kohta." Ta märgib kriitiliselt, et õpetaja küsib enamasti ühtesid ja samu õpilasi. Ta märkab tunni olulisi sündmusi, kuid ei mõista situatsiooni terviklikuna. Näiteks õpilaste kohta ütleb ta vaid, et õpetaja kiirustamise tõttu ei suutnud õpilased enam keskenduda.

N4 jälgib samuti põhiliselt õpetaja te-

gevust, kuid tema kommentaarid on valdavalt hindavad ja arvustavad: "Õpetaja kehtestab end hästi, abistab õpilasi, kiidab neid, korraldab tööd hästi, mitmekehiselt, on nõudlik, tempokas ja huvitav". Ta teeb ka kriitilisi märkusi: "Kohati öeldakse lastele "teie", kohati "sina"; tempo on nii kiire, et õpilased ei jõua kaasa mõelda." Õpilaste meeleolu kohta märgib ta vaid, et filmimise pärast ei julgenud keegi midagi küsida ja tunni lõpus tahtsid kõik minema joosta. See algaja märkab tunni olulisi sündmusi, kuid temagi ei mõista olukorda terviklikult.

N10 osutab õpilastele ja õpetajale võrdset tähelepanu. Tal on meisterõpetajaga peaaegu võrdset määral hinnangulisi kommentaare. Ta ei tee küll õppeprotsessi kui tervikut haaravaid üldistusi, kuid tema kommentaarid on läbi pikitud hinnangutega õppeprotsessi kui terviku edukuse kohta: "eelmise tunni meeldetuletus on liiga järsk, õpilased pole päris sisse elanud", "mõned daamid igavlevad", "klass töötab ilusti, hoolimata sellest, et neid filmitakse" jms.

Kokkuvõtteks võimegi öelda, et enamik algajatest ei kommenteerinud stiimultundi kui terviklikku protsessi, jälgivad põhiliselt õpetaja tegevust, unustades õpilased. Enamik algajaid piirdus filmilindil toimivate sündmuste erapooletu kirjeldamisega, andmata neile omapoolset kriitilist hinnangut. Erandiks on katseisikud N4 ja N10, kellel on tunni kohta juba üsna palju hinnangulisi kommentaare.

Meistrid

Katseisik M2 jälgib staažika pedagoogina õpetajat ja õpilasi võrdset, kuid tal on vähe hinnangulisi kommentaare. Siiski on tal olukord tervikuna silme ees. Ta hindab kogu aeg õpetaja tegevuse efektiivsust (varemõpitu kontroll, õpilaste eksimuste parandamine, klassi tegevuse pidev jälgimine, õpilaste juhendamine).

M8 märkab küll nii õpetajat kui ka õpilasi, kuid hinnangulisi kommentaare jagab peamiselt õpetajale. Ta märgib, et õpetaja on heasüdamlik, hooliv ja abivalmis, kuid tagab samas ka raudse distsipliini. Ta jälgib õppetunni tervikpilti, õpetamise efektiivsust, õpilaste taju ja kaasatõttamist, kirjeldab tabavalt õppekeskkonda (kena, valge, soe, kuid vähe emotsioone). Ta märkab õpilaste meeleolu ja motivatsiooni, kiidab õpetajat

mängulise kordamise eest tunni lõpuosas. Lõpphinnang õpetajale: tema positsioon klassis on kindel, ta valdab oma ainet perfektselt, märkab ja suunab õpilasi, on sõbralik ja kindel. Puudusena märgib, et näidisõpetaja kõnepruuk on liiga "nännutatav".

M9 on tüüpiline meisterõpetaja, ta märkab õppeprotsessi tervikuna, nii õpetajat ja õpilasi kui ka klassis valitsevat õhkkonda. M9 teeb staažikatest õpetajatest kõige rohkem märkusi tunni metoodika kohta (tahvlikasutus, uurimusõpe, töölehtede kasutamine, aja kasutamine, kontrollimine). Samal ajal on tal silma ka õpilaste meeleolule ja käitumisele. Ta kirjeldab, kuidas lapsi mõjutavad tunni filmimine, õpetaja suhtlemisstiil, õpetaja kiitus. Kommentaarid on hindavad ja ka kriitilised.

