

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse magistriõppe õppekava

Maigi Lokko

REFLEKSIOON ALGAJATE ÕPETAJATE ÕPETAMISLUGUDES

magistritöö

Juhendajad: Liina Lepp, MSc

Airi Niilo

Läbiv pealkiri: Refleksioon algajate õpetajate õpetamislugudes

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Liina Lepp, MSc

.....

Juhendaja: Airi Niilo

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Jaan Kõrgesaar, knd

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2013

Resümee**Refleksioon algajate õpetajate õpetamislugudes**

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli analüüsida ja kirjeldada algajate õpetajate refleksiooni õpetamislugudes. Uurimuse läbiviimiseks koostasid 16 algajat õpetajat kaks õpetamislugu neile tähenduslikust sündmusest, millest esimese kirjutasid õpetajad mudeli abita ning teise Gibbsi (1988) refleksioonimudeli alusel. Andmeanalüüsi meetoditena kasutati kvalitatiivse suunatud sisuanalüüsi ning kvantitatiivse sisuanalüüsi kombinatsiooni. Andmeid analüüsiti Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli alusel, lähtudes mudeli kuuest tasandist (keskkond, tegevus, pädevus, uskumus, identiteet, missioon).

Käesolevas töös otsiti vastust uurimisküsimustele, missugused refleksioonitasandid esinevad algajate õpetajate õpetamislugudes Korthageni ja Vasalose (2005) järgi ning kuidas muutub refleksioonitasandite esinemine õpetamislugudes refleksioonimudeli kasutusel (Gibbs, 1988 järgi). Selgus, et Gibbsi (1988) refleksioonimudeli abil kirjutatud õpetamislugudes vähenes keskkonna ja tegevuse tasandite osakaal ning kasvas pädevuse ja uskumuse tasandite osakaal. Veel tuuakse tulemusena välja, et mida sügavama Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli refleksioonitasandiga oli tegemist, seda vähem algajad õpetajad sellele reflekteerisid.

Märksõnad: algaja õpetaja, refleksioon, kirjalik refleksioon, õpetamislugu, refleksioonimudelid

Abstract**Reflection in novice teachers' case stories**

The subject of this study was to analyse and to describe reflection in case stories of novice teachers. To conduct the study 16 novice teachers wrote two case stories on an meaningful event, from which the first story was written without relying on any model and the second was based on Gibbs' model of reflection (1988). As data processing method a combination of qualitative directed content analysis and quantitative analysis was implemented. For data analysis the author of this study used the onion model of Korthagen and Vasalos (2005) and it's six levels of reflection (environment, behaviour, competencies, beliefs, identity, mission).

The given study was aimed at determining which levels of reflection according to Korthagen and Vasalos (2005) occur in novice teachers' case stories and how does the usage of the reflection model (Gibbs, 1988) change the occurrence of reflection levels. The results showed that in case stories written according to Gibbs' model of reflection (1988) the occurrence of the levels of environment and behaviour decreased and reflection on the levels of competencies and beliefs increased. It can also be stated that the deeper was the level of the onion model of Korthagen and Vasalos (2005), the less novice teachers reflected on it.

Keywords: novice teacher, reflection, written reflection, case story writing, models of reflection

Sisukord

Resümee	2
<i>Abstract</i>	3
1. REFLEKSIOON ALGAJA ÕPETAJA PROFESSIONAALSES ARENGUS	6
1.1. Refleksiooni olemus	6
1.2. Refleksiooni vajalikkus õpetajale	9
1.3. Kirjalik refleksioon.....	11
1.3.1. Õpetamislugu	12
1.4. Mudelid refleksiooni läbiviimiseks	13
1.4.1. Gibbsi (1988) refleksioonimudel	13
1.4.2. Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudel (<i>onion model</i>).	14
2. METOODIKA	17
2.1. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	17
2.2. Valim	17
2.3. Mõõtvahendid	17
2.4. Uurimuse protseduur ja andmeanalüüs.....	18
3. TULEMUSED	20
3.1. Kategooriate esinemine Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudelist lähtuvalt	20
3.2. Näited kategooriate sisust I ja II õpetamisloos	22
3.2.1. Keskkonna tasand	22
3.2.2. Tegevuse tasand.....	23
3.2.3. Pädevuse tasand	24
3.2.4. Uskumuse tasand	24
3.2.5. Identiteedi tasand	25
3.2.6. Missiooni tasand	25
4. ARUTELU	25
4.1. Refleksioonitasandite esinemine algajate õpetajate õpetamislugudes.....	25
4.2. Uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus	29
Tänuõnad	30
Autorluse kinnitus	30
Kasutatud kirjandus.....	31
Lisad.....	35

Lisa 1. Kodutööde juhend (I õpetamislugu ja II õpetamislugu)

Lisa 2. Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli alusel koostatud kodeerimismanuaal

1. REFLEKSIION ALGAJA ÕPETAJA PROFESSIONAALSES ARENGUS

1.1. Refleksiooni olemus

Õpetaja professionaalset arengut käsitletakse kui elukestva õppe protsessi, mille eelduseks on ülikoolis toimuv õpetajakoolitus, sellele järgnev kutseaasta ning järjepidev tööalane täiendõpe (Eisenschmidt, 2007; Karm, 2007). Kuigi professionaalset arengut saab vaadelda kui tervet õpetaja karjääri läbivat protsessi, on rahvusvahelised uurimused (Berliner, 1994; Poom-Valickis, 2007) välja toonud erinevad õpetaja õppimise etapid, mida eristatakse õppimise intensiivsuse järgi. Etappe peegeldavad professionaalse arengu mudelid, mille eesmärgiks on üldistada ja näha õpetaja arengu seaduspärasusi ja arenguvõimalusi (Krull, 2003). Professionaalse arengu mudelid on esitatud etappidena ning hierarhilises järjestuses suunaga madalaimast tasemest kõrgemateni (Dall'Alba & Sandberg, 2006). Berliner (1994) eristab algajast professionaalseks õpetajaks kujunemisel viit etappi: noviitsi ehk uustulnuka, edasijõudnud algaja, kompetentse õpetaja, vilunud õpetaja ning ekspertõpetaja etapp.

Käesoleva töö seisukohalt on oluline algaja õpetaja arenguetapp, mida Berliner (1994) nimetab uustulnuka ja edasijõudnud algaja etapiks. Algaja õpetaja arenguetapp algab õpetaja isiksuse arenguga ja õppimisel omavad olulist rolli pigem praktikast saadud kogemused kui teoreetilised teadmised (Berliner, 1994). Etappi peetakse kriitiliseks õpetajatöö iseloomu ja selle keerukuse (Shulman, 1992), kutseoskuste puudulikkuse (Berliner, 1994; Krull, 2001; Õim, 2008) ning algaja õpetaja tundlikkuse tõttu väliste negatiivsete tegurite suhtes (Smith, 2011).

Magistritöös defineeritakse algajat õpetajat kui pedagoogi, kellel on kuni 3-aastane töökogemus. Professionaalse arengu käsitlemisel võetakse aluseks Dall'Alba & Sandbergi (2006) definitsioon, mille kohaselt on professionaalne areng teadmiste ja oskuste omandamise protsess, mis toimub praktilise kogemuse vahendusel.

Professionaalses arengus tähtsustatakse refleksiooni ja refleksioonioskust (Gibbs, 1988; Moon, 1999; Korthagen & Vasalos, 2005; Karm, 2007; Poom-Valickis, 2007; Dewey, 2011), mida peetakse õpetaja professionaalse arengu kontekstis üheks oluliseks teguriks, sest refleksioon võimaldab kogemustest õppida (Graham & Phelps, 2003; Larrivee, 2006), kiirendades õpetaja arengut ja toetades algajat õpetajat professionaalse arengu etappide läbimisel (Moon, 1999). Seetõttu antakse järgnevalt ülevaade refleksiooni olemusest ning tuuakse välja refleksiooni definitsioon antud magistritöö kontekstis.

Mõiste refleksioon tuleneb ladina keelest. Sõna *reflectere* tähendab akent, tagasipeegeldumist, tagasipöördumist (Reed & Koliba, 1995). Mõiste võttis esmakordselt

kasutusele John Dewey (2011, lk 6), defineerides refleksiooni kui „aktiivset, pidevat ja ettevaatlikku hoiakute ja eeldatavate teadmiste kaalutlemist olemasolevate teadmiste ja järelduste valguses“, mis tähendab, et ebakindlusest ja keerulistest olukordadest ajendatuna astub õpetaja n-õ sammu tagasi, analüüsib ja mõtestab kogetud situatsiooni, et leida sellele lahendus ning analüüsiprotsessi tulemused kajastuvad õpetaja uuenenud tegevuskavas (Dewey, 2011). Deweyga sarnaselt, kuid refleksiooni sügavuse aspekti rõhutades käsitlevad Korthagen ja Vasalos (2005) refleksiooni kui n-õ seestpoolt juhivat õppimist, mille kaudu püüab inimene mõtestada oma kogemusi ja õppida, otsides sobivamaid lahendusi uuel moel käitumiseks.

Üheks kirjanduses levinud viisiks on määratleda refleksiooni sügavuse alusel, millest lähtudes eristatakse refleksiooni tüüpe, mille järgneval selgitamisel võetakse aluseks Van Maneni (1977) klassikaline refleksiooni tüüpide jaotus.

1. Tehniline refleksioon on kõige pindmistem refleksiooni tüüp, mille puhul sündmust ainult kirjeldatakse ja toimub olukorrale pealiskaudse hinnangu andmine (Van Manen, 1977).

Nimetatud tasandil on õpetaja tähelepanu suunatud vaid õppetööks vajalikele õppemeetoditele ja arvesse ei võeta situatsiooni laiemat konteksti (Larrivee, 2006). Hilisemad uurijad (Hatton & Smith, 1995) on täpsustanud Van Maneni (1977) jaotust, jagades tehnilise refleksiooni kaheks: kirjeldavaks kirjutiseks, milles domineerib sündmuste kirjeldus ja refleksioon puudub täielikult ning kirjeldavaks refleksiooniks, milles sündmuste kirjeldamisele lisaks toimub vähene refleksioon, mille aluseks on isiklik vaatenurk. Hattoni ja Smithi (1995) järgi vajavad õpetajad sügavamate refleksioonitasanditeni jõudmiseks sündmuse põhjalikku kirjeldamist, pidades seda probleemi lahendamise aluseks.

2. Dialoogiline refleksioon on sügavam kui tehniline refleksioon. Õpetaja analüüsib püstitatud eesmärgi ning saavutatud tulemusi, tuues välja põhjus-tagajärgede ning praktika ja teoreetiliste teadmiste vahelisi seoseid (Van Manen, 1977).

3. Kriitiline refleksioon on kõige sügavama refleksiooni tüüp, mille puhul analüüsitakse professionaalset tegevust sotsio-ajaloolises ja poliitilis-kultuurilises kontekstis, liikudes üksikutelt faktidelt teabe laiemale tajumisele, et ära tunda uskumusi ja arusaamu, millel õpetaja tegevus põhineb (Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005; Larrivee, 2006). Manni, Gordoni ja MacLeodi (2009) järgi on sügavuse alusel eristatavatele refleksiooni klassifikatsioonidele omane, et pindmised refleksioonitasandid on pigem kirjeldavat laadi ja vähem analüütilised kui sügavamad tasandid, millel reflekteerimine on keerulisem ja raskemini saavutatav. Mann et al (2009) viitab mitmetele uurimustele

(Hallett, 1997; Kember et al., 2000; Wessel, 2004), mis kinnitavad, et mida sügavam refleksioonitasandiga on tegemist, seda vähem seda esineb.

Eelnevat Mann et al (2009) väidet kinnitab refleksiooni käsitlev Poom-Valickise (2007) 58 algaja õpetaja seas läbiviidud uurimus, mille eesmärgiks oli uurida nende hinnanguid oma kutsealasele arengule ning õpetama õppimise kogemusele esimesel tööaastal. Uurimuses lähtuti refleksiooni sügavuse määramisel Hattoni ja Smithi (1995) refleksiooni klassifikatsioonist ning tulemustest selgus, et algajate õpetajate refleksioon on pinnapealne, jäädes enamjaolt kirjeldava refleksiooni tasemele. Järeldati, et algajatel õpetajatel puudub oskus kasutada positiivseid ja negatiivseid kogemusi kui väljakutset igapäevatoöst õppimiseks.

