

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: Haridusinnovatsioon

Sandra Mikomägi

TÕENDUSPÕHINE PRAKTIKA HARIDUSES - MIS SEE ON JA KUIDAS SEDA
RAKENDADA?
Magistritöö

Juhendaja: doktorant Silver Sillak

Tartu 2020

Resümee

Tõendus põhine praktika hariduses – mis see on ja kuidas seda rakendada?

Tõendus põhine praktika aitab koolidel ja õpetajatel langetada teadlikumaid otsuseid ning parandada õpilaste tulemusi. Üle maailma nähakse vaeva, et teadusuuringutest saadud teadmisi rakendataks õpetamise ja õppimise kvaliteedi tõstmiseks. Kuigi Eestis ei ole varem teemat uuritud, siis rahvusvahelised uuringud näitavad, et pelgalt õpetajate teadlik olemine tõenditest ja võimalikust positiivsest mõjust õpilaste tulemustele, ei muuda nende praktikat. Käesoleva kvalitatiivse uurimustööga tehti algust valdkonna uurimisega Eesti kontekstis, sotsiaalsete praktikate teooriast lähtuvalt. Uuringu eesmärgiks oli aru saada, kuidas õpetajad mõistavad ja rakendavad tõendus põhise praktikat. Uuringus osales kolm haridusasutust Tallinnast ning andmeid koguti fookusgrupi intervjuude käigus. Tulemustest selgus, et õpetajad pööravad mõiste defineerimisel suuremat rõhku teadustõenditele, aga nende praktikat mõjutab teadustõenditest enam praktikute kogemus ja õpilastelt saadud tagasiside – mis on samuti tõendus põhise praktika erinevat liiki tõendid.

Märksõnad: tõendus põhine praktika, tõenditeadlik praktika, sotsiaalsete praktikate teooria.

Abstract

Evidence-based practice in education – what it is and how to implement it?

Evidence-based practice supports schools and teachers in making more conscious decisions while improving students' results. Across the world, great effort is made to utilize the knowledge from academic research for the benefit of teaching and learning. Though the topic has not previously been studied in Estonia, evidence from international research suggests that being aware of the evidence and the potential positive effect on the students does not change the teachers' practice. This qualitative research initiates the study of this field in the Estonian context, according to social practices theory. The goal of the study was to find out how teachers understand and implement evidence-based practices. Two schools and one kindergarten from Tallinn participated in the study. The data was gathered from focus group interviews. The results showed that teachers prefer scientific evidence when defining terms, but their practice is influenced more by other kinds of evidence, such as practitioners' expertise and evidence from classroom, both of which are part of the evidence-based practice.

Keywords: evidence-based practice, evidence-informed practice, social practice theory

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sissejuhatus.....	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Tõenduspõhise praktika olemus.....	5
1.2 Tõenduspõhine programm	8
1.3 Tõenduspõhise praktika rakendamine	9
1.4 Tõenduspõhine praktika sotsiaalse praktikana	13
Töö eesmärk ja uurimisküsimused	17
2. Metoodika.....	17
2.1 Valim	18
2.2 Andmekogumine.....	19
2.3 Andmeanalüüs	20
3. Tulemused	21
3.1. Lasteaed.....	22
3.1.1 Tõenduspõhisuse tähendus	22
3.1.2 Ressursid	23
3.1.3 Oskused.....	25
3.1.4 Sotsiaalne interaktsioon	26
3.2 Munitsipaalkooli tulemused	26
3.2.1 Tõenduspõhisuse tähendus	26
3.2.2 Ressursid	28
3.2.3 Oskused.....	30
3.2.4 Sotsiaalne interaktsioon	30
3.3 Alternatiivpedagoogika kool	31
3.3.1 Tõenduspõhisuse tähendus	31
3.3.2 Ressursid.....	33
3.3.3 Oskused.....	35
3.3.4 Sotsiaalne interaktsioon	36
4. Arutelu.....	37
4.1 Tähendused ja arusaamad õpetajate vastustes	37
4.2 Tõendite liigid ja nende rakendamine.....	39
4.3 Takistused	43
Järeldused ja piirangud.....	45
Tänuõnad	46
Autorsuse kinnitus.....	46
Kasutatud kirjandus.....	48
Lisad	54
Lisa 1. Valimi taustandmed	54
Lisa 2. Fookusgrupi intervjuu küsimused.....	55
Lisa 3. Uurijapäeviku väljavõtted.....	56
Lisa 4. Transkriptsiooni näide	57

Sissejuhatus

Tõenduspõhine lähenemine (*evidence-based practice*) sai alguse 1990. aastatel meditsiinis ning sellest ajast alates on lähenemine olnud pidevas arenemises, muutudes üldtunnustatuks meetodiks meditsiinis, aga sealt edasi levinud muuhulgas ka sotsiaal- ja haridusvaldkonda (Trinder, 2000). Tõenduspõhine praktika toetab teadlikumate, tõhusamate ja kvaliteetsemate otsuste ja tavade loomist, mis omakorda peaksid viima paremate tulemusteni (Cooper, Levin, Campbell, 2009). Viimase 20 aasta jooksul on maailmas, eriti Suurbritannias, USAs ja Kanadas aset leidnud arutelu tõenduspõhise õpetamise tähenduse ja praktika üle (Greany & Brown, 2017). Tõenduspõhise praktika pooldajad hariduses rõhutavad, et teadusuuringutest saadud teadmised võimaldavad parandada õpilaste tulemusi (Levin, 2010), samas kriitikud pelgavad, et selline lähenemine muudab õpetamise kui professionaalse eriala mehaaniliseks taktikate kogumiks ning piirab õpetaja autonoomiat (Trinder, 2000; Greany & Brown, 2017). McMillan ja Schumacher (2013) järgi peaksid haridusalased teadusuuringud õpetajate jaoks olulised olema, sest õpetajad peavad pidevalt langetama professionaalseid otsuseid, millel on nii kohene kui kaudne mõju õpilastele, õpetajatele, lapsevanematele ja viimaks kogukonnale ja tervele rahvusele. Samuti on õpetaja töö olemuses ajas muutunud. Järjest rohkem õpetajaid on aktiivselt seotud erinevate arendusprojektidega nagu õppekava arendamine või hindamisjuhendite välja töötamine, seega on tähtis, et tulevased õpetajad võtaksid juba õpetajakoolituse käigus omaks uurimusliku lähenemise, sest nii kohanevad nad tulevikus paremini tööle ette tulevate väljakutsetega (Toom et al., 2008).