M3 kujundab endale kõigepealt tervikpildi, enne seda ei ütle ta mitu minutit sõnagi. Esmalt kirjeldab ta oma üldmuljet õpetajast. Seejärel määratleb klassi arengutaseme ja motiveerituse. Edasi hindab ta õpetaja tegevuse põhjendatust, püüdes tunnetada tema süsteemi. Ta märgib, et õpilastele oli teema igav, ning hindab õpetaja agarust õpilaste huvi äratamisel ja iseseisva töö korraldamisel. Samas arvustab ta pikalt õpetaja suhtlemisstiili (ebamäärane sinatamine) ja hääletooni ("nännutamine"), põhjendades oma seisukohti arengupsühholoogiliselt ("sellevanune laps tahab, et teda hinnataks pigem vanemaks ja täiskasvanumaks kui nooremaks"). Samuti arvustab ta õpilaste vastamise korraldust (lühemaid vastuseid võiks anda kohapeal istudes, pikemaid püsti tõustes, sest see köidaks paremini teiste laste tähelepanu).

M11 alustas üldhinnanguga õpetajale (enesekeskne), tunnile (näidistund) ja õpilastele (püüdlikud, ebatavalises olukorras). Ta jälgib peamiselt õpetaja ja õpilaste suhteid (õpilased on vaiksed, sõbralikud, saavad ühekordsest seletamisest kohe aru, on aktiivsed). Ta analüüsib ka õppeprotsessi üldist kulgemist (õpetaja annab ülesanded kätte, kontrollib ja juhendab, jõuab iga õpilaseni, rakendab palju õpilasi tööle, kiidab õpilasi). M11 on kõige enam märganud ja hinnanud õpilaste motivatsiooni. Kuigi tal on õpetaja ja ka õpilaste kohta kriitilisi märkusi, on tema üldhinnang tunnile kõrge (väga hästi ette valmistatud, tööline meistritöö).

Viimati nimetatud kolm katseisikut on andnud ka arvuliselt kõige rohkem ja kõige põhjalikumaid kommentaare. Nende kommentaaride kirjeldav ja arvustav osa on tasakaalus, samuti on nende tähelepanu all üheaegselt nii õpetaja kui ka õpilased, seega õppeprotsess tervikuna. Nendest võiks rääkida kui tõelisest oma ala meistritest.

Võrdlus jaapanlastega

Jaapanlaste uuringust (18) selgus, et meisterõpetajad märkasid enam-vähem ühepalju nii õpetajat kui ka õpilasi, samal ajal viiest algajast kolm märkas peamiselt õpilasi, üks peamiselt õpetajat ja üks nii õpetajat kui ka õpilasi. Jaapani meisterõpetajate kommentaarid olid valdavalt tõlgendavad ja hindavad (70%), algajatel peamiselt kirjeldavad (93%).

Ka meie meisterõpetajad tegid enam-vähem ühepalju märkusi nii õpetaja kui õpilaste kohta. Sealjuures tegi enamik meistreid enam-vähem ühepalju nii kirjeldavaid kui ka hindavaid ja analüüsivaid märkusi. Neljal meisterõpetajal oli hinnangulisi kommentaare vahemikus 37–51. Erandiks oli üks katseisik, kellel oli vaid kuus hindavat-arutlevat märkust.

Eesti viiest algajast oli kolmel paremal stiimultunni kohta umbes niisama palju faktilisi tähelepanekuid kui vilunud õpetajatel. Samas oli neil hinnangulisi märkusi meisterõpetajate peagrupidist ligi poole vähem. Ühel algajal oli vaid kaks arvustavat märkust, teistel oli neid 12–24 (meisterõpetajatel 37–51). Enamik algajaid kommenteeris peamiselt õpetaja tegevust, üks algaja jälgis aga peamiselt õpilasi.

Niisiis on meie andmed vilunud õpetajate parema analüüsivõime kohta jaapanlaste tulemustega keskmiselt võttes kooskõlas. Ka meie ekspertõpetajad oskavad jaotada oma tähelepanu õpetaja ja õpilaste vahel. Noorte osas aga erinevad jaapanlaste tulemused meie omadest. Jaapani algajatest jälgisid kolm katseisikut peamiselt õpilasi ja nende õpimist, meil oli selliseid algajaid vaid üks.

Frances Fulleri mudel

Õpetamiskäsitluste arengut kirjeldavad ja seletavad mitmed õpetajate professionaalse arengu mudelid. Käesoleva uuringu andmete hindamisel oleme lähtunud eelkõige Frances Fulleri viieastmelisest mudelist (4; 5; 20) ja kasutanud

ka David C. Berliner viieastmelist klassifikatsiooni (1994). Need kaks on pälvitud ka teiste uurijate laialdasema tähelepanu (11).