Eelnevaga seostub mitmete uurijate (nt Korthagen & Vasalos, 2005; Larrivee, 2006) ühine seisukoht, mille kohaselt vajavad algajad õpetajad õpetajakoolituse abi sügavatel refleksioonitasanditel reflekteerimiseks, et mõtestada oma tegevust ja näha seoseid õpetaja isiksuse, tõekspidamiste, missiooni ja identiteedi vahel. Teisisõnu aitab sügavamatel tasanditel reflekteerimine kaasa õpetaja eneseteadvuse kasvule, toetades seeläbi õpetaja professionaalset arengut.

Lisaks sügavusele võetakse refleksiooni süstematiseerimisel aluseks erinevaid käsitusi refleksiooni sotsiaalsest mõõtmest, eristades individuaalset tegevust ja koostööd kolleegidega (Moon, 2004). Üha enam käsitletakse refleksiooni kui koostööle suunatud protsessi (Levander, 2004) ning arutelusid kolleegide, eelkõige mentoriga peetakse refleksiooni tekkimise eelduseks (Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005; Larrivee, 2006; Sööt, 2010). Jarvis (2004) rõhutab siinkohal õpetaja avatust ehk valmisolekut oma refleksiooni teistega jagada, mis seostub paljude autorite (Shulman, 1992; Richards & Barksdale-Ladd, 1997; Asser, 2002) arvamusega, mille kohaselt muutub refleksioon seda isiklikumaks, mida sügavam ta on, sest õpetaja kirjeldab reflekteerides oma hirme, pettumusi ja mõtteid.

Eelnevatele käsitustele lisaks eristavad mitmed autorid (Schön, 1983; Griffiths & Tann, 1992; Shulman, 1992; Eisenschmidt, Kasesalu & Tereping, 2009) refleksiooni selle toimumise aja järgi ehk refleksiooni ajalist dimensiooni. Näiteks eristab Schön (1983) refleksiooni tegevuse ajal (*in action*) ja tegevuse järgselt (*on action*). Kuna õpetajatööle on omane pinge ja otsuste langetamise kiirus, on tegevuse ajal reflekteerimine oluliselt raskem (Shulman, 1992), kuid õpetajatöö seisukohalt hinnatud oskus (Griffiths & Tann, 1992). Kuna tegevuse ajal reflekteerimist peetakse raskemaks (Shulman, 1992), toimub refleksiooniprotsess enamasti tegevuse järgselt (Griffiths & Tann, 1992).

Käesolevas töös kasutatakse eelnevatele käsitlustele toetudes terminit refleksioon kui algaja õpetaja professionaalset arengut toetavat, tegevusejärgset kogemustest õppimise protsessi, mille käigus analüüsitakse, mõtestatakse ja hinnatakse oma tegevust, eesmärgiga täiustada pedagoogilist praktikat.

1.2. Refleksiooni vajalikkus õpetajale

Kuna refleksioon on oluline algaja õpetaja professionaalse arengu toetaja, põhjendatakse järgnevalt teaduskirjandusele tuginedes refleksiooni vajalikkust ning seda, kuidas refleksioon toetab algaja õpetaja professionaalset arengut.

Mitmed autorid (Poom-Valickis, 2003; Korthagen & Vasalos, 2005; Karm, 2007) on arvamisel, et õpetajaamet ei tähenda üksnes õpetamisega seotud oskuste valdamist, vaid ka oma rolli ja õpetamispõhimõtete mõtestamist, mis on õpetaja tegevuse aluseks. Refleksiooni nähakse vahendina, mis aitab õpetajal end paremini tundma õppida ja teadlikuks saada oma õppimisvajadustest, suunates teda sõnastama oma õpetamispõhimõtteid, identiteeti ja missiooni, mida Korthagen ja Vasalos (2005) nimetavad pedagoogi eneseteadvuseks ehk millise ideaali poole püüeldakse ning miks tahetakse õpetaja olla.

Õpetajaametit on peetud keeruliseks kiirete otsuste langetamise vajalikkuse ja situatsioonide ainulaadsuse tõttu. Seepärast peavad mitmed autorid (Levander, 2004; Tennant, 2006, viidatud Haaviste 2009 j) õpetajatöös oluliseks enesejuhtivust, mis professionaalse arengu kontekstis tähendab täiskasvanu õppimist, kus indiviid seab endale ise eesmärged, planeerib ja juhib õpiprotsessi ning reflekteerib oma tegevust. Reflekteerimisel arendab õpetaja enda kõrvalt jälgimise oskust, mis on vajalik oma käitumise analüüsimiseks ja mõtestamiseks (Shulman, 1992; Shapiro, Kasman & Shafer, 2006; Eisenschmidt et al., 2009).

Refleksioon aitab algajal õpetajal kogemustest õppida (Gibbs, 1988; Moon, 1999; Korthagen & Vasalos, 2005; Karm, 2007; Poom-Valickis, 2007; Dewey, 2011), saades alguse õpetaja jaoks keerulisest, kõhklust tekitavast situatsioonist, mille lahendamiseks ei piisa õpetaja harjumuspärasest tegevusest (Korthagen & Vasalos, 2005; Dewey, 2011). Moon (1999) on arvamisel, et õpetajat võib reflekteerima ajendada ka positiivne sündmus. Reflekteerides analüüsib õpetaja kogetud sündmust, arutledes situatsiooni tekkepõhjuste ja osapoolte käitumist mõjutanud asjaolude üle (Moon, 1999; Dewey, 2011). Lisaks on refleksioonile omane otsustele suunatus, mis on aluseks probleemi lahendamisel. Õpetamissituatsioonide üle reflekteerimine ja lahendustele suunatus aitavad õpetajal saada uusi praktilisi teadmisi. Uuenenud teadmised on õpetaja professionaalse arengu kiirendajaks, toetades teda professionaalse arengu astmete läbimisel (Moon, 1999).

Tegevusejärgne refleksioon võimaldab õpetajal aega maha võtta, mis aitab kaasa situatsioonide laiemale ja objektiivsemale nägemisele (Shulman, 1992; Shapiro et al., 2006). Lisandub olukorraga kaasnevate emotsioonide jahtumine, mis aitab õpetajal näha situatsiooni põhjuseid ning enda ja teiste tegevust adekvaatsemalt (Shapiro et al., 2006). Eelnev võimaldab õpetajal keskenduda situatsioonide lahenduste leidmisele ja uutele tegevusstrateegiatele (Eisenschmidt et al., 2009).

Eelnevale lisaks näevad mitmed autorid (Moon, 1999; Korthagen & Vasalos, 2005; Larrivee, 2006) refleksiooni kui võimalust säilitada aktiivset ja kriitilist hoiakut. See aitab Korthageni ja Vasalose (2005) järgi vältida kiirete otsuste langetamist ja probleemide tekkepõhjustesse mitte süüvimist, mis on õpetajate rutiinse käitumise ja väljakujunenud käitumismustrite tekkimise põhjuseks. Seega kui teguviiside järjepidev ja automaatne kasutamine pärsib õpetaja professionaalset arengut, siis refleksioon aitab hoiduda üldistustest ja näha situatsioonide unikaalsust.

Refleksioon pole spontaanne tegevus (Gelter, 2003; Dewey, 2011). Selleks on vajalik refleksioonioskus (Hatton & Smith, 1995; Karm, 2007; Poom-Valickis, 2007), mistõttu tuleb õpetajakoolituse tudengitele pakkuda võimalust kriitiliseks refleksiooniks ja toetada reflekteerimisoskuste arenemist (Hatton & Smith, 1995; Poom-Valickis, 2007; Mann et al., 2009). Lisaks on mitmed autorid (Hatton & Smith, 1995; Gelter, 2003; Poom-Valickis, 2007; Mann et al., 2009; Dewey, 2011) arvamusel, et refleksioonioskuse kujunemiseks on vajalik mentori ja kolleegide suunamine ning erinevate osapoolte (algajad õpetajad, mentorid, koolijuhid) vahelised ühised arutelud refleksiooni mõtestamiseks, et muuta osapoolte hoiakuid refleksioonist.

Refleksiooni soodustab õpetaja n-õ isiklik aeg, mis on oluline enda tegevuse kõrvalt vaatamiseks (Shapiro et al., 2006). Veel toetab reflekteerimist pedagoogi avatud hoiak, mis eeldab seniste veendumuste ja teadmiste kahtluse alla seadmist. Seega saab öelda, et õpetaja õppimise tingimuseks on tema avatus oma tegevuse ja uskumuste suhtes (Poom-Valickis, 2003; Korthagen, 2004; Larrivee, 2006; Eisenschmidt et al., 2009). Lisaks peavad mitmed autorid (Moon, 1999; Karm, 2007; Mann et al., 2009) refleksiooni soodustavateks tingimusteks turvalist ja solidaarset töökeskkonda ning kriitilisi sõpru ja kolleege.

Eelnevale tuginedes saab kokkuvõtvalt öelda, et refleksiooni tähtsustatakse õpetaja professionaalse arengu kontekstis, sest:

- refleksioon aitab õpetajal end paremini tundma õppida läbi õpetamispehmete, identiteedi ja missiooni sõnastamise, toetades enesejuhtivust;

- refleksioon soodustab enesevaatlust ja kogemustest õppimist, säilitades õpetaja aktiivset ja kriitilist hoiakut, mis aitab vältida rutiinsete käitumisstrateegiade tekkimist;
- refleksioon annab võimaluse näha probleeme distantsilt ning seetõttu aitab näha situatsiooni adekvaatsemalt ja objektiivsemalt;

1.3. Kirjalik refleksioon

Käesolevas alapeatükis antakse ülevaade algaja õpetaja kirjalikust refleksioonist ja õpetamisloost kui ühest võimalikust viisist toetada algajate õpetajate refleksiooni. Kirjalikku refleksiooni mõistetakse antud töös kui ühte reflekteerimise võimalikku viisi, mille suurimat kasu nähakse kogemuse salvestamises, millest tulenevalt saab vajadusel kogetu juurde tagasi pöörduda ja sellest paremini õppida (Moon, 1999). Järgnevalt antakse ülevaade kirjaliku refleksiooni olulisusest õpetaja refleksiooni toetamisel.

Boltoni (2006) järgi erineb kirjalik refleksioon suulisest seetõttu, et see on aeganõudvam tegevus, mistõttu püüab õpetaja reflekteerides kirjutada vaid tema jaoks olulistest nüanssidest, püüeldes selgema eneseväljenduse poole. Suulise ja kirjaliku refleksiooni sarnasuseks on nende teraapiline toime (Moon, 1999; Shapiro et al., 2006). Kirjalikul reflekteerimisel meenutab õpetaja kogetud situatsiooni ja konstrueerib selle uuesti. Eelnev aitab tal situatsiooni ja enda tegevust paremini kõrvalt vaadata, teadvustada, objektiivsemalt hinnata, sügavamalt analüüsida ja laiemaid järeldusi teha (Moon, 1999; Bolton, 2006; Skorobogatov, 2007). See toetab õpetaja isikliku õppimisprotsessi suunamist ja probleemide lahendamise oskust. Seega toimub kirjaliku refleksiooni protsessi kaudu õpetaja professionaalse toimetuleku paranemine. Veel annab kirjalik refleksioon võimaluse eneseuurimiseks, sest kirjutades avatakse oma mõttemaailm, väljendatakse oma suhtumist ja arusaamu (Moon, 1999, Bolton, 2006). Seega aitab eneseuurimine pedagoogil oma töös säilitada motivatsiooni ning küsitlevat ja kriitilist hoiakut (Moon, 1999).

Lepp, Remmik ja Reva (2012) on uurinud õpetajate arusaamu refleksioonist. Uurimuse tulemustest selgub, et õpetajad eelistavad suulist reflekteerimist teistele reflekteerimise võimalustele. Selle ühe võimaliku põhjusena näevad Lepp et al seda, et kirjaliku reflekteerimise oskust ja harjumust ei ole omandatud ülikoolis ja täiendkoolitusel, mistõttu peavad nad vajalikuks õpetajatele kirjaliku refleksiooni kasulikkuse selgitamist ning seda toetavate meetodite tutvustamist ja praktiseerimist. Ka Gelteri (2003) ja Dewey (2011) järgi nõuab kirjaliku refleksiooni teostamine õpetajalt sarnaselt suulise refleksiooniga reflekteerimisoskust (Gelter 2003; Dewey, 2011) ning kirjaliku refleksiooni harjumuspäraseks protsessiks kujunemist (Skorobogatov, 2007).