Tõendus- ja teaduspõhisest haridusest on hakatud ka Eestis rääkima. Teaduspõhisuse olulisust on esile tõstetud õpetaja kutsestandardis (kutse 7) märkides, et õpetaja arvestab teaduspõhisuse ja parimate praktikatega, õppekavast tulenevate nõuetega ja hoiab end kursis valdkondlike uuendustega (SA Kutsekoda). Visioonidokumendi „Tark ja tegus Eesti 2035“ sätestatakse: „Teaduspõhisus, fakti- ja tõenduspõhisus on hädavajalikud nii ühiskonna konkurentsivõime, tervise ja heaolu kui ka hariduse edenemiseks“ (Valk, 2019, 17). 2019. aasta kevadel toimus Tallinna Ülikoolis konverents „Haridusinnovatsioon – tõenduspõhine praktika või kõhutunne?“, kus professor Tobias Ley rõhutas, et tõenduspõhine praktika ei piirdu vaid ülikoolidest ja teadustöödest tulenevate teadmiste arvestamisega praktikas, vaid selleks võib olla ka kogunud õpetaja „kõhutunne“ ehk praktikast tulenevad kompetentsus ja kogemused, mille

põhjal kujunevad välja käitumismustrid, mida sageli esinevate olukordade lahendamiseks automaatselt kasutatakse, näiteks tunni alustamine ja küsimuste esitamine (Ley, 2019).

Tõendus põhine praktika on Eestis olnud seni pigem projektipõhine: Tartus toimus aastatel 2014 - 2016 projekt „Tõendus põhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE) ning Tallinna Ülikooli poolt on ellu kutsutud programm „Tulevikukool“, mille eesmärgiks on koolis tõendus põhiselt muudatusi ellu viia. Riiklikul tasandil on projektipõhisuse probleemi märgatud justiitsministeeriumi koostatud „Vägivalla ennetamise strateegia aastateks 2015 – 2020“ (2015) arengukavas. Strateegiadokumendis väidetakse, et kuigi vägivalla ennetamine on prioriteetseks kuulutatud, pole tehtud vajalikke samme tervishoiu- ja haridusasutuste piisava ja süstemaatilise kaasamise läbi ning koolides ei rakendata piisavalt pikaajalisi tõendus põhiseid ennetusprogramme. (Tõendus põhine programm on kitsam lähenemine tõendus põhisele praktikale (Sheldon & Macdonald, 2009), mõistete sisu selgitatakse järgmisel leheküljel täpsemalt). Tervise Arengu Instituudi poolt tellitud uuringust tõendus põhise programmi VEPA Käitumisoskuste Mängu kohta selgus, et kuigi Eesti koolides rakendatakse mitmeid laste enesekontrolli ja sotsiaalseid oskuseid toetavaid tõendus põhiseid programme, puudub koolijuhtidel ja õpetajatel arusaam programmide sisust ja erisusest (Tatar et al., 2017).

Eelnevast lähtuvalt tõstatub uurimisprobleem: mujal maailmas laialdaselt kasutusel olev tõendus põhine praktika ja õpetamine on mõistena ka Eesti haridusvaldkonda jõudnud, ent puudub ühene arusaam, mida mõiste all täpselt mõeldakse. Streimann (2017) sõnul puudub eesti keeles mõistele ametlik definitsioon. Sõnavõttud sel teemal väljendavad vajakajäämisi praktikas või viitavad projektipõhisusele, samas kui lähenemine ise lubab, et teadust ja tõendeid arvesse võttes on võimalik saavutada paremad tulemused.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Tõendus põhise praktika olemus

Tõendus põhine praktika hariduses mõjutab õpilaste õppimist ja tulemusi positiivselt (Brown & Zhang, 2016). Õpetatava sisu, õpetamismeetodid ja tehnoloogia muutuvad ning arenevad ajas, mis tähendab, et ka õpetaja professionaalne areng peab tema karjääri jooksul olema pidev, et ta oleks jätkuvalt oluliseks teguriks õpilaste õppeprotsessides (Admiraal et al., 2016). Uurimuslik meelelaad kätkeb endas vajalikku vastuolu: ühelt poolt usutakse, et praegused

teadmised on kindel alus tegutsemiseks, samal ajal ollakse siiski nende teadmiste suhtes kriitilised ja otsitakse uusi tõendeid, mis võiks kas kinnitada või ümber lükata seniste praktikute uskumusi (Cooper et al., 2009).