Fuller on uurinud õpetajate muresid ja probleeme (*concerns*) ning eristanud õpetaja professionaalses arengus mitu astet. Kirjeldame järgnevalt üht viieastmelist jaotust (5, 36–39).

1. Samastumine õpilastega. Õpetajaks õppija tunneb end ikka veel rohkem õpilasena, õpetaja on talle pigem vastane ja võõras.
2. Keskendumine iseendale ja püüd end klassi ees õpetajana kehtestada, mõned muutuvad karmiks ja autoritaarseks, kuna õpilaste vajadusi ei suudeta arvestada.
3. Keskendumine ainele. Aine vaba valdamine, sobivate materjalide ja meetodite otsimine aine edastamiseks. Meisterlikkuse saavutamine aine õpetamisel. Osa jääb sellele tasemele pidama (neljas aste), osa areneb edasi (viies aste).
4. Stagnatsioon. Püsijäämine kord omandatud ainemahu ja õpetamismetodite juurde, vastuseis muutustele, soovimatus pühenduda õpilastele.
5. Keskendumine õpilastele, nende gruppidele, erinevatele vaimsetele, emotsionaalsetele ja sotsiaalsetele vajadustele ja arengule.

Meie katse näitab, et kõiki algajaid (õpetajakoolituse üliõpilasi) ei saa seostada ühe ja sama arenguastmega. Kolme algajat (N5, N7 ja N4) saab seostada Fulleri skaala teise ehk enesekeskse astmega. Nad jälgivad peamiselt stiimulõpetajat, tema enesekestestamist klassis. Siiski kaks noort (N12 ja N10) märkavad ka stiimulõpetaja mõju õpilastele ("tähtis on tunda lapsi nimepidi, küsida nende arvamusi, lasta neil esineda, kiita saavutuste eest"). N12 on säilitanud esialgse õpilasi mõistva hoiaku ja jälgib samas ka õpetajat. Kuna tema kriitiliste märkuste arv on väike, võib oletada, et ta muutub varsti Fulleri skaala teise astme ainekeskseks õpetajaks. N10 seevastu on andnud väga palju omapoolseid hinnanguid ja tõlgendusi, seega võib oletada, et tema areng läheb kiiremini viienda, õpilasekeskse astme suunas.

Viie meisterõpetaja hinnangute individuaalne analüüs näitab, et kaks katseisikut ei asu Fulleri skaala viiendal, nagu õpetaja-metoodiku puhul ootuspärane, vaid pigem neljandal ehk stagnatsiooni astmel. Näiteks M2 jälgib küll õpetajat ja

õpilasi ühtemoodi, kuid tal on väga vähe kriitilisi hinnanguid. Sama võiks öelda ka M8 kohta, kes on avaldanud küll palju oma arvamusi, kuid peamiselt stiimultundi andva õpetaja kohta.

Seevastu kolm katseisikut keskenduvad õppeprotsessile tervikuna, püüdes määratleda õpetaja suunitlust ja õpilaste arengutaset, õpetaja stiili õpilastega suheldes, ainet õpetades ja klassi disiplineerides ning oma eesmärged saavutades. Seega vastavad nad Fulleri skaalal viiendale astmele.

David Berliner mudel

Berliner (1994) lähtus mõtlemise uurimustest, suurel määral vendade Dreyfuside inimintelligentsi arengu klassifikatsioonist. Hubert ja Stuart Dreyfus (1986) eristasid inimsuhete nelja aspekti: asjaolude äratundmine, oluliste detailide eristamine, olukorra terviklik mõistmine ja otsuse vastuvõtmine. Berliner mudeli (1) astmed on lühidalt järgmised.

- Uustulnukat iseloomustab teooria ja praktika eraldatus.
- Edukas algaja seostab oma teadmisi juba ka praktikaga, kuid ta ei erista olulist ebaolulisest.
- Kompetentne noor seostab oma teoreetilisi teadmisi praktikaga ja eristab olulist, kuid ei tunnetata veel situatsiooni tervikuna.
- Professionaal seostab teooriad praktikaga, tunnetab terviklikku õppeprotsessi, eristab olulist ja kõrvalist, tal on rikkalik valik võtteid õppeprotsessi häirivatele teguritele kiiresti reageerimiseks.

Meisterõpetaja tunnetab õppeprotsessi intuiitiivselt, reageerib tuntud sündmustele teatavas mõttes automaatselt. See võimaldab tal keskenduda uute olukordade analüüsile ja vajalike abinõude kiirele väljatöötamisele.