Veel peavad mitmed autorid (Gibbs, 1988; Asser, 2002; Korthagen & Vasalos, 2005) oluliseks kirjaliku refleksiooni toetamist erinevate refleksiooniviiside abil, mille kasu seisneb refleksiooni struktuursemaks ja süsteemsemaks muutmises. Ka Woodward (1998) tõdeb oma uurimuses, et õpetajate kirjalik refleksioon meenutab pigem päeviku pidamist, sest refleksioonid kirjeldavad valdavalt situatsioone ja nendega seotud tegevusi. Ühe võimalusena kirjaliku refleksiooni toetamiseks pakuvad mitmed autorid (Shulman, 1992; Richards, Moore & Gipe, 1996; Richards & Barksdale-Ladd, 1997; Asser, 2002; Smith, 2011) välja õpetamisloo, millest antakse ülevaade järgnevas alapeatükis.

1.3.1. Õpetamislugu.

Mitmed autorid (Shulman, 1992; Richards et al., 1996; Richards & Barksdale-Ladd, 1997; Asser, 2002; Smith, 2011) määratlevad õpetamislugu kui kirjaliku eneserefleksiooni viisi, mille olemus seisneb kogemustest õppimises. Õppimine toimub teooria ja praktika seostamise ning teadmiste uuesti konstrueerimise ja mõtestamise kaudu, suunates kirjutajat reflekteerima oma pedagoogilise praktika üle.

Õpetamisloo väärtust põhjendatakse erinevalt. Mitmete uurimuste (Richards & Barksdale-Ladd, 1997; Poom-Valickis, 2003; Smith, 2011) kohaselt aitab õpetamislugu sügavamalt reflekteerida, millest tulenevalt arutleb õpetaja isiklike uskumuste, professionaalse identiteedi ja missiooni üle.

Mitmed autorid (Shulman, 1992; Richards, Viise, Holschuh & Asser, 2001; Smith, 2011) usuvad, et õpetamisloo ülesehitus on sarnane sellega, kuidas õpetajad oma kogemusi konstrueerivad, mistõttu soodustab õpetamisloo kirjutamine kogemuste mõtestamist ehk aitab saadud kogemusi ja nende sisu paremini mõista. Veel väärtustatakse õpetamisloo lahendustele suunatust. See tähendab, et refleksiooni tulemusena sõnastab õpetaja võimalikud lahendused ja tegutsemisplaanid situatsiooni lahendamiseks. Eelnev täiustab õpetaja pedagoogilist praktikat (Shulman, 1992; Asser, 2002; Smith, 2011). Ka Richards et al (2001) uurimus 19 õpetaja õpetamislugudest näitas, et nende kasutamine soodustab õpetajate kriitilist mõtlemist ning aitab neil teadvustada oma mõtlemisprotsessi. Selle tõttu paranes pedagoogide oskus pakkuda probleemsituatsioonide lahendamisel alternatiivseid lahendusi.

Lisaks eelnevale on õpetamislugu hinnatud seetõttu, et pedagoogiliste probleemide ja situatsioonide lihtsustamise ning üldistamise asemel avaldub neis õpetamise keerulisus, olukordade ainulaadsus ning õpetajate isikupära (Shulman, 1992; Bruner, 1986 viidatud Smith, 2011 j). Õpetaja mõistab, et pedagoogikas pole ainuõigeid vastuseid pedagoogiliste

situatsioonide lahendamiseks (Shulman, 1992; Richards et al., 1996; Richards & Barksdale-Ladd, 1997).

Paljud autorid (Shulman, 1992; Richards et al., 1996; Richards & Barksdale-Ladd, 1997; Richards et al., 2001; Asser, 2002; Poom-Valickis, 2003, Yaffe, 2010; Smith, 2011) peavad oluliseks refleksiooni uurimist õpetamislugude kaudu, sest need on mitmekülgsed informatsiooniallikad ning nendes peegelduvad õpetaja professionaalne areng ja edasijõudmine.

Eelnevale tuginedes saab kokkuvõtvalt öelda, et õpetamisloo kasu nähakse:

- õpetamisloo struktuuris, mis toob esile situatsioonide eripära, aidates õpetajal jõuda isikupäraste lahendusteni;
- kogemustest õppimise protsessis, kus toimub teooria ja praktika seostamine ning teadmiste uuesti konstrueerimine ja mõtestamine, mille tulemusel sõnastab õpetaja võimalikud lahendused sarnases olukorras käitumiseks;
- õpetajate professionaalse arengu ja edasijõudmise peegeldamises.

1.4. Mudelid refleksiooni läbiviimiseks

Üks võimalus õpetamislugudes kajastuva refleksiooni struktuursemaks muutmisel on refleksioonimudelite kasutamine (Asser, 2002). Tulenevalt magistritöö eesmärgist käsitletakse järgnevates alapeatükkides Gibbsi (1988) refleksioonimudelit ning Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudelit (*onion model*). Nimetatud mudelitest esimest kasutatakse andmete kogumise protseduuris ning teine on aluseks võetud uurimuse empiirilises osas andmete analüüsil ja tõlgendamisel.

1.4.1. Gibbsi (1988) refleksioonimudel.

Gibbsi (1988) refleksioonimudel on ringikujuliselt üles ehitatud mudel, mille kasulikkus seisneb süsteemsema refleksiooniprotsessi soodustamises, andes õpetaja refleksioonile raamistiku ja kindla suuna probleemi lahendamiseks vajaliku tegevuskava koostamiseks. Eelnev soodustab refleksioon terviklikkust ja sügavust ning seeläbi kogemustest õppimist.

Järgnevalt esitatakse Gibbsi (1988) refleksioonimudel, mis on jaotatud refleksiooni struktureerivate küsimuste alusel kuueks erinevaks etapiks.

1. Kirjeldus (*Description*) – Refleksioonitsükkel saab alguse situatsiooni võimalikult põhjalikust ja objektiivsest kirjeldusest. Kirjeldatakse, mis juhtus, kes olid situatsiooni

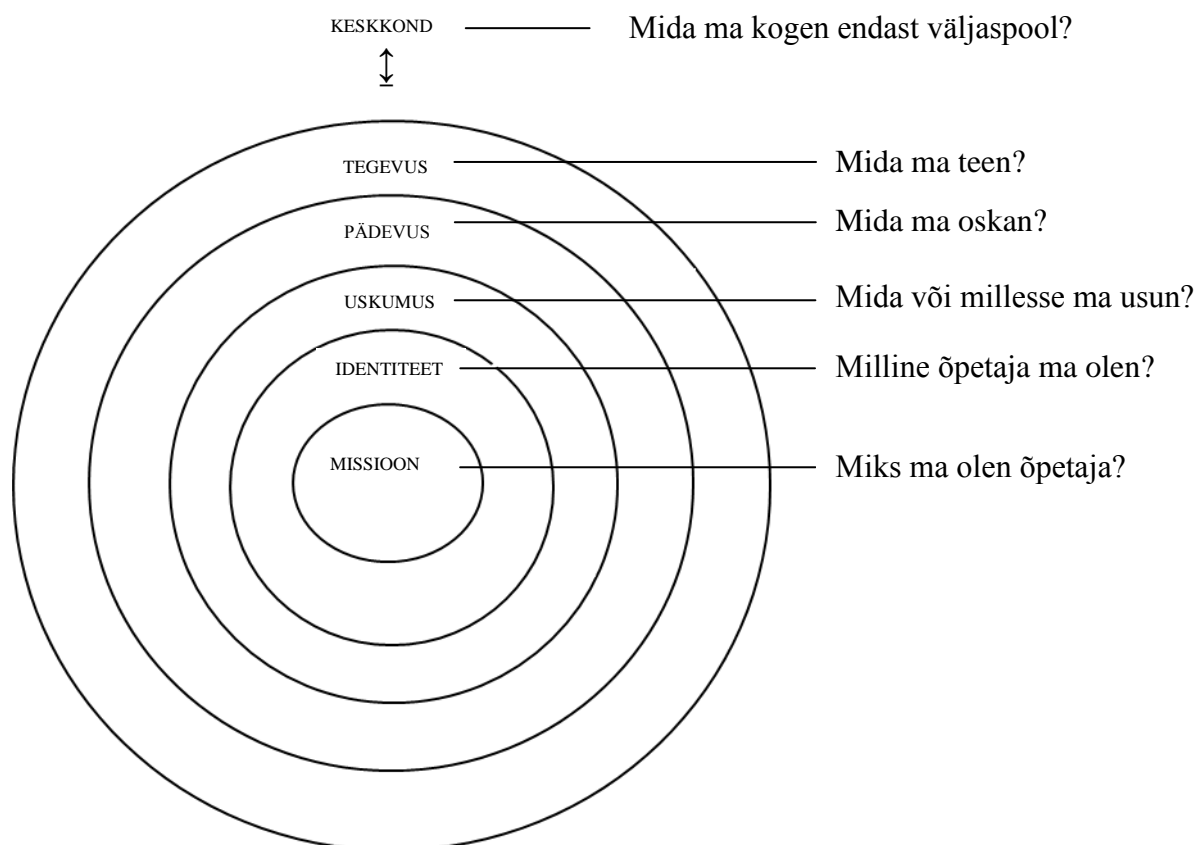
kaasatud ja kus sündmus aset leidis. Antud etapis ei tehta enneaegseid otsuseid ega järeldusi.

2. *Tunded (Feelings)* – Selles etapis kirjeldatakse võimalikult põhjalikult oma tundeid ja reageeringut situatsiooni aset leidmisel ja sellele järgnevalt, kuid tunnete analüüsi ei toimu. Õpetaja tugevad situatsioonijärgsed emotsioonid võivad pärssida järgnevate etappide läbimist.
3. *Hindamine (Evaluation)* – Selles etapis antakse hinnang kogetule, arutledes võrdselt olukorra positiivsete ja negatiivsete aspektide üle ning küsitakse enda vaatenurgast lähtudes, kui rahul ollakse saadud tulemustega.
4. *Analüüs (Analysis)* – Antud etapis sõnastatakse situatsiooni mõjutanud faktorid, küsitakse ja analüüsitakse juhtunu põhjuseid, eesmärgi saavutamist takistanud ning soodustanud asjaolusid. Paralleelide toomine hetkesituatsiooni ja eelnevate sarnaste kogemuste vahel võib soodustada seoste ja üldistuste tegemist.
5. *Järeldus (Conclusion)* – Antud etapi läbimisel lähtutakse eelnevatest etappidest, arutledes alternatiivsete lahendusviiside üle ehk mida oleks analüüsitavas situatsioonis veel teha saanud ja millised tegevused oleksid toetanud soovitud eesmärgi saavutamist.
6. *Tegevusplaan (Action plan)* – Viimases etapis toimub eelnevatele etappidele toetudes otsuste tegemine, mis on ühtlasi kogemustest õppimise väljundiks. Otsustatakse, millised on soovitud eesmärgini jõudmiseks vajaminevad tegevus- ja käitumisviisid, mida rakendatakse sarnasesse situatsiooni sattumisel.

Gibbsi (1988) refleksioonimudeli efektiivsuse eelduseks on kõigi refleksioonietappide võrdne tähtsustamine reflekteerimisel. Mudelit võib kasutada nii individuaalse kui ka koostööl põhineva refleksiooni teostamiseks, kuid mõlemal juhul saab refleksioon alguse isiklikust kogemusest ja lõppeb personaalsete situatsioonist tehtavate järeldustega.

1.4.2. Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudel (*onion model*).

Järgnevalt esitatakse Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudel. Erinevalt Gibbsi (1988) refleksioonimudelist, mille eesmärgiks on kogemustest õppimine tegevuskava koostamise abil, on Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli (joonis 1) eesmärgiks suunata õpetajat reflekteerima kõigil, kaasa arvatud sügavatel refleksioonitasanditel, mille abil toimub õppimine läbi eneseteadvuse kasvu.