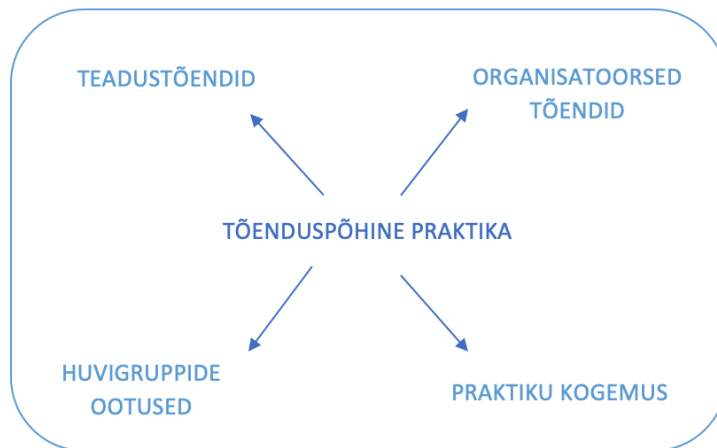
Tõendus põhise praktika toetajad rõhutavad, et lähenemine tagab hariduses parima tava ja ressursside kasutuse. Seevastu skeptikud leiavad, et tõendus põhine meetod on varjatud meetod ressursside jagamiseks, liiga lihtsustav ning professionaalset autonoomiat piirav (Trinder, 2000), õpetamine taandub erinevate taktikate kogumile, eesmärgiga parendada testide punktiskoori (Greany & Brown, 2017) ning fookuses on ainult teadus- ja tõendus põhised teadmised, jättes tähelepanuta või vähendades professionaalse hinnangu ja kogemuse tähtsust, kuigi viimased võivad olla sama väärtuslikud kui teadusest tulenevad tõendid (Cooper et al., 2009; Levin, 2013). Tõendus põhise praktika kriitikana on veel välja toodud kahtlus hariduses tehtavate katsete ja eksperimentide eetilises, õpetajate ja koolijuhtide võimekuses ennast teadusega siduda ning teadusuuringutele ligipääsu puudumine, seda nii füüsiliselt kui intellektuaalselt (teadustööd on liiga keerulises keeles) (Jones, 2018). Tõendus põhine lähenemine ei piira õpetaja autonoomiat, vaid vastupidi võimendab teda - teaduskirjaoskaja õpetajaskond vabaneb ministeeriumite ja ametnike ettekirjutistest (Goldcare, 2013). Goldcare (2013) sõnul on iseenesest mõistetav, et meditsiin on tõendus põhine, aga veel 1970. aastatel lähtus parim praktika karismaatiliste ja lugupeetud kolleegide arvamusest ja isiklikust kogemusest – uue lähenemise puhul kardeti, et ameti autoriteetsus kahaneb (Goldcare, 2013). Sarnasel seisukohal on ka Levin (2010) väites, et teadustööde kasutamine ei vähenda õpetajate pädevust, ega professionaalsete vaiketeadmise olulisust, vaid laiendab ametialaseid teadmisi ja valikuvabadust. Õpetajale jääb vabadus valida, milliseid uuringuid, millistel tingimustel ja mil viisil rakendada (Levin, 2010).

Üle maailma on viimase 20 aasta jooksul hariduses peetud rohkelt debatte, mida tõendus põhine praktika hariduses tähendab. Tõendite ja teaduse kasutamisel hariduse hüvanguks on kasutusel erinevad mõisted, mis erinevad üksteisest sellepoolest kui suurt kaalu omab praktikas teadus ning kui palju usaldatakse praktikut (õpetajat) ja tema erialast tulenevat kompetentsi parimate otsuste langetamiseks. Selguse mõttes esitatakse siin mõistete selgitused:

- Teaduspõhine praktika (*research-based practice*) on selline praktika, mis lähtub mingist kindlast teooriast, ent mille kohta ei ole tehtud mõju-uuringuid ehk puuduvad teaduslikud tõendid, et selline sekkumine päriselt soovitud tulemusteni viiks (Slavin, 2008).

- Tõenduspõhine praktika (*evidence-based practice*) hariduses tähendab indiviidi õpetamise ja õppimise eesmärgil ekspertteadmiste integreerimist parimate kättesaadavate väliste tõenditega süstemaatilistest uuringutest (Davies, 1999; Hemmersley-Fletcher et al., 2015).
- Tõenditeadlik praktika (*evidence-informed practice*) põhineb teadustõendite, ametialast tuleneva asjatundlikkuse, konkreetse klassi ning õppijate vajaduste ning erinevat laadi õpilasi ja juhtimist puudutava info sünteesil (Nelson, 2014). Barends, Rousseau ja Briner (2014) lisavad omalt poolt neljanda liigi tõendeid, milleks on huvirühma väärtushinnangutest tulenevad arvamused, keda otsus mõjutab (vt joonis 1), aga nad kasutavad mõistet *tõenduspõhine praktika*.
- Tõenduspõhise programmi all mõistetakse eraldiseisvaid konkreetseid praktika kogumeid, mis on kokku pandud käsiraamatuks selgete käitumisjuhistega ning selle positiivne mõju on kinnitust leidnud randomiseeritud kontrollkatsete läbi (Edoald, 2015). Tõenduspõhine programm on sekkumine, mida rakendatakse tõenduspõhise praktika käigus (Streimann, 2017).
- „Teaduspõhine programm põhineb mingisugusel teadmisel (nt teoorial), aga pole teada, millist mõju tegelikult tegevuste rakendamine avaldab,“ (Streimann, 2019) siia alla kuuluvad programmid, mille mõju ei ole veel randomiseeritud kontrollkatsete käigus kinnitada jõutud, nt Vaikuseminutid, Liikuma Kutsuv kool.
- Praktika all mõistetakse Reckwitz (2002) definitsiooni, mille järgi praktika on „rutiinne käitumisviis, mis koosneb mitmest omavahel seotud elemendist: kehalise tegevuse vormidest, vaimse tegevuse vormidest, asjadest ja nende kasutamisest, taustteadmistest arusaamade kujul, oskusteabest, emotsionaalsetest seisunditest ning motivatsioonilistest teadmistest“ (Reckwitz, 2002, lk 249).