Algajale õpetajale N5 peaks sobima Berliner skaala kõige esimene, uustulnuka aste. Kuna tal peaaegu pole oma arvamusi, siis tundub, et ta pole ka pedagoogilist teooriat kuigi hästi omandanud. N5 märkas vähe sündmusi, ei eristanud neist olulisi, ta kirjeldas peamiselt õpetaja tegevust, tehes sedagi fragmentaarselt. Õpilaste käitumisele ja meeleoludele osutas ta vähem tähelepanu. Ta pigem oletas, kuidas õpetaja üks või teine tegevus võiks õpilastele mõjuda. Ta on veel kaugel õppeprotsessi kui terviku tajumisest.

Katseisikud N7 ja N12 märkavad nii õpetaja kui ka õpilaste tegevust, kuid nende omapoolsete hinnangute arv jääb väikseks. Neid võiks seostada Berliner skaala teise ehk eduka algaja astmega. Sama võiks öelda N4 kohta, kes on andnud palju hinnanguid, kuid peamiselt õpetaja kohta. Ta ei märka kuigivõrd õpilasi ja õppeprotsessi tervikuna.

N10 märkab nii õpetaja kui ka õpilaste tegevust, kommenteerides seda ka psühholoogia seisukohalt. Samas on tema kriitilised märkused lühidalt ja fragmentaarsed. Ta ei suuda jälgida õpetajat, õpilasi ja õppeprotsessi tervikuna, vastastikustes seostes. Teda võiks seostada juba Berliner kolmanda astmega – kompetentne noor õpetaja.

Berlineri professionaalsuse skaala viiendat astet, meisterõpetajat, iseloomustab olukorra intuiitvne taju ja näiliselt automaatne reageerimine sündmustele. Tõsi, tunni lindistuste jälgimisel ei saa need omadused katseisikutel väga selgelt ilmuda, kuid kõigile meisterõpetajatele oli omane õpetaja, õpilaste ja õppeprotsessi käsitlemine vastastikustes seostes. Seega vastab enamik selle rühma katseisikuid Berliner skaala neljandale ehk professionaali astmele. Samas paistsid M3 ja M11 silma nii põhjaliku süvenemisega õpilaste ja õppimise peamistesse probleemidesse, et neid võiks seostada ka Berliner skaala viienda astme ehk meisterõpetajaga.

Teooria ja praktika

Probleem, et noored õpetajad ei suuda haarata õppeprotsessi tervikuna, õpetaja ja õpilaste vastastikuse seosena, vajab õpetajakoolituses tähelepanu.

Kuid terviklike lähenemiste saavutamine pole kerge ülesanne, sest sellega on Eesti hariduses probleeme pea igal tasandil. Normatiivdokumentides (hariduseadus, riikliku õppekava üldosa, õpetajakoolituse arengukava, õpetaja kutsestandard) deklareeritakse terviklikku lähenemist õpilase emotsionaalsele ja sotsiaalsele arengule, kuid ainekavad ja riigieksamid keskenduvad – just vastupidi! – aineteadmiste omandamisele. Normatiivsetes dokumentides pole õpilaste arengu põhimõtte ja õppeprotsessi juhtimise teooria (õppiv organisatsioon ja õppiv kogukond) omavahel adekvaatselt seotud (17).

Teame, et õpetaja professionaalset arengut ei saa taandada vaid õpetaja

individuaalse vilumuse kasvule, et arvesse tuleb võtta kogu keskkonda, kus õpetaja tegutseb (7, 8, 20). Ometi süüdistatakse Eestis kooli enamikus probleemides ainult õpetajat.

Rõhutatakse, et faktide omandamine pole koolis peamine, et vaja on tervikliku lähenemist. Paraku näeme praktikas, et peamine on ikkagi faktide ja tekstide pähe õppimine. Katrin Poom-Valickise 1997. aasta uuringus pidas 333-st 9. ja 10. klassi õpilasest 75% õppimiseks teadmiste ülekandmist õpetajalt õpilastele ja 57% pidas õppimiseks faktide meeldejätmist (9; 15).

Eesti haridusteadlased pooldavad konstruktivistlikku, õppijakesket õpet. Kahjuks nad omaenda töös seda mudelit eriti ei kasuta (13). Õpetajakoolituse 200 üliõpilasest kirjeldas 72% oma õppimiskogemust 1997/1998. õppeaastal lihtsa teadmiste omandamisena ja ainult 28% seostas seda ka millegi avastamise või enese arenguga (14).