Joonis 1. Refleksioonimudel Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli alusel

Järgnevalt antakse ülevaade Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli tasanditest, mida eristatakse reflekteerimise objekti ehk selle järgi, mille üle õpetaja reflekteerib:

1. Keskkond (*Environment*) – Keskkonna tasand viitab kõigele, mis on õpetajast väljaspool. Reflekteerimise objektiks on õpetajat ümbritsev keskkond, inimesed ja olukorrad ning kirjeldatakse indiviidide tegevust, aega, väliseid nõudmisi.
2. Tegevus (*Behaviour*) – Antud tasandil on reflekteerimise objektiks õpetaja käitumisviisid ja tegevus ning toimub arutelu nende otstarbekuse või kahjulikkuse üle.
3. Pätevus (*Competence*) – Reflekteeritakse olemasolevate või puuduvate situatsioonis vajalike teadmiste ja oskuste üle. Arutletakse, millised on õpetaja õppimisvajadused probleemi lahendamiseks.
4. Uskumused (*Beliefs*) – Reflekteerimise objektiks on õpetaja käitumist suunanud või mõjutanud püsivad uskumused, tõekspidamised, hoiakud ja arusaamad.
5. Identiteet (*Identity*) – Reflekteeritakse oma eneseteadvuse üle ehk milline on õpetaja ettekujutus endast kui õpetajast ning oma isikuomaduste üle (*core qualities*), mida

Korthagen ja Vasalos (2005) määratlevad kui inimese sisemisi positiivseid omadusi, mis on vajalikud erinevate situatsioonide lahendamiseks. Need on empaatia, kaastunne, paindlikkus, armastus, spontaansus, pühendumus, loomingulisus, julgus.

6. Missioon (*Mission*) – Reflekteeritakse eksistentsiaalsete ja maailmavaateliste küsimuste, kaasa arvatud oma õpetaja kutsumuse üle, arutledes õpetajaks olemise põhjuseid ehk miks tahetakse õpetaja olla ning mida soovitakse õpetajana saavutada.

Refleksioonitasandid jagatakse välimisteks (keskkond, tegevus) ja sisemisteks refleksioonitasanditeks (pädevus, uskumus, identiteet, missioon), millest identiteedi ja missiooni tasandit nimetatakse sügavateks refleksioonitasanditeks (Korthagen & Vasalos, 2005). Korthageni ja Vasalose (2005) järgi seisneb sibulamudeli vajalikkus selles, et sisemised tasandid on vastastikusel mõjus õpetaja käitumisega välimistel tasanditel, mistõttu võimaldab mudel näha sisemiste ja välimiste tasandite vahelisi ebakõlasid. Näiteks kui õpetaja missiooniks on korra tagamine klassis, mõjutab see keskkonna tasandit – võimuvõitluse tekkimist õpilaste ja õpetaja vahel. Teadlikkus kõigist tasanditest on probleemide lahendamise aluseks ja aitab õpetajal tasanditevahelisi ebakõlasid märgata. Seega on erinevatel tasanditel reflekteerimise oskus kogemustest õppimise aluseks ehk mida sügavam on refleksioon, seda suurem on oskus reflekteerida ning seda rohkem kogemustest õpitakse.

Varasemalt on Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudelit kasutanud Sööt (2010), uurides algajate tantsuõpetajate refleksiooni suunatud sügava refleksioonimudeli abil. Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli tasanditest esines Söödi (2010) uurimuses kõige enam uskumuse tasandit ning sellele järgnesid identiteedi ja keskkonna tasand. Tulemused kinnitavad, et suunatud sügav refleksioon aitab algajatel tantsuõpetajatel reflekteerida kõigil, kaasa arvatud sügavatel refleksioonitasanditel.

Eelnevale teoreetilisele ülevaatele tuginedes saab kokkuvõtvalt öelda, et käesoleva töö seisukohalt on oluline algaja õpetaja arenguetapp. Kutseoskuste puudulikkuse ja õpetajaameti keerulisuse tõttu peetakse vajalikuks algajate õpetajate toetamist, mida võimaldab refleksioon, mille teemalisi uurimusi on Eestis läbi viima hakatud alles viimasel kümnendil. Uuritud on algajate õpetajate refleksioonioskust (Poom-Valickis, 2007), suunatud sügava refleksiooni rolli algaja tantsuõpetaja professionaalses arengus (Sööt, 2010), täiendkoolitusel õppivate kvalifikatsioonita õpetajate kirjeldusi õpetajaks olemise ja õppimise kohta (Kiss, 2012), õpetajate teadlikkust refleksioonist ja eelistatuid reflekteerimise viise (Lepp et al., 2012). Vähem on uuritud õpetajate kirjalikke õpetamislugusid (Shulman, 1992; Richards et al., 1996; Richards & Barksdale-Ladd, 1997; Richards et al., 2001). Autorile teadaolevalt pole läbi

viidud uurimusi algajate õpetajate refleksioonist õpetamislugudes seoses refleksioonimudeli kasutamisega. Nimetatud lünka soovitakse täita käesolevas uurimuses, mille andmed tulenevad kutseaasta programmis osalenud õpetajate õpetamislugudest.

2. METOODIKA

2.1. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Eelnevalt esitatud uurimisvajaduse põhjendusele tuginedes on käesoleva töö eesmärgiks analüüsida ja kirjeldada refleksiooni algajate õpetajate õpetamislugudes. Sellest tulenevalt on püstitatud kaks uurimisküsimust.

- Missugused refleksioonitasandid esinevad algajate õpetajate õpetamislugudes (Korthageni ja Vasalose, 2005 järgi)?
- Kuidas muutub refleksioonitasandite esinemine õpetamislugudes refleksioonimudeli kasutamisel (Gibbs, 1988 järgi)?

2.2. Valim

Uurimuse valimiks olid 16 algajat üldhariduskoolide õpetajat, kes osalesid Tartu Ülikooli Sotsiaal- ja haridusteaduskonna kutseaasta programmis ning kellest 14 olid nais- ja 2 meesõpetajad. Õpetajate tööstaažiks oli paar kuud kuni kolm tööaastat. Valimi moodustamise strateegiana kasutati mugavusvalimit, mis Pattoni (2002) järgi võimaldab andmeid sihtgrupis mugavalt koguda.

2.3. Mõõtvahendid

Andmete kogumisel kasutati õpetajate kirjalikke õpetamislugusid, mis võimaldavad koguda informatsiooni õpetajate professionaalse arengu kohta, kajastades nende teadmisi ja uskumusi (Richards, 1996; Smith, 2011 jt). Uurimuse läbiviimiseks paluti algajatel õpetajatel kirjutada kaks õpetamislugu neile tähenduslikust õpetajatöö juhtumist, mille all mõisteti loo kirjutaja jaoks olulist ja meeldejäädavat situatsiooni või probleemi, mis leidis aset tema pedagoogilises praktikas ning omas loo kirjutaja jaoks erilist tähendust. Esimese õpetamisloo kirjutamisel tuli koostada 1-2 lehekülje pikkune lugu ühest õpetajale tähenduslikust õpetajatöö juhtumist. Õpetaja ülesandeks oli juhtumi kirjeldamine ja analüüsimine. Teine õpetamislugu tuli kirjutada kaks kuud hiljem samast tähenduslikust juhtumist, mida käsitleti esimeses loos, kuid Gibbsi (1988) refleksioonimudelit kasutades. I ja II õpetamisloo koostamise juhendid on esitatud lisas 1.

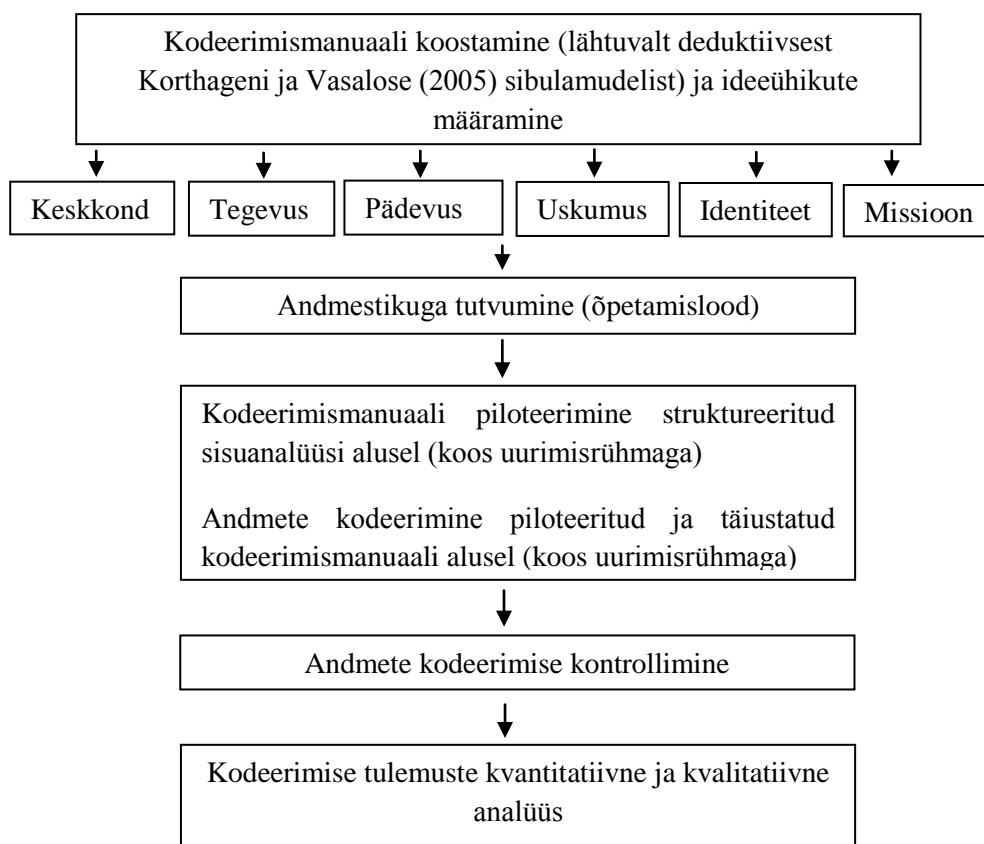
2.4. Uurimuse protseduur ja andmeanalüüs

Käesolevas töös kasutati andmete analüüsimisel kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille valikut põhjendatakse sellega, et kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab analüüsida andmestikku, mis on pärit narratiividest (Laherand, 2008). Antud uurimuse andmed tulenevad narratiivi erivormist, õpetamisloost. Kvalitatiivse suunatud sisuanalüüsi kasutamise tingib asjaolu, et antud lähenemisele on omane teoreetiliste mudelite ja nendest tulenevate olemasolevate kategooriate kasutamine andmete analüüsis (Mayring, 2000, 2004, viidatud, Flick 2009 j). Uurimuses oli deduktiivseks kategooriaks Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudel. Struktureeriva suunatud sisuanalüüsi (Mayring 2000, 2004, viidatud Flick, 2009 j) kasutamist põhjendatakse eesmärgiga jaotada analüüsitav tekst deduktiivse teoreetilise mudeli alusel kategooriatesse. Flicki (2009) järgi võib kvalitatiivses uurimuses anda kategooriatele kvantitatiivseid väärtusi. Sellist lähenemist kasutati ka käesolevas töös, kus kvalitatiivsed andmed loendati.

Uurimus on teostatud kooskõlas Eesti Teadlaste Eetikakoodeksiga (2002), millest tulenevalt on uurimuse kavandamisel, läbiviimisel ja koostamisel arvestatud heade teadustavadega. Tugiprogrammis osalevad õpetajad olid uurimuse läbiviimisest informeeritud ning neile selgitati, et kodutööde esitamine pole seotud kutseaasta läbimisega. Konfidentsiaalsuse tagamiseks anti uuritavatele pseudonüümid.