Magistritöös kasutatakse tõenduspõhist õpetamist ja tõenduspõhist praktikat sünonüümidena, kuigi õpetaja praktikat võib mõista ka laiemalt, sest õpetaja töö hulka ei kuulu ainult õpetamine.



Joonis 1 Tõenduspõhine praktika Barends jt (2014) järgi koosneb erinevat liiki tõenditest

1.2 Tõenduspõhine programm

Tõenduspõhised programmid on osa laiemast tõenduspõhisest praktikaliikumisest, mis rõhutab parimate olemasolevate tõendite kasutamist laste ja perede sekkumisel (Sheldon & Macdonald, 2009). Tõenduspõhine programm on Axford ja Morpeth (2013) sõnul konkreetne ja organiseeritud tegevuste kogum, millel on kindel juhend, mis selgitab, mida, kellele, millal, kus ja kuidas teha. Programm on tõenduspõhine, kui seda on rangelt hinnatud, tavaliselt randomiseeritud kontrollitud uuringu (RCT) või kvaasiekspimentaalse kujunduse (QED) käigus ning tulemused kinnitavad positiivset mõju ühele või mitmele uuritavale lapse tulemusele. Eestis rakendatavad tõenduspõhised programmid on näiteks VEPA käitumisoskuste mäng, mis on jõudnud enam kui 130 kooli (Tervise Arengu Instituudi aastaaruanne 2019) ning 2019.- 2020. õppeaastal rakendatakse KiVa programmi üle 90 kooli (Kiusamisvaba Kool, s.a.).

Edovaldi (2015) arvates on tõenduspõhiste programmide kasutamisel kolm peamist eelist: esiteks, teada on oodatav tulemus, teiseks põhjendatud kindlustunne: programmi järgides on võimalik saavutada mõju-uuringutega sarnane tulemus ning kolmandaks, programmid on tavaliselt esitatud samm-sammuliste õpetustena, mida täpselt järgides suureneb võimalus saavutada uuringutega sarnane tulemus. Tõenduspõhise programmi suurimaks eeliseks on programmi kasutusvalmidus ning tagatis, et selle korrektse rakendamise tulemusel jõutakse

soovitud tulemusteni ehk kasutusele võtjad ei pea enam selle meetodi tõhusust kontrollima (Edoald, 2015).

Tõendus põhiste programmide kasutuselevõtt on tihti seotud välisrahastusega, mille toel viiakse läbi pilootuuringuid ja vajadusel programmi kohaldamine vastavalt keskkonnale ja kontekstile. Kuigi programmide ellu kutsumine ja rahastamine probleemide ennetamiseks ja lahendamiseks on esialgu kulukad, siis tehtud investeeringud toovad sageli mitmekordset kasu tulevikus nii kokku hoitud kuludelt, mis läheks rehabilitatsioonitegevustele, karistusmeetmete rakendamisele või sotsiaaltoetuste maksmisele, kuid saamata jääks ka täisväärtusliku kodaniku töö- ja kogukonnaelus osalemisest saadav tulu (Teder & Orunuk, 2015). Koolikeskkonda kohandatud programmid on eriti kulutõhusad, sest tänu koolikohustusele saab neid rakendada korraga suurele hulgale õpilastele (Salmivalli & Poskiparta, 2012). Samaaegselt rakendatavate programmide paljusus, vahendite ebapiisavus, organisatoorsed muudatused, tööstress ja kohustuslik õppekava, võivad olla põhjusteks, mis vähendavad kooli töötajaskonna soovi rakendada programme, isegi kui nad usuvad selle positiivsetesse mõjudesse (Salmivalli & Poskiparta, 2012).

1.3 Tõendus põhise praktika rakendamine

Teadusuuringute kasutamine klassiruumis oleneb Ratcliffe jt (2005) sõnul vähemalt kahest tegurist: uuringutulemuste kättesaadavusest ja kasulikkusest praktikule, nt õppematerjalid, mis on teadustöö põhjal loodud ning sellise professionaalse kultuuri olemasolu koolis, mis julgustab nii teadusuuringuid uurima kui ka praktikas muudatusi tegema. Tõenditeadlik praktika võib Greany ja Brown (2017) hinnangul seisneda nii õpetaja enda tegevuse aktiivsest analüüsimisest konkreetse probleemi lahendamiseks või teadustõendite seast “proovitud ja testitud” lahenduse otsimisest. Need kaks viisi lõimuvad omavahel tõenäoliselt märkimisväärselt, kui õpetajaid julgustatakse koostöiselt tõendeid kasutama professionaalse arengu hüvanguks ja ühise praktika välja töötamiseks (Greany & Brown, 2017). Jones (2018) sõnul seisneb tõendus põhine praktika kuues järjestikulikes tegevuses:

Küsimine: praktilise probleemi sõnastamine küsimuseks, millele on võimalik vastata

Omandamine: süstemaatiline tõendite otsimine ja hankimine

Hindamine: kriitiliselt tõendite usaldusväärsuse hindamine

Koondamine: tõendite kaalumise ja koondamine

Kasutamine: parimate võimalike tõendite kaasamine otsustusprotsessi

Hindamine: tehtud otsuste tulemuste hindamine (Jones, 2018).

Uuringute käigus on selgunud, et teadustõenditele tähelepanu pööramine juba õpetaja esmase väljaõppe ajal ning järjepideva professionaalse arengu osana toob kaasa positiivsed muudatused õpetaja, kooli ja süsteemi tulemustes, lisaks on tõendeid, et parenevad õpetaja pedagoogilised teadmised, oskused ning ametialane enesekindlus (Brown, 2017).