Anu Toots ja Mart Laanpere intervjuurisid 2004. aastal 305 õpetajat 84 koolis. Enamik õpetajaist kasutas traditsioonilisi ainekeskseid õppemeetodeid. Ligi pool õpetajatest suhtus konstruktivistlikesse meetoditesse pooldavalt, kuid ainult väike osa kasutas neid (19).

Ühekülgne ja tervikut deformeeriv ainekesksus saab Eestis alguse juba lasteaiast. Tallinna ja Helsingi lasteaiakasvatavate eesmärkide võrdlemisel selgus, et soomlased peavad laste isiksuse terviklikkust, sotsiaalsust ja solidaarsust märksa tähtsamaks kui eestlased. Eesti lasteaiakasvatavad rõhuvad soomlastega võrreldes rohkem laste üksikuskuste arendamisele (liikumine, tervis, mõtlemine, keel, matemaatika, kunst, muusika, käeline tegevus) (9).

Kui Eesti hariduse nii paljudes valdkondades puudub terviklik ja tasakaalustatud lähenemine, ei tundugi nii üllatav, et meie algajad õpetajad tajuvad terviklikku õppeprotsessi puudulikult.

Kirjandus

1. Berliner, D. C. Expertise. The wonder of exemplary performance. – Mangieri, J. N. and Block, C. C. (eds) *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students. Diverse Perspectives.* Fort Worth et al. Harcourt Brace College, 1994. 161–186.
2. Bernstein, B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity.* New York, Oxford, Rowman and Littlefield, 2000.
3. Burden, P. R., Byrd, M. *Methods for Effective Teaching.* 3rd ed. Boston, Pearson, 2003.

4. Conway, P. F., Clark, C. M. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 2003. 465–482.

5. Fuller, F. F., Bown, O. H. *Becoming a teacher.* – Ryan, K. (ed.) *Teacher Education.* Chicago, University of Chicago Press, 1975.

6. Gagné, R. M., Driscoll, M. P. *Õppimise olemus ja õpetamine.* Tartu, TÜ, 1992.

7. Haav, K. Identiteedi kontseptsiooni osa ja võimalused Eesti õpetajakoolituses ja praktikas. Kala, U., Kraav, I. jt. *Võimalus ja paratamatus olla õppija.* Tallinn, EAPS ja TPÜ, 2004. 13–25.

8. Haav, K. *Competitive or compassionate students: Problems in civic education in the neo-liberal Estonia.* Paper to the 12th ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) Conference Challenges for the Profession. Sydney, Australian Catholic University, July, 2005.

9. Hytönen, J., Krokfors, L., Talts, L., Vikat, M. What educational objectives are considered important by preschool teachers in Helsinki and Tallinn? *Trames*, 4, 2003. 257–268.

10. Illeris, K. *The Three Dimensions of Learning.* Roskilde and Leicester, Roskilde University Press and Niace, 2004.

11. Kagan, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 1992. 129–169.

12. Korthagen, F. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education.* Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Ass, 2001.

13. Krabi, K. *Õpetajakoolituse õppejõu õppimis- ja õpetamiskäsitlused.* Lepik, A., Pandis, M. (toim) TPÜ doktorantide II teaduskonverents. Tallinn, TPÜ, 2003. 325–340.

14. Kuurme, T. *Õppimine kui loobumus.* Ruus, V.-R. (koost) *Kõnelev ja kõneldav inimene.* Tallinn, TPÜ, 2000. 183–204.

15. Oras, K., Sisask, S. Kuidas õpetaja tajub klassitundi. *Haridus*, 2006, 1–2. 37–40.

16. Poom-Valickis, K. *Studying Teacher Professional Development.* Krull, E. ja Oras, K. (toim) *Teacher Professional Development and Student Teachers' School Practice.* Tartu, TÜK, 2003. 95–108.

17. Ruus, V.-R., Veisson, M., Sarv, E.-S., Ots, L., Leino, M., Lukk, K. Kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek. Kraav, I., Kala, U., Pedastsaar, T. (toim) *Haridus muutuste ja traditsioonide keerises.* Tartu, EAPS, JKS, 2005. 109–120.

18. Sato, M., Akita, K., Iwakawa, N. Practical thinking styles of teachers. *Peabody Journal of Education*, 1993, 68. 100–110.

19. Toots, A., Plakk, M., Idnurm, T. *Infotehnoloogia Eesti koolides.* Tallinn, TPÜ, 2004.

20. van den Berg, R. Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 2002, 72 (4). 577–625.