Reliaabluse suurendamiseks soovib Laherand (2008) kirjeldada uurimuse läbiviimise ja analüüsiga seotud protseduure, mille põhjalik esitamine on vajalik uurimuse korduvaks läbiviimiseks. Andmete kogumisel võimaldati õpetajatel õpetamislood kirjutada kodustes tingimustes ning kodutööd polnud hindelised. Andmed esitati e-mailiga, mis Laherannale (2008) toetudes välistab ebatäpsused andmete transkribeerimisel ja võimaldab saadud andmeid analüüsida eelnevalt muutmata kujul. Creswell (2003, viidatud Laherand, 2008 j) soovib uurimuse tulemuste objektiivsemaks tõlgendamiseks uurija eneserefleksiooni. Sellel eesmärgil pidas käesoleva töö autor uurijapäevikut, kus kajastus nii eneserefleksioon, töö kulg kui uurija tegevus, mis võimaldas magistritöö autoril enda seisukohti töö käigus korduvalt kontrollida. Lisaks osutus kasulikuks arutelude juurde tagasipöördumise võimalus, mis soodustas eelnenule objektiivsema hinnangu andmist. Andmete analüüsiprotsessi valiidsuse suurendamiseks soovib Creswell (2003, viidatud Laherand, 2008 j) uurijatriangulatsiooni. Käesolevas töös võis triangulatsiooni mõista kui teiste uurijate kaasamist andmete kodeerimise protsessi, mille eesmärgiks oli tõsta andmete usaldusväärsust uurija isiksuse mõju vähendamisega.

Järgnevalt on esitatud andmeanalüüsi protsessi illustreeriv joonis 2. Joonise koostamisel on toetunud Mayringi (1983, viidatud Flick, 2009 j) suunatud sisuanalüüsile.



Joonis 2. *Andmeanalüüsi protsess*

Andmeanalüüsi esimeses faasis koostati magistritöö autori poolt kodeerimismanuaal, lähtudes Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudelist. Seejärel defineeriti kodeerimise aluseks olevad ideeühikud, mida mõistetakse käesoleva töö kontekstis kui väikseimat mõtet või mõttelist tervikut, mis võib olla nii lause, lause osa kui mitmest lausest koosnev lõik, mis liigitub kategooria alla (Mayring, 1983, viidatud Flick, 2009 j; Sööt, 2010). Analüüsiprotsessi teises faasis said õpetamislugude autorid pseudonüümid. Toimus andmetega tutvumine ja nende mitmekordne lugemine töö autori poolt. Kodeerimismanuaali alusel viidi läbi proovikodeerimine, mille tulemused näitasid, et kogutud andmestik võimaldas rakendada olemasolevat teoreetilist mudelit andmete kodeerimisel.

Järgnevas etapis viidi läbi kodeerimismanuaali piloteerimine ja andmete kodeerimine, kuhu kaasati uurimisrühm, mille moodustasid Tartu Ülikooli kutseaasta grupijuhid, kellele magistritöö autor tutvustas uurimuse teoreetilisi lähtekohti ning eesmärgi ja esitas kodeerimismanuaali. Eelneva uurijatriangulatsiooni tulemusel täiustati kodeerimismanuaali,

lisades Söödi (2010) uurimuse kodeerimismanuaali alusel mõningaid täpsustusi. Sellele järgnes uurimisrühma kaasamisel andmete kodeerimine, mille aluseks oli täiustatud kodeerimismanuaal (lisa 2). Kokku kodeeriti 32 õpetamislugu. Kodeerimisprotsessi valiidsuse suurendamiseks kodeeriti andmeid esmalt individuaalselt ja seejärel paarides, lisades dokumenteerimislehtedele märkusi kodeerimise protsessist ning kodeerimise tulemustest.

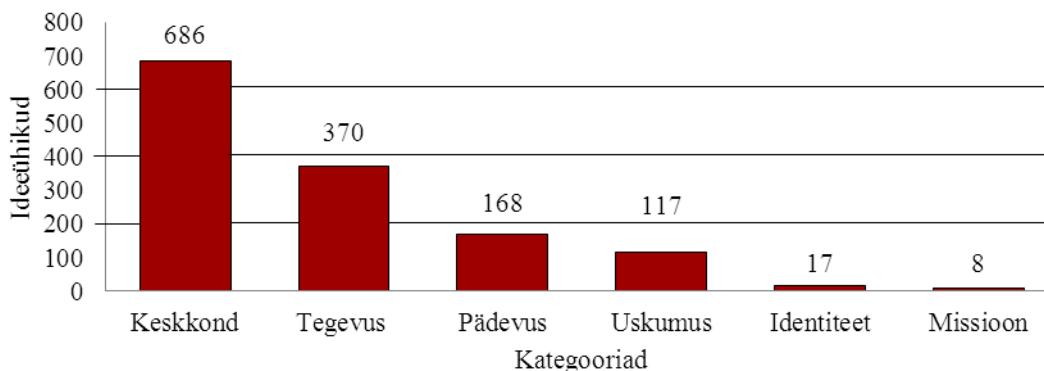
Teksti kodeerimise järgselt viis magistritöö autor läbi kodeeringute kontrolli, lähtudes kodeerimismanuaalist. Järgnevalt sooviti kvalitatiivseid andmeid esitada kvantitatiivsel kujul, mida Flick (2009) põhjendab andmete võrdlemise sooviga. Sellest tulenevalt loendati kodeeritud ideeühikud kategooriate alusel ning seda põhjendatakse sooviga kõrvutada I ja II õpetamisloo ideeühikuid, et esitada kategooriate jaotumist illustreerivaid jooniseid. Viimasena valiti õpetamislugudest tekstinäiteid, et illustreerida kategooriate (keskkond, tegevus, pädevus, uskumus, identiteet, missioon) sisu.

3. TULEMUSED

3.1. Kategooriate esinemine Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudelil lähtuvalt

Käesolevas alapeatükis esitatakse õpetamislugude analüüsi tulemused Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli kategooriatest lähtuvalt. Kokku kodeeriti I ja II õpetamisloos 2542 ideeühikut. Esmalt antakse ülevaade kategooriate jaotumisest õpetamislugudes, mille õpetajad olid kirjutanud ilma refleksioonimudelita (I õpetamislugu). Sellele järgnevalt antakse ülevaade kategooriate jaotumisest Gibbsi (1988) refleksioonimudeli alusel kirjutatud õpetamislugudes (II õpetamislugu). Siis kõrvutatakse I ja II õpetamisloo kategooriad.

Järgneval joonisel 3 antakse ülevaade kategooriate jaotumisest ning ideeühikute esinemisest kategooriate lõikes I õpetamisloos.

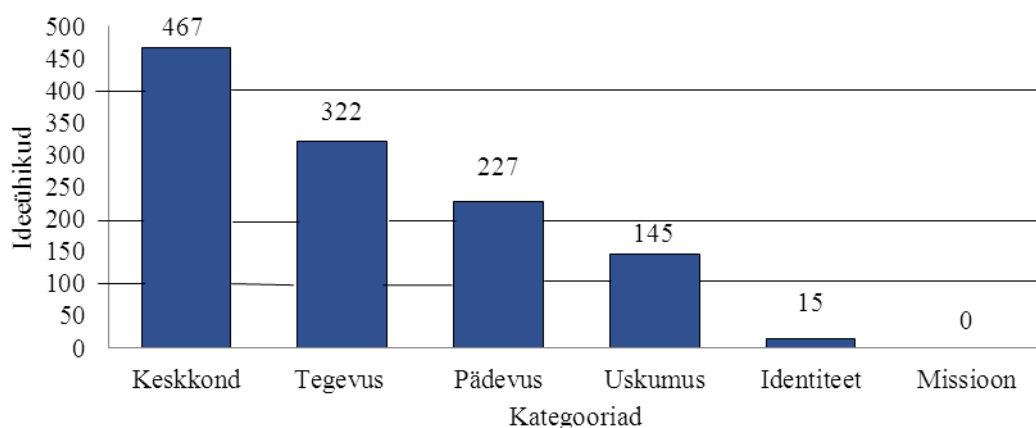


Joonis 3. Ideeühikute esinemine kategooriate lõikes I õpetamisloos

Kokku kodeeriti I õpetamisloos 1366 ideeühikut, millest pool ideeühikutest kodeeriti keskkonna kategooria alla (N=686). Sellele järgnesid tegevuse, pädevuse ja uskumuse tasand. Väikseim osa ideeühikutest jaotus identiteedi (N=17) ja missiooni (N=8) kategooriate alla.

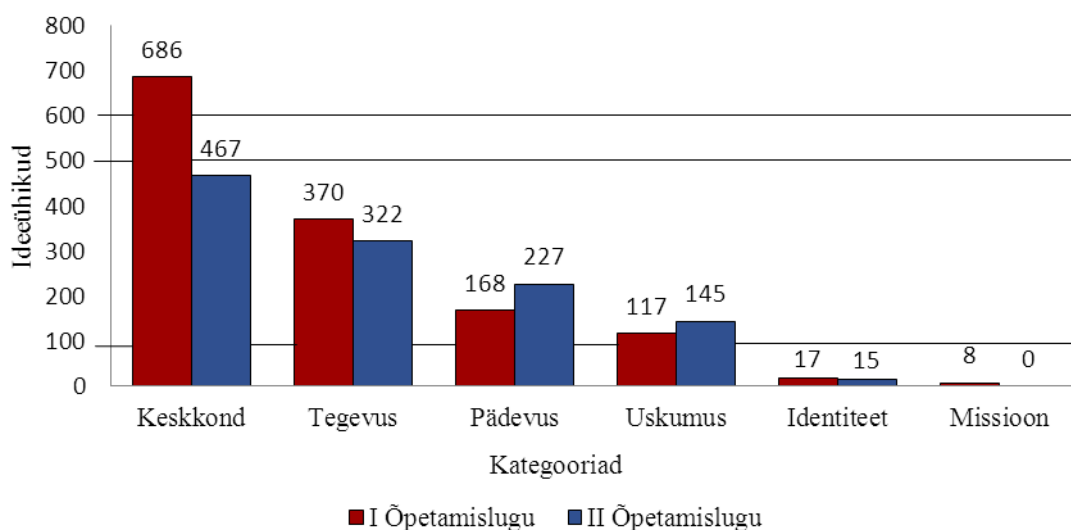
Järgnevalt esitatakse kategooriate jaotumine ja ideeühikute esinemine kategooriate lõikes II õpetamisloos (joonis 4), kus kokku kodeeriti II õpetamisloos 1176 ideeühikut, millest vähem kui pool kodeeritud ideeühikutest jaotus keskkonna kategooria alla (N=467).

Keskkonna kategooriale järgnesid tegevuse, pädevuse ja uskumuse kategooriad. Väikseim osa ideeühikutest jaotus identiteedi (N=15) ja missiooni (N=0) kategooria alla.



Joonis 4. Ideeühikute esinemine kategooriate lõikes II õpetamisloos

Joonisel 5 võrreldakse I ja II õpetamisloos. Võrdlusest selgub, et kategooriate esinemise järjestus jääb õpetamislugudes samaks, kuid muutub ideeühikute arv.



Joonis 5. Refleksioonitasandite kategooriate esinemine I ja II õpetamisloos

Kõrvutades kategooriate esinemist mudelita ja mudeli abil kirjutatud õpetamislugudes leiti, et keskkonna kategooria osakaal vähenes mudeli abil kirjutatud õpetamisloos 219 ideeühiku võrra ning tegevuse kategooria osakaal vähenes 48 ideeühiku võrra. Mudeli abil kirjutatud õpetamisloos kasvas pädevuse kategooria osakaal 59 ideeühiku võrra ja uskumuse kategooria osakaal 28 ideeühiku võrra. Identiteedi kategooria ideeühikute arv vähenes mudeli abil kirjutatud õpetamislugudes 2 ideeühiku võrra. Mudeli abita kirjutatud õpetamisloos jaotus missiooni kategooria alla 8 ideeühikut ning mudeli abil kirjutatud õpetamisloos missiooni ei esinenud. Kokku vähenes II õpetamisloos ideeühikute arv 190 ideeühiku võrra.

3.2. Näited kategooriate sisust I ja II õpetamisloos

Järgnevalt on esitatud kategooriate sisu iseloomustavad näited, mida valiti nii mudelita kirjutatud kui mudeli abil kirjutatud õpetamislugudest. Seetõttu tuuakse iga kategooria juures eraldi välja ka kategooria koguideeühikute arv (ideeühikud I ja II õpetamisloos kokku). /.../ märgistus lauses või lausete vahel viitab originaaltekstist välja jäetud lause osale või lausele. Sulgudes olev nimi (nt *Berta I*) osutab lause esitajale ning nime järel olev number viitab, kas näide on pärit I või II õpetamisloost. Kategooriad esitatakse refleksioonitasandite esinemisjärjestuse alusel ehk esimesena tuuakse välja kategooriad, kuhu jaotus kõige enam ideeühikuid.