Õpetajad saavad infot teadusalaste uuringute kohta tavaliselt vahendatud teadmistena näiteks täiendõppe koolituselt, seminaridelt, erialaliidu tegevuse või liitude väljaannete kaudu, lobi töö tulemusel, töökohast või massimeedia kaudu, mis tähendab, et vahendaja roll on väga tähtis (Cooper et al., 2009). Tõejärgses ajastus, kus järjest populaarsemaks infoallikaks materjalide otsimisel on sotsiaalmeedia, on oluline, et õpetajad oleksid piisavalt pädevad ja allikakriitilised, et valitud materjalid ja allikad nende praktikalt ei veaks (Ball, 2017, viidatud Jones, 2018). Õpetajad, kes on tõendus põhise õpetamise omaks võtnud, jõuavad teadustõendite abil soovitud lahendusteni (Coldwell et al., 2017). Cain (2019) sõnul eelistavad õpetajad lugeda selliseid uurimusi, mis on nende jaoks praktilise väärtusega ja Coldwell jt (2017) sõnul peaksid need aitama leida lahendust konkreetsele, hetkel lahendust vajavale probleemile. Õpetajad eelistavad lugeda selliseid uuringuid, mis on kooskõlas nende enda väärtuste, uskumuste ja kogemustega, samas on ka tõendeid, et uurimustulemused võivad ajendada neid oma uskumusi ja väärtusi ümber hindama (Cain, 2019). Greany and Brown (2017) sõnul peaks võimaldama õpetajatele ligipääsu akadeemilistele andmebaasidele ja ajakirjadele, et neil oleks võimalik end kursis hoida teadusuuringutega. TALIS (2018) uuringust selgub, et Eesti õpetajaskonna seas on enda professionaalse arengu toetamiseks kõige populaarsem tegevus erialakirjanduse lugemine (kuni 5-aastase staažiga seast 86,5% ja enam kui 5-aastase staažiga seast 90,7%), millele järgnes kursustel ja seminaridel osalemine ning küllaltki suur osa õpetajatest (kuni 5-aastase staažiga 46,9 ja enam kui 5-aastase staažiga 60,5) osaleb professionaalsetes võrgustikes.

Tõendid ja väärtused on omavahel lahutamatu seotud ning Cooper jt (2009) sõnul on põhjendamatult optimistlik eeldada, et pelgalt teadustööde põhjal saab otsustada õige käitumisviisi. Biesta (2010) sõnul ei seisne küsimus selles, kas teadusel peaks koht olema õpetaja professionaalses tegevuses, vaid missugust rolli teadusele omistatakse. Omalt poolt pakub ta tõendus põhisele õpetamisele alternatiiviks väärtuspõhise õpetamise, mis tähendab, et tõendite roll

allutatakse väärtustele, millest lähtub pedagoogiline praktika. Ehk alles siis kui on määratletud, milline on püüeldav eesmärk, saab tõendite abil vaadelda seoseid tegevuste ja tagajärgede vahel. Juhul kui teadustõendid muutuvad ainsaks määravaks teguriks õpetamispraktikas, kaotab haridus tema sõnul igasuguse sihi, seega peaks hoopis väärtused hariduses esikohale seadma (Biesta, 2010). Ka Greany ja Brown (2017) rõhutavad, et otsuste langetamisel tuleks lähtuda lisaks sellele „mis töötab“ ametialastest väärtustest ja eetikast.

Inglismaa on seadnud endale eesmärgiks luua isearenevad (*self-improving*) koolisüsteemid, mille õpetajad on pädevad teaduskirjaoskuses ning neil on võimalus siduda end teaduse ja uuringutega (BERA, 2014). BERA (*British Educational Research Association*) ja RSA (*Action and Research Centre*) (2014) koostatud analüüsi kohaselt kinnitavad tõendid, et

- uurimispõhine (või teadusrikas) koolikeskkond on iseloomulik tugevate näitajatega koolile.
- Suurim efektiivsus saavutatakse siis, kui õpetajad ja õpetajate koolitajad on seotud teaduse ja uuringutega ehk on kursis ainealaste ja pedagoogika viimaste arengutega.
- Õpetajad ja õpetajate koolitajad peavad olema välja koolitatud selliselt, et nad on valmis enda tegevust siduma teadusega, milleks on neil vaja võimekust, motivatsiooni, eneseusku ja võimalust.
- Uurimuslik lähenemine peaks läbivalt olema osa esmasest väljaõppest ning seejärel edaspidise karjääri loomulik osa, nii et valdkonna uuendused ja kollektiivne uurimine oleks tihedalt seotud kooli ja kolleegidega, muutudes õpetamise ja õppimise normiks ja mitte erandiks (BERA, 2014).

Teadlikult oma praktika parandamiseks vajavad õpetajad konkreetset teavet oma õpilaste ainealaste teadmiste ja oskuste kohta, tõendeid nende enda õpetamispraktika mõju kohta õpilastele ning teadusest ja muudest allikatest pärinevat infot (Timperley, 2010). Timperley (2010) sõnul ei saa eeldada, et õpetajad seda kõike iseseisvalt teavad ja teevad, vaid neil on vaja kompetentse juhi tuge, kellel endal on piisavalt teadmisi, et juhendada õpetajaid tõenditeadlikult oma praktikale lähenemast ja kes oskab hinnata oma mõju õpetajate praktikale ja õpilaste tulemustele. Brown ja Zhang (2016) hinnangul on isearenevas koolisüsteemis tõendid keskele kohale asetatud ning sellise süsteemi edukaks toimimiseks on vaja, et õpetajad ja koolid vastutaksid ise oma arengu eest ning õpetajatel ja koolidel peab lasuma kohustus õppida üksteiselt ja teadusuuringutest, seda selleks, et kindlustada parimate praktikate levik.

Coldwell jt (2017) uurisid kahe aasta jooksul kui tõenditeadlikud on Inglismaa koolid. Raporti tulemustest selgus, et õpetajaid ajendab teadustõendeid kasutama praktikast tulenev probleem: “tõenditeadlikumate” õpetajate jaoks on uurimistööd osa tõendusbaasist, mida nad probleemi lahendamiseks kasutavad. Õpetajad toetuvad otsuste langetamisel õppejuhtide (*senior leaders*) arvamusele või organisatsioonide nagu Sutton Trust ja Education Endowment Foundation soovitudele (andmebaasid tõendus põhistest õpetamispraktikatest). Enamus õpetajaid mõjutab õppejuhtide hinnang teadustööle ning tõendid peavad olema suunatud probleemidele ja praktikale. Enamikku õpetajaid ei veena ainuüksi uurimistõendid: nad tahavad sellele ise kinnitust saada või kuulda usaldusväärsetelt kolleegidelt, kuidas lähenemine on nende praktikast ja õpilaste tulemusi parandanud. Välised uurimistöö tõendid võivad küll õpetajate uskumusi oma praktika kohta kahtluse alla seada, kuid püsiva muutuse jaoks on õpetajatel vaja osaleda teadlikes aruteludes ning aega nägemaks positiivset mõju praktikale. Õpetajad ei rakenda uuringu tulemusi otse oma praktikas, vaid teadusuuringud suunasid nende mõtlemist ning teadustöödega rohkem tegelevates koolides uute lähenemiste katsetamiseni. Kõige enam teadusuuringutes osalenud koolides mängisid võtmerolli õppejuhid (*senior leaders*), kes vahendasid ja hõlbustasid õpetajate juurdepääsu teadustõenditele ja nendega tegelemist ja kasutamist. Õppejuhtidel oli otsene ligipääs teadustöödele ning nad olid tuttavad peamiste vahendajatega nagu EEF (*Education Endowment Foundation*), John Hattie tööga (Hattie, 2008) ja muude ülevaadetega. Tihedalt teadustööga seotud koolidele on omane reflekteeriv kultuur, teadusuuringuid kasutatakse pideva kutsealase arengu (ingl k *Continuing Professional Development*) ja arengule suunatud tulemusjuhtimise kindlustamiseks (Coldwell et al., 2017).

Õpetajate ja koolide aitamiseks tõendus põhiste praktikate rakendamisel on loodud mitmeid andmebaase. Ekspertide poolt kokku kogutud ja kaalutud tõendusmaterjal võib anda konkreetsemaid soovitusi õpetamise ja õppimise parandamiseks nagu näiteks Hattie hinnatud tõendusmaterjalide metaanalüüs või Sutton Trust-EEF-i õpetamise ja õppimise tööriistakomplekt, mis näitavad erinevate sekkumistüüpide või õpetamismeetodite (nt kodutöö või tagasiside) tõhusust (Brown, 2017). Teadustõendite kasutamine praktikas jaguneb laias laastus kaheks: tõendus põhine praktika on pigem õpetaja ja kooli initsiatiivil põhinev ehk asutuse sisene lähenemine, ning tõendus põhise programmi rakendamine on väline lähenemine ehk võetakse kasutusele väljastpoolt asutust valmis programm, mida rakendada (Brown & Zhang, 2017).

Kokkuvõtvalt, tõendus põhine praktika parandab õpetamispraktikat, mis omakorda mõjub positiivselt õpilaste tulemustele. Õpetajate jaoks on olulised sellised uuringud, millel on praktiline väärtus nende praktikale. Tõendus põhise praktika omaks võtmist mõjutab enim õpetajakoolituse väljaõppe ning õppiva organisatsiooni olemasolu.

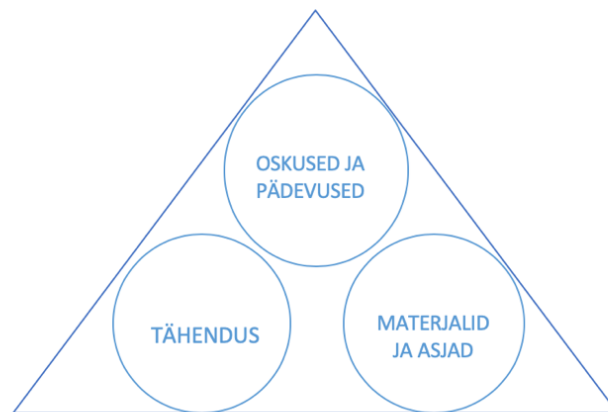
1.4 Tõendus põhine praktika sotsiaalse praktikana