3.2.1. Keskkonna tasand.

Nimetatud tasandi kategooriasse (N=1153) liigitusid kõik ideeühikud, mida õpetaja nimetas endast väljaspool. Keskkonna tasandil eristati õpilaste ja teiste osapoolte tegevuse ja oskuste kirjeldusi seoses konkreetsete situatsioonidega. Veel eristati situatsiooni puudutava taustinfo kirjeldamist ning õpilaste käitumise aluseks olevate põhjuste kirjeldamist.

Sellel tasandil kirjeldasid õpetajad õpilaste tegevust ja oskusi seoses konkreetse situatsiooniga: /.../ *on üks poiss, kes peaaegu iga asja peale ütleb: „Ma ei viitsi“, „Ma ei tee!“, „Ma ei oska!“ ja viskab seejärel pea käte vahele ja on siis nii terve tund“ (Loore I);* *Õpilane nuttis lahinal (Berta I); Selle asemel, et kuulata, poiss ründas mind edasi /.../(Õnne I); Peale seda ta lihtsalt istus ja mossitas terve tunni, järgmine nädal aga tuli ja tegi töö ära (Natalja I).*

Veel esines mitmete teiste osapoolte (lapsevanemad, teised õpetajad, meditsiinitöötajad, bussijuht jne) tegevuse kirjeldusi: *Arenguvestlusel ema õigustas seda, et noormees ei peagi tunnis olema, sest ta ongi tark ja kool on tema jaoks igav (Reeli I); Mulle*

vaatasid otsa ärevad üheksandikud (Francesca I); Ka teised õpetajad ütlesid, et ta on päris tubli /.../ ega riku oluliselt tunnikorda (Mirtel I).

Lisaks eristati õpilaste käitumise ajendiks olnud põhjuste kirjeldusi: *Selgus, et aasta või kaks tagasi hukkus traagiliselt tema isa, kooli psühholoog tegeles poisiga terve aasta, sest poiss oli endassetõmbunud (Õnne I).*

Õpetamislugudes esines probleemse situatsiooni kirjeldusi: *Selle klassi õpilaste hulgas on palju neid, kes teevadki tunni lõpuks töö alati ära, kuid tööd tehes käib pidev jutt ja mitte väike, vaid räägitakse ikka selle õpilasega, kes istub üle klassi (Jette I); Enamus klassist sai tööjuhendist täpselt aru ja teostasid töö edukalt. Küll aga esines probleem ühe noormehega, kes oli esitatud töö muutmata kujul internetist alla laadinud (Laana I).*

Veel eristati mitmesugust taustinfot situatsiooni toimumise aja, koha jne kohta: *Lugu juhtus 9. klassis, kus on üks poiss, kes õpib neljadele ja viitele (Õnne I); Konflikt leidis aset II veerandi lõpus, detsembri alguses (Õnne I); Teisipäeva hommik /.../ müüdi teema (Francesca I); Poisteklass (Jette I).*

3.2.2. Tegevuse tasand.

Tegevuse tasandi all (N=692) eristusid õppekorraldustegevuse ja konkreetse probleemsituatsiooniga seotud tegevuse kirjeldused. Õpetaja tegevus oli seotud õpetamise, enesekehtestamise ja tunnidistsipliini hoidmisega.

Eristati õpetaja õppekorraldustegevusega seotud tegevuse kirjeldusi: *Palusin õpilastel kirjutada kontserdiarvustuse, mille ühe osana palusin analüüsida, kas õpilastele kontsert meeldis/ ei meeldinud ja miks. Andsin ka kirjalikud juhised ja pidepunktid, mida kontserdil jälgida ning mis peaks kajastuma õpilaste töös (Laana I).*

Lisaks eristati õpetaja käitumise kirjeldusi, mis olid seotud probleemsete või konfliktsete situatsioonidega: *Keeldusin õpilasele lahkumisloa andmisest ja lubasin omavolilise lahkumise korral õpilase puudujaks märkida (Lea I); Ma ütlesin, mis mind tema käitumise juures häirib, ja andsin vastavad soovitusel (Ursula I); Teatasin, et mina kellestki üle ei kavatse rääkida! (Lea I) /.../, küsisin, et mis siin toimub, ja käskisin poistel minu klassi minna (Nele I). Siiani ma pole märkusi kirjutanud (Mirtel I).*

Tegevus võis esineda otsekõnes väljendatuna: „ /.../ Muusikaõpetuses kirjutan sulle hindeid mina ja seda esitatud tööd ma ei aktsepteeri. Sa pead esitama uue töö või jääb hindeks kaks ja sel teemal ma sinuga rohkem ei vaidle“ (Laana I).

3.2.3. Pädevuse tasand.

Antud tasandi all (N=395) avaldusid kaks gruppi, milles eristati õpetajate isiklikke arengu- ja õppimisvajadusi ning õpetaja kompetentsuse kasvu väljendavaid kirjeldusi. Mõlemal juhul arutleti õpetaja pädevuste üle õpilaste distsiplineerimisel ja õpetamisel (näiteks laste kaasamine, motiveerimine, individuaalne lähenemine erineva tasemega õpilaste jaoks). Kirjeldati ka õpetaja pädevusi seoses õpilastevaheliste suhteprobleemidega.

Eristati õpetaja isiklike arenguvajaduste kirjeldusi, kus arutleti konkreetseks situatsiooniks vajaminevate, kuid puuduvate oskuste või pädevuste üle: *Kõige raskem on minul viia asi ühise aruteluni, et miks nii juhtus jms (Nele I); Raske on õpetada nii, et pean igale õpilasele käima asja üle seletamas (Mirtel II); Enda kehtestamine klassis oli paras proovikivi (Jette II); Ma pole seniajani leidnud efektiivset moodust, kuidas pakkuda kõigile eritasemega õpilastele tuge ja rakendust, et neid samaaegselt tööle saada (Laana II).*

Teise dominantse grupina eristati kirjeldusi ja arutelusid õpetaja kompetentside kasvust: */.../ suudan ära hoida tunnikorra lagunemise (Jette I); /.../ tuleb koostada õpilastele lihtne ja arusaadav hindamissüsteem iga töö jaoks /.../. Teiseks pöörata tähelepanu ka neile õpilastele, kes võibolla tunnis niivõrd kaasa ei tööta (Liisa II); Olen tasapisi õppinud talle ei ütleva (Mirtel II).*

3.2.4. Uskumuse tasand.

Uskumuse tasandil (N=262) eristati õpetamise ja õpilastega seotud uskumusi, milleni õpetaja jõudis loo jutustamise tulemusel, ning püsivaid uskumusi, mis olid õpetaja konkreetse tegevuse aluseks või selle tekkepõhjuseks. Õpetajate uskumused olid seotud enesekehtestamise, aga ka õpilaste õppimise ja õpetamisega.

Esines õpilaste ja õpetamisega seotud uskumusi, milleni õpetaja jõudis analüüsi käigus: *Väiksem õpilaste arv klassis ei tähenda väiksemat probleemide arvu (Loore I); Õpetamise kergus ja uued toimivad meetodid tekivad läbi kogemuse õpetajatöö käigus (Laana I); Kui lastele annan näpu, võtavad nad terve käe (Jette II); /.../ Jõulueelne aeg ongi õpilased tüdinud ja neid on raskem distsiplineerida (Naimar II).*

Uskumuste kirjeldamisel eristati tõekspidamisi, mis olid õpetaja konkreetse käitumise aluseks: *Tuleb ju ikka sekkuda, kui näed, et väiksemale liiga tehakse (Liisa I).* Leiti ka uskumusi, mis olid konkreetse probleemi tekkepõhjuseks: *Olin arvamusel, et tahvlile ülesannet lahendades saab õpilane uue lahenduskäigu selgemaks, sest mul on võimalus teda täiendada, suunata ja mõista, mis on tema jaoks raske /.../. Õpilane hõikab õpetajat, kui hätta jääb/.../ (Berta I).*

3.2.5. Identiteedi tasand.

Antud tasandil (N=32) arutleti õpetaja isikliku professionaalse identiteedi üle, milles eristati kahte gruppi. Esiteks, milline on algaja õpetaja isiklik õpetajaideaal koos tema ametikohustustega, ning teiseks kirjeldused ja arutelud sellest, millise õpetajana end tajutakse. Algajad õpetajad nägid end noore ja kogenematu õpetajana, kes otsib tasakaalu enda ja õpetajaideaali vahel.

Identiteedi tasandi all arutleti selle üle, milline on algaja pedagoogi isiklik õpetajaideaal ning millised on tema kohustused ja ülesanded: *Õpetaja ülesanne on igas olukorras rahulikult jääda (Õnne I); /.../ õpetaja, kes proovis lüüa headusega läbi ja olla lastele ühe suure sõbra eest (Jette II); Õpilased vajavad karmi käega õpetajat, kes jääb oma nõudmistele kindlaks /.../ (Loore II). Nähes sellist käitumist, hakkasin ma mõtlema, mida mina kui õpetaja nüüd tegema pean (Liisa II).*

Lisaks eristati arutelusid sellest, millise õpetajana end tajutakse ja kas sobitakse antud elukutse esindajaks: *Noore, uue ja huvitava õpetajana /.../ (Bianca I); /.../ need ei olnud kooskõlas minu õpetamispõhimõtetega (Jette II); Minul on teine stiil (Õnne I); Sel hetkel tundsin, et ma pean väga tõsiselt oma ameti valiku üle mõtlema /.../ (Bianca II).*

3.2.6. Missiooni tasand.

Antud tasandil (N=8) kirjeldasid õpetajad oma soovi õpetajana töötada ja õpilasi õpetada, arutledes oma pedagoogirolli üle: *Valides selle ameti, tuleb mul tegeleda kasvatusprobleemidega ja õpetada 24/7. Kui enne võisin ma eirata teatud situatsioone ja öelda, et need minusse ei puutu, siis nüüd tean, et mul tuleb sekkuda, /.../ (Liisa I).*

Missiooni tasandil esitatud tekstinäidete vähesus on tingitud sellest, et õpetamislugudes esines minimaalselt missiooni kategooria alla liigituvaid ideeühikuid.

4. ARUTELU

4.1. Refleksioonitasandite esinemine algajate õpetajate õpetamislugudes

Käesolevas töös analüüsiti ja kirjeldati algajate õpetajate refleksiooni õpetamislugudes. Antud alapeatükis toimub arutelu lähtuvalt uurimisküsimustest, millest tulenevalt arutletakse esmalt refleksioonitasandite esinemise üle algajate õpetajate õpetamislugudes ning seejärel refleksioonitasandite esinemise üle refleksioonimudeli kasutamisel.

Antud uurimuse tulemused näitavad, et algajate õpetajate õpetamislugudes esines kõige enam Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli välimisi refleksioonitasandeid – keskkonna ja tegevuse tasandit, milles toimus situatsiooni põhjalik kirjeldamine. Antud tulemusi keskkonna ja tegevuse tasandite ülekaalukast esinemisest võib seostada andmekogumise meetodina kasutatud õpetamislooga. Asseri (2002) ja Smithi (2011) järgi eeldab õpetamislugu täpseid situatsioonikirjeldusi ja otsekõne kasutamist, mis aitab õpetajal situatsiooni adekvaatsemalt hinnata ja toetab järgnevat analüüsiprotsessi. Ka Hattoni ja Smithi (1995) järgi on välimistel refleksioonitasanditel reflekteerimine alus probleemi lahendamiseks ja sügavamate refleksioonitasanditeni jõudmiseks. Asseri (2002) jt arvamusele toetudes saab öelda, et probleemi lahendamiseks on vajalik põhjalik tegevuse ja keskkonna tasandil reflekteerimine, mis toetab järgnevat analüüsiprotsessi.