Kuigi suur osa õpetajaid on teadlikud tõendus põhise praktika olemusest ning on sellesse positiivselt meelestatud, siis uuringutulemused näitavad, et lihtsalt teadlik olemine ei muuda õpetajate praktikat (Cain, 2015). Brown & Zhang (2016) uurisid õpetajate tõendus põhise praktika rakendamist ratsionaalse käitumise mudeli vaatevinklist ehk nad soovisid teada, et kui tõenditeadlik praktika (*evidence-informed practice*) on ratsionaalne lähemine, miks kõik õpetajad ei ole seda omaks võtnud. Tulemustest selgus, et kõige rohkem mõjutab õpetajaid tõendus põhise praktika omaks võtmisel uuriva koolikultuuri olemasolu ja koolijuhhi toetus (Brown & Zhang, 2016). Tõendus põhine praktika ei ole lihtsalt tehniline tegevus, vaid seda mõjutavad isiklikud ja ametialased väärtused ja veendumused, mis on omakorda sotsiaalselt konstrueeritud (Nelson & Campell, 2017). Sotsioloogid pooldavad mõtet, et indiviidi käitumises muutuste esile kutsumiseks ei piisa ainult indiviidi mõjutamisest, sest ta on mõjutatud teda ümbritsevatest sotsiaalsetest praktikatest (Vihalemm, Keller, Kiisel, 2013). „Praktika on rutiinne käitumisviis, mis koosneb mitmest omavahel seotud elemendist: kehalise tegevuse vormidest, vaimse tegevuse vormidest, asjadest ja nende kasutamisest, taustteadmistest arusaamade kujul, oskusteabest, emotsionaalsetest seisunditest ning motivatsioonilistest teadmistest“ (Reckwitz, 2002, lk 249). Praktika esindab mustrit, mida saab täita paljude üksikute ja sageli ainulaadsete toimingutega, mis konkreetset praktikat taastoodavad. Üksik indiviid (nii kehaliselt kui vaimselt) – toimib praktika või praktikate kandjana ning erinevaid praktikaid ei pea üksteisega kooskõlastama. Tavapäraseid vaimseid tegevusi nagu mõistmine, teadmine ja soovimine seostatakse praktika elementide ja omadustena, mitte indiviidi omadustena, kes praktikast osa võtab (Reckwitz, 2002). Sotsiaalne praktika koosneb Shove, Pantzar ja Watsoni (Vihalemm, 2013 järgi) arvates kolmest põhikomponendist:

- tähendused – tõlgendused, mida inimesed on võimelised antud praktikale omistama;

- materjalid ja asjad – konkreetsed objektid, kui ka materiaalne ja tehniline ruum ning infostruktuur, mis praktika võimalikuks teeb;
- oskused ja kompetents – tegevuse sooritamises peavad olema teatud pädevused

Vihalemm jt (2013) täiendavad Shove ja kaasautorite teooriat, lisades, et sotsiaalseid praktikaid saab vaadelda tervikuna ainult siis, kui arvestatakse komponentide omavahelist interaktsiooni. Sotsiaalne interaktsioon toimub nii üksikisikute kui rühmadevahelise koostöömehhanismina, kus üksteise tegevust tõlgendades antakse sellele tähendus (Vihalemm et al., 2013).



Joonis 2 Sotsiaalset interaktsiooni mõjutavad komponendid

Sotsiaalsete praktikatenähtena võib vaadelda erinevaid tegevusi, protsesse, muresid ja ülesannete kogumikke, mille lahendamiseks on piiratud ressursid (Rockwitz, 2002). Mardahl-Hansen (2019) uuris õpetamist sotsiaalne praktika vaatevinklist kahe aasta jooksul kahes Taani põhikoolis. Õpetajate vaatluse ja vestluse tulemusel jõudis ta järeldusele, et õpetamine on sotsiaalne tava, mis on igapäevase koolielu lahutamatu osa. Feldman (2019) uuris kuidas professionaalne õpikogukond sobitub sotsiaalsete praktikate teooriasse ning järeldas, et kuigi õpetajate professionaalse arengu kontekstis keskendutakse tavaliselt indiviidile, siis professionaalsetes õpikogukondades on õppimine seevastu koostööl põhinev ja sotsiaalne ning suunab osalejaid üksteisega rohkem suhtlema. Greany ja Brown (2017) soovivad koolidel, kes tahavad tõenditeadliku praktika kandjaks saada, luua efektiivne õpikeskkond õpetajatele, nende arvates

oleks selleks parim ellu kutsuda professionaalsed õpikogukonnad (ingl k *Professional Learning Communities (PLCs)*).

Greany ja Brown (2017) sõnul on tõenditeadlikku praktikat kandvatele õpetajatele omased järgnevad tingimused:

- Õpetajatele on tagatud ligipääs ja võimalus tõlgendada rutiinselt kogutavaid kooliandmeid, mis aitab tuvastada või täpsustada konkreetseid probleeme või teemasid, millega nad silmitsi seisavad seoses õpetamise või õppimisega.
- Õpetajatel on oskused ja võimalused probleemide põhjuste mõistmiseks ja analüüsimiseks.
- Õpetajad mõistavad uurimismeetodeid ning nende tugevusi ja piiranguid, samuti uurimisprotsessiga seotud põhiaspekte (näiteks andmete kogumine, analüüs, valiidsuse ja reliaabluse mõõtmine). Need teadmised võimaldavad õpetajal kindlaks määrata uuringute paikapidavuse enne, kui nad sellest järeldusi hakkavad tegema.
- Õpetajad mõistavad, kuidas ükskõik millise uuringu tulemusi on võimalik efektiivselt teise konteksti asetada. “Kleebi ja lõika” lähenemise asemel, mis tulemuselt ei ole kõige efektiivsem, peaksid õpetajad olema suutelised hindama, milliseid tegevusi ja tingimusi oli vaja, et sekkumine toimiks alguses kontekstis ja kuidas neid võiks üle kanda nende endi konteksti.
- Õpetajad peavad olema suutelised kindlustama, et teadustõendite kasutamine annab praktikale juurde, mitte ei asenda juba toimivat praktikat ning et, uurimistööga tegeletakse sügavalt ja mitte pinnapealselt.

Feldman (2019) pakub välja, et kui õpetajate praktikaid käsitleda sotsiaalsete tavadena, siis peaks ka nende muutmine või kohandamine toimuma läbi sotsiaalse kaasamine ja koostöö nagu ka vastutus õpilaste õppimise ees lasub õpetajatel kollektiivselt ja jagatult.