Välimiste refleksioonitasandite järel reflekteerisid õpetajad sisemistel refleksioonitasanditel – pädevuse ja uskumuse tasandil. Pädevuse tasandil reflekteerimist võib põhjendada mitmete autoritele (Asser, 2002; Smith, 2011) tuginedes õpetamisloo lahendustele suunatusega. Pädevuse tasandil kirjeldasid uurimuses osalenud õpetajad oma olemasolevaid oskusi ja teadvustasid arendamist vajavate pädevuste olulisust tekkinud probleemide lahendamisel. Kuna algaja õpetaja arenguetappi peetakse kriitiliseks just kutseoskuste puudulikkuse tõttu (Berliner, 1994; Krull, 2001; Õim, 2008), saab pädevuse tasandi osakaalu uurimuse tulemustes pidada oluliseks.

Uskumuse tasandi esinemine õpetajate refleksioonides on teooriale toetudes oluline, sest mitmed autorid (Poom-Valickis, 2003; Korthagen & Vasalos, 2005; Larrivee, 2006) peavad uskumusi õpetaja käitumise aluseks ja nende üle reflekteerimist igapäevaselt vajalikuks. Samas keskenduvad õpetajad Korthageni ja Vasalose (2005) järgi pigem kiirete ja praktiliste lahenduste otsimisele kui arutlevad oma uskumuste üle, mis võib takistada õpetaja õppimist (Poom-Valickis, 2003; Korthagen, 2004). Uurimuse tulemustest selgub, et mitmed õpetajad teadvustasid oma uskumuste ja tegevuste vahelist seotust ning oma uskumuste seost tekkinud situatsiooniga, mis on vastuoluline Korthageni ja Vasalose (2005) arvamusega. Tulemused on seostatavad Poom-Valickise (2003) jt esitatud arvamusega, mille kohaselt uskumused on õpetaja tegevuse aluseks.

Vähesel määral esines õpetamislugudes sügavaid refleksioonitasandeid – identiteedi ja missiooni tasandit, mida võib põhjendada õpetamisloo lahendustele suunatusega. Asseri (2002) järgi toetab õpetamislugu õpetajaid pigem praktiliste lahenduste leidmisel. Samas võib identiteedi ja missiooni tasandite vähest esinemist seostada sellega, et sügavatel refleksioonitasanditel reflekteerimist peetakse isiklikuks (Shulman, 1992; Richards &

Barksdale-Ladd, 1997; Asser, 2002). Eelnevat kinnitab Jarvis (2004), pidades oluliseks indiviidi avatust ja valmisolekut oma isikliku refleksiooni teistega jagamiseks. Seega võis identiteedi ja missiooni tasandi refleksiooni mõjutada see, et õpetajad saatsid õpetamislood kutseaasta juhendajatele. Kuigi sügavatel refleksioonitasanditel reflekteeriti vähe, leidis identiteedi tasandil arutelusid sellest, milline on algaja õpetaja ideaal ja millise õpetajana end tajutakse. Algajad õpetajad alles otsisid tasakaalu enda ja õpetaja identiteedi vahel, pidades end nooreks ja kogematuks õpetajaks. Missiooni tasandil arutleti mitmel juhul pedagoogi rolli üle ning nimetati enda missioonina õpilaste õpetamist. Arutelule tuginedes saab öelda, et uurimistulemused sügavate refleksioonitasandite minimaalsest kajastatusest toetavad teooriat sügavate refleksioonitasandite isiklikkusest ning seda, et sügavatel refleksioonitasanditel reflekteerimine on õpetaja isiklik otsus, millest oleneb, millisel määral õpetaja end avada soovib.

Kokkuvõtvalt saab uurimuse tulemuste põhjal öelda, et mida sügavama refleksioonitasandiga oli tegemist, seda vähem algajad õpetajad sellel reflekteerisid. Mann et al (2009) viitab mitmetele uurimustele (Hallett, 1997; Kember et al., 2000; Wessel, 2004), mis kinnitavad sarnaselt käesoleva töö tulemustega, et refleksioonides esineb sügavaid refleksioonitasandeid vähem kui välimisi refleksioonitasandeid. Eelnevat aluseks võttes järeldeb Mann et al (2009), et sügavamatel refleksioonitasanditel reflekteerimine on keerulisem kui välimistel tasanditel reflekteerimine. Veel seostavad paljud autorid (Van Manen, 1977; Hatton & Smith, 1995; Korthagen & Vasalos, 2005; Poom-Valickis, 2007 jt) sügavatel refleksioonitasanditel reflekteerimist refleksioonioskusega, mille arendamine on järjekindel ja pikk protsess. Arutelule toetudes saab öelda, et tulemused on kooskõlas eelnevalt nimetatud autorite arvamusega ehk uurimuse tulemustes kajastuvat keskkonna ja tegevuse tasandite ülekaalukust võib seostada sellega, et situatsioonide kirjeldamine on õpetajate jaoks kõige jõukohasem. Pädevuse ja uskumuse tasanditel reflekteerimine nõuab õpetajalt eneseanalüüsi oskust ning identiteedi ja missiooni tasanditel reflekteerimine enda tegevuse laiemat tajumist sotsio-ajaloolises ja poliitilis-kultuurilises kontekstis.

Uurimuse tulemused näitavad, et Gibbisi (1988) refleksioonimudeli kasutamisel ilmnesisid õpetamislugudes erinevused neljal tasandil: keskkonna ja tegevuse tasandite vähenemine ning pädevuse ja uskumuse tasandite kasv. Keskkonna ja tegevuse tasandite vähenemist mudeli alusel kirjutatud õpetamislugudes võib seletada asjaoluga, et see kirjutati esimesest õpetamisloost kaks kuud hiljem. Mitmed autorid (Shulman, 1992; Shapiro et al., 2006) peavad ajalise distantsi väärtuseks võimalust näha oma tegevust eemalt, kõrvaltvaataja pilgu läbi. Seega võis ajaline distants aidata õpetajatel situatsioone üldistada, millest tingitult

võisid väheneda keskkonna ja tegevuse tasandi kirjeldused. Samas võis keskkonna ja tegevuse tasandite vähenemine olla seotud Gibbsi (1988) refleksioonimudeli terviklikkuse aspektiga, sest Gibbsi järgi on mudelile omane kindlaks määratud suund, mis võis soodustada õpetaja reflekteerimist võrdselt kõigis järjestikustes etappides, samas kui mudeli abita reflekteerides polnud õpetajal mudelit, millele toetuda. Ka Krull (2008) on seisukohal, et süsteemsus toetab algaja õpetaja refleksiooni. Eelnevast tulenevalt võis Gibbsi refleksioonimudel ühtlustada refleksiooni kõigil Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli tasanditel, mis võis ühtlasi olla keskkonna ja tegevuse tasandite vähenemise põhjuseks.

Nii pädevuse ja uskumuse tasandite kasvu kui ka keskkonna ja tegevuse tasandite vähenemist võib seostada ajalise distanttsiga (Shulman, 1992; Shapiro et al., 2006). Kui keskkonna ja tegevuse tasandil aitas ajaline distantts kaasa üldistuste tegemisele, millest tulenevalt vähenes nimetatud tasandite osakaal, siis pädevuse ja uskumuse tasandite kasv on kooskõlas Shulmani (1992) ja Shapiro et al (2006) arvamusega, mille kohaselt soodustab aja möödumine situatsioonide objektiivsemat nägemist, mis võimaldab õpetajatel kogetut tõhusamalt analüüsida. Seega saab käesoleva töö tulemust pädevuse ja uskumuse tasandite kasvust seostada sellega, et õpetajad kirjutasid teise õpetamisloo mitu kuud hiljem.

Veel saab pädevuse ja uskumuse tasandite kasvu seostada Gibbsi (1988) refleksioonimudeli tunnete etapiga. Kuigi Mooni (1999) järgi on emotsioonide roll refleksioonis ebaselge, lisavad mitmed autorid (Gibbs, 1988; Reed & Koliba, 1995; Atkins & Murphy, 1994 viidatud Moon, 1999 j) refleksioonimudelitele kogemuse emotsionaalse aspekti. Ka Gibbsi (1988), Shulmani (1992) ja Shapiro et al (2006) järgi võivad tugevad emotsioonid refleksiooni takistada, mistõttu on Gibbsi (1988) refleksioonimudeli tunnete etapil teistega võrdne tähtsus, sest emotsioonide sõnastamine aitab kaasa terviklikule refleksiooniprotsessile. Seega võis tunnete etapp soodustada käesolevas uurimuses mudeli järgnevatele etappidele keskendumist, millega põhjendatakse uurimuse tulemusi pädevuse ja uskumuse tasandite kasvu kohta.

Pädevuse ja uskumuse tasandite kasvu ning identiteedi ja missiooni tasandite vähenemist põhjendatakse reflekteerimisega Gibbsi (1988) refleksioonimudeli hindamise, analüüsi, järelduse ja tegevusplaani etappides, mille suunaks on Gibbsi järgi õpetaja pädevuste ja arenguvajaduste üle reflekteerimine. Ka Gibbsi (1988) järgi arutlevad õpetajad mudeli hindamise etapis enda õppimisvajaduste ja analüüsi etapis situatsiooni tekkepõhjuste üle. Mudeli järelduste etapis keskendutakse alternatiivsete lahenduste otsimisele ja tegevuskava etapis koostatakse tegevuste ja käitumisviiside kava. Ka mitmed teised autorid (Kolb, 1984; Atkins & Murphy, 1994, viidatud Moon, 1999 j) peavad refleksioonimudelite

väärtuseks seda, et mudelid toetavad õpetaja refleksiooni oma oskuste ja arenguvaldkondade üle. Seega saab öelda, et uurimuse tulemused pädevuse ja uskumuse tasandite kasvu ning identiteedi ja missiooni tasandite vähesuse kohta võivad olla seotud Gibbsi (1988) refleksioonimudeli suunaga, mis aitab õpetajatel reflekteerida oma pädevuste ja arenguvaldkondade üle.

Kokkuvõtvalt saab eelneva arutelu põhjal öelda, et Gibbsi (1988) refleksioonimudel võib soodustada algajate õpetajate reflekteerimist, sest mudel aitab õpetajal jõuda probleemide praktiliste lahendusteni. Mudeli praktilisest suunitlusest lähtuvalt võib see soodustada õpetaja reflekteerimist oma pädevuste ja uskumuste üle. Nimetatud tasanditel reflekteerimine annab õpetajale võimaluse teadvustada oma isiklike kompetentse ja õppimisvajadust, mille alusel toimub situatsiooni lahendamiseks vajaminevate tegevus- ja käitumisviiside sõnastamine. Oma pedagoogiliste teadmiste ja oskuste täiendamise ja isikliku koolitusvajaduse määratlemise tähtsust õpetajaametis kinnitab ka õpetaja V kutsestandard (2005).

4.2. Uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus

Töö kitsaskohtadena tuleb välja tuua, et kuigi uurimuses kasutati valiidsuse suurendamise eesmärgil uurijate vahelist triangulatsiooni, ei rakendatud mitme uuringumeetodi kombinatsiooni (Cohen, Manion & Morrison, 2007), mis oleks võimaldanud tõsta käesoleva töö usaldusväärsust. Näiteks oleks võinud osade uuritavatega läbi viia poolstruktureeritud intervjuu Gibbsi (1988) refleksioonimudeli alusel mõnest teisest õpetaja jaoks tähenduslikust sündmusest. Andmete kogumine erinevate andmekogumismeetoditega oleks võimaldanud tulemusi võrrelda ning näha, kuidas erinevad uurimuses kasutatavad andmekogumismeetodid tulemusi mõjutavad. Samas võib käesoleva uurimuse valiidsuse tõstmiseks ja Gibbsi (1988) refleksioonimudeli pikaajalisema mõju uurimiseks läbi viia korduvuurimuse, mis võimaldaks uurimuste tulemusi kõrvutada ning kontrollida. Korduvuurimuse vajadust saab põhjendada mitmete autorite (Karm, 2007; Poom-Valickis, 2007) arvamusega, mille kohaselt refleksioon on keeruline protsess, mille aluseks on süsteemsus ja järjekindlus, mistõttu muutused õpetajate refleksioonis vajavad pikaajalisemat jälgimist.