Lähtudes varasematest uuringutulemustest, mis väidavad, et tõenduspõhise praktika omaksvõtmist mõjutab enim kolleegide arvamus (Cooper, Klinger, McAdie, 2017), juhtkonna toetus (nt Brown & Zhang, 2016) ja õppiva koolikultuuri olemasolu (Coldwell et al., 2017), sobitati tõenduspõhine praktika sotsiaalsete praktikate konteksti. Sotsiaalsete praktikate teooriast lähtuvalt mõjutab praktika (tõenduspõhine praktika) rakendamist, millised on praktika kandjate (õpetajate) hoiakud ja teadmised praktikast ning kas neil on selleks vajalikud teadmised ja ressursid. Vajalikke teadmisi, mis mõjutavad nende praktikat, võivad õpetajad saada

teadustöödest, kooli administratiivsetest andmetest, oma praktika reflekteerimisest ja õpilaste, lapsevanemate ja kogukonna tagasiside analüüsimisest ja ootuste teadvustamisest. Andmete märkamiseks, kogumiseks ja analüüsimiseks on vaja teatud oskusi, mille arendamiseks sobivad koolisüsteemis muuhulgas professionaalsed õpikogukonnad, näiteks tegutses Tartus aastatel 2014 – 2016 projekt TULUKE, mille eesmärk oli arendada ja edendada tõenduspõhist kooliarenduskultuuri ning selle raames toimusid koolides LP-mudelil põhinevad õpiringid. Professionaalsed õpikogukonnad erinevate õpiringide kujul võimaldavad praktikute sotsiaalset interaktsiooni, mille käigus toimub teadmiste ja ressursside jagamine.

Tabel 1 Tõenduspõhine praktika sotsiaalsete praktikate teooria elementide tähenduses

	Teadustõendid	Kooli andmed	Praktiline kogemus	Huvigruppide arvamus
Praktika tähendus	Teadusel on õpetajale kui praktikule midagi olulist pakkuda.	Tõendite kogumine ja kasutamine on kooli ülesanne.	Õpetamine on õpetaja jaoks pigem praktika.	Õpetamine eeldab head koostööd õpilaste ja lapsevanematega.
Ressursid	Õpetajal on ligipääs teadustöödele. Tal on aega neid lugeda. Õpetajal on vajalikke vahendeid ja tehnoloogiat loetu rakendamiseks.	Kool kogub ja jagab tõendeid õpetajatega.	Õpetaja kogub ise tõendeid oma praktika kohta ja talletab kogemusi.	Õpetaja kogub õpilastelt tagasisidet. Õpetaja suhtleb lapsevanematega.
Oskused ja pädevused	Õpetaja teaduslik "kirjaoskus" on piisav.	Õpetaja oskab kooli kogutud tõendeid tõlgendada, neist järeldusi teha ja nende alusel oma praktikat muuta.	Õpetaja oskab ise oma praktika kohta tõendeid koguda. Õpetaja on pädev uuriv õpetaja.	Õpilaste ja lapsevanemate antud sisendit on võimalik ja mõistlik kasutada.
Sotsiaalne interaktsioon	Õpetaja praktikat mõjutab läbikäimine teadlaste, koolijuhhi, kolleegide ja lapsevanematega.			

Tõenduspõhist õpetamist on mujal maailmas juba põhjalikult uuritud, ent Eestis on mõiste uudne ning puudub ühtne arusaam, mida selle all mõeldakse ja kuidas see praktikas välja näeb. Ametlikus keeles on mõisted *tõenduspõhine* ja *teaduspõhine õpetamine* juba kasutusel, aga eksperdid ja riiklikud raportid viitavad, et tõenduspõhisele praktikale ei läheneta süsteemselt ja teadlikult. Siine uurimistöö teeb algust tõenduspõhise mõiste ja praktika uurimisega Eesti haridussüsteemis.

Töö eesmärk ja uurimisküsimused

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas õpetajad mõistavad ja rakendavad tõenduspõhist praktikat. Töö kitsam eesmärk on uurida, kuidas kaaluvad on nende jaoks erinevat liiki tõendid (teadustõendid, administratiivsed (nt sisehindamine), õpetajate praktilised kogemused ja lapsevanemate ning teiste huvigruppide ootused), kuidas need tõendid õpetajateni jõuavad (vahendatud kellegi poolt (sh kolleegid ja sotsiaalmeedia), teadustöid lugedes või kollektiivselt kogudes ja jagades) ning milline mõju on sellel õpetaja praktikale. Tõenduspõhist praktikat uuritakse sotsiaalse praktikana. Magistritöös uuritakse millised ressursid, oskused ja sotsiaalsed suhted soodustavad või takistavad eri liiki tõendite kasutamist. Uurimuse eesmärgist lähtuvalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas õpetajad mõistavad tõenduspõhist õpetamist?
- Kuidas nad erinevat liiki tõendeid ehk teadmisi igapäevases töös rakendavad?
- Mis takistab õpetajatel oma tööle tõenduspõhiselt läheneda?

2. Metoodika

Kvalitatiivsel uurimisviisil puudub üks kindel definitsioon, ent Denzin ja Lincoln (2018) seletusel on kvalitatiivse uurimisviisi eesmärgiks asetada vaatele maailma ning muuta see nähtavaks. Käesolev töö uuris tõenduspõhise praktika olemust kolmes Tallinna haridusasutustest ja püüab seda nähtavaks muuta. Kvalitatiivne uurimisviis püüab naturalistlikult lähenedes maailma tõlgendada ehk kvalitatiivsed uurijad uurivad