Magistritöö praktiliseks väärtuseks on uurimuse tulemuste kasutamine Tartu Ülikooli kutseasta programmi õppekavade arendamisel ja algajate õpetajate refleksioonioskuse kujunemise toetamisel. Uurimuse tulemusi tutvustati rahvusvahelisel konverentsil „*Supporting New Teachers In Europe*“ 2012. aasta mais.

Tänuõnad

Soovin tänada Tartu Ülikooli kutseaasta programmi läbiviijaid, tänu kelle toele sai võimalikuks käesoleva uurimuse teostamine ning uurimuses osalenud algajaid õpetajaid.

Autorluse 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.

Kasutatud kirjandus

Asser, H. (2002). Y-st A-ni: õpetamislugu kui õpetaja pedagoogiline uurimismeetod.

Kooruke ja Iva, 1, 23–25.

Berliner, D. C. (1994). The Wonder of Exemplary Performances. In Mangieri, J., N. & Block, C. C. (Eds), *Creating Powerful Thinking in Teachers and Students Diverse Perspectives* (pp.161-186). USA: Holt, Rinehard & Winston Inc.

Bolton, G. (2006). Reflective Practice – writing & professional development.(2nd ed.). *Writing as a reflective practitioner* (pp. 46–65). London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed)*. London & New York: Routlege.

Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of Educational Research* 76(3), pp. 383–412.

Dewey, J. (2011). *How we think: A restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. USA: Lexington, KY.

Eesti Teaduste Akadeemia. *Eesti Teadlaste Eetikakoodeks*, Külastatud aadressil

<http://www.akadeemia.ee>.

Eisenschmidt, E. (2007). *Õpetaja kutse: professionaalne areng ja eneseanalüüs*, Tallinn: Vali Press.

Eisenschmidt, E., Kasesalu, A., & Tereping, M. (2009). *Õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioonioskuse arendamine ja toetamine, tugimaterjal*. TLÜ Haapsalu Kolledž.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research (4th ed.)*. SAGE Publications Ltd.

Gelter, H. (2003). Why is Reflective Thinking Uncommon? *Reflective Practice* 4(3), 337–344.

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Birmingham: SCED.

- Graham, A., & Phelps, R. (2003). "Being a Teacher": Developing Teacher Identity and Enhancing Practice Through Metacognitive and Reflective Learning Processes. *Australian Journal of Teacher Education* 27(2).
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching* 18(1), 69–84.
- Haaviste, K. (2009). *Lasteaiaõpetajate koolitusvajaduste ja –võimaluste analüüs Jõgevamaa näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33–49.
- Jarvis, P. (2004). *Praktik- uurija, praktikast teoriani*. Võru Täht.
- Kiss, K. (2012). *Õpetajate professionaalsuse kirjeldused õppeülesannetes*. (Pedagoogilistel kvalifikatsioonikursustel osalevate õppijate näitel). Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 11(1), 47–71.
- Krull, E. (2001). Teacher professional development in Estonia: theory and practice. *European Journal of Teacher Education* 24(2), 99–113.
- Krull, E. (2003). Pedagoogiline koolipraktika kui otsustav tegur õpetajakoolituse ajakohastamisel. Krull, E., & Oras, K. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika* (lk 45–65). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Krull, E. (2008). Õppetunni mudelite rakendamine. *Haridus, 11–12*, 1–8.

- Kutsestandard V.* (2005). Hariduse kutsenõukogu. Külastatud aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10086813/lae>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Larrivee, B. (2006). *An Educator's Guid to Teacher Reflection*. California State University, USA: Copyright.
- Lepp, L., Remmik, M., & Reva, E. (2012). *Awareness of the Reflection Process among Teachers from Two Estonian Counties*. University of Tartu, Tallinn University.
- Levander, L. (2004). Reflektio yliopisto-opettajan työssä. S. Lindblom-Ylänne, & A. Nevgi (Eds.), *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (pp. 452–468). Vantaa: Dark Oy.
- Mann, K., Gordon, J., & Macleod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education 14*. 595–621). Springer.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. London: Rotledge Falmer.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation & research methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Poom-Valickis, K. (2003). Õpetaja professionaalse arengu uurimine: Kuidas muuta eelarvamuslikud tõekspidamised arengupotentsiaaliks. Krull, E., & Oras, K. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika* (lk 95–109). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal*. Analüütiline ülevaade. TLÜ Kirjastus.
- Reed, J., & Koliba, C. (1995). *Facilitating reflection*. Retrieved from http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/.
- Richards, J. C., Moore, R. C., & Gipe, J. P. (1996). *Preservice Teachers' Cases in an Early Field Placement*. Charleston.

Richards, J. C., & Barksdale-Ladd, M.-A. (1997). *Writing and Sharing Teaching Cases: A practical Method of collaborative self-study*. Chicago: Educational Research Association.

Richards, J. C., Viise, N., Holschuh, J. H., & Asser, H. (2001). Documenting Critical Thinking Lessons Through Teaching Cases: Dilemmas and Achievements of Russian Teachers in Estonia. In Klooster, D. J., Steele, J. L., & Bloem, P. L. (Eds.), *Ideas Without Boundaries. International Education Reform Through Reading and Writing for Critical Thinking*. (pp. 82–93). Canada: International Reading Association.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Shapiro, J., Kasman, D., & Shafer, A. (2006). Words and Wards: A Model of Reflective Writing and Its Uses in Medical Education. Springer Science. *J Med Humanit* 27, 231–244.

Shulman, L. (1992 september-october). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies* 28, 393–396.

Skorobogatov, G. (2007). Refleksioon kui professionaalse arengu alus. Eisenschmidt, E., Lõugas, K., & Köster, K. (Koost). *ОПАВ – oma professionaalse arengu haldamine*. Tartu: Vali Press.

Smith, D. (2011). Supporting New teacher development using narrative-based professional learning. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives. Reflective Practice* 13(1) 146–165.

Sööt, A. (2010). *Suunatud sügava refleksiooni roll algaja tantsuõpetaja professionaalses arengus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Van Manen, M, J. (1977). Linking Ways of Knowing With Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry* 6(3), 205–228.

Woodward, H. (1998). Reflective journals and portfolios: learning through assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 23(4), 415–423.

Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutusena eneseefektiivsuse tajus*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. I ja II õpetamisloo koostamise juhend

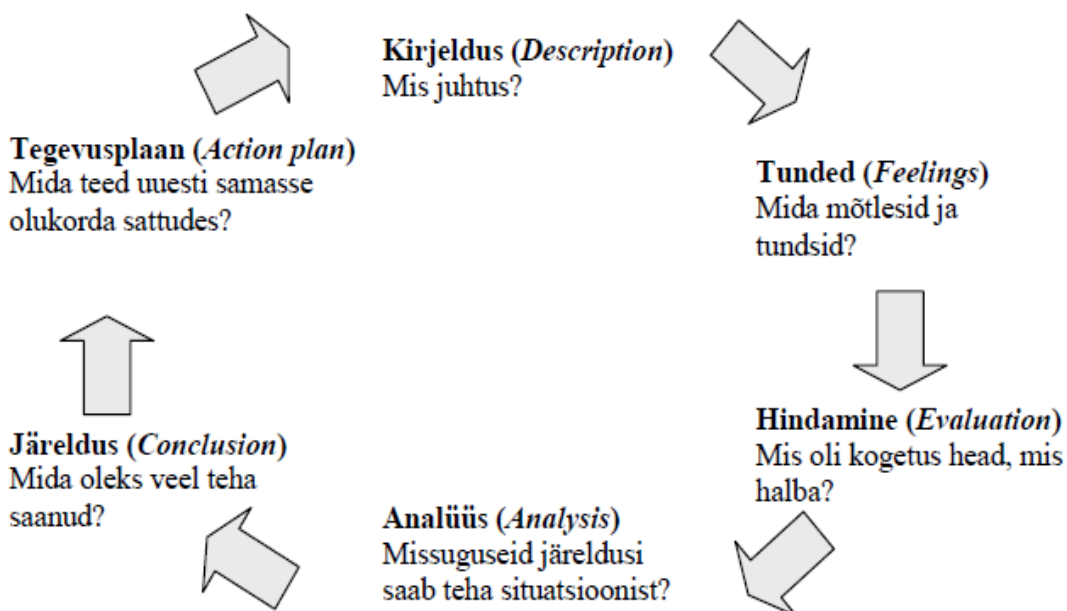
Kodutöö „Õpetamislugu“ I osa

Kirjutage 1-2 lk pikkune õpetamislugu, milles kirjeldate ja analüüsitate ühte õpetajatöös aset leidnud Teile tähenduslikku juhtumit.

Kodutöö „Õpetamislugu“ II osa

Täiendage õpetamisloo I osa.

Kirjutamisel tuginege alljärgnevalt esitatud Gibbsi refleksioonimudelile.



Refleksioonimudel Gibbsi (1988) refleksioonimudeli järgi

Lisa 2. Korthageni ja Vasalose (2005) sibulamudeli alusel koostatud kodeerimismanuaal

Kodeerimismanuaali kategooriate sisu iseloomustavad näited, mis on kooskõlastatud koostöös uurimisrühmaga. Näited on esitatud kursiivis.

1. Keskkond – Õpetaja kirjeldab ning arutleb kõige üle, mis asetseb temast väljaspool: füüsiline keskkond, aeg, välised nõudmised, teised inimesed (õpilased, lapsevanemad jne.), nende käitumine ja tegevus (Korthagen & Vasalos, 2005). Tekstinäited: *Vahetund oli olnud lärmakas ja väsitav. Kaklema olid läinud 8 klassi poisid. Poiss lubas enam kooli mitte tulla.*
2. Tegevus – Õpetaja kirjeldab ja arutleb oma käitumise üle: mida ta konkreetses situatsioonis tegi või ei teinud (Korthagen & Vasalos, 2005)? Tekstinäited: *Olin järgmise tunni tegevust ette valmistanud oma une ajast. Palusin õpilasel klassist lahkuda. Ma ei teinud õpilase märkusest välja ja jätkasin vihikute parandamist.*
3. Pädevus – Õpetaja kirjeldab ja arutleb oma teadmiste ja oskuste üle: milliseid teadmisi ja oskusi õpetaja kasutas analüüsitavas situatsioonis? Millised teadmised ja oskused jäid seekord rakendamata? Milliseid oleks õpetajal vaja juurde õppida, et sarnases situatsioonis edukalt tegutseda (milles on/ei ole pädev) (Korthagen & Vasalos, 2005). Tekstinäited: *Mul on igapäevaselt raskusi enda kehtestamisega klassis. Säilitasin õpilasega vesteldes enesekontrolli ja konkreetsuse.*
4. Uskumus – Õpetaja kirjeldab ja arutleb selle üle, millised püsivad uskumused/hoiakud/tõekspidamised/põhimõtted võisid juhtida tema käitumist analüüsitavas situatsioonis (Korthagen & Vasalos, 2005). Tekstinäited: *Õpetaja peab olema lastele eeskujuks. Õpetaja ei tohi eksida. Õpilase motivatsioon ei sõltu õpetajast. Tänapäeva noored pole harjunud füüsilist tööd tegema.*
5. Identiteet – Õpetaja kirjeldab ja arutleb selle üle, milline on tema ettekujutus oma professionaalsest identiteedist: missugune on õpetaja ettekujutus õpetajaks olemisest? Milline on tema õpetaja ideaal? Missuguseks õpetajaks soovitakse saada? Missugune õpetaja ollakse enda arvates (kui kaugel ideaalist)? Kellena õpetaja end tajub? Selle tasandi alla kuuluvad ka õpetaja isikuomadused ehk sisemised positiivsed omadused nagu näiteks julgus, empaatia, spontaansus, paindlikkus jne (Korthagen & Vasalos, 2005). Tekstinäited: *Õpetajana naudin oma tööd ja igat õpetamiskogemust. Olen noor õpetaja.*
6. Missioon – Õpetaja kirjeldab ja arutleb selle üle, miks ta on õpetaja ja mida ta soovib õpetajana saavutada? Milline on õpetaja roll pedagoogina? Mis annab elule/tööle mõtte (Korthagen & Vasalos, 2005)? Tekstinäited: *Minu missiooniks on olla õpilastele eeskujuks. Minu ülesanne on õpilastele lihtsalt ja selgelt teadmisi esitada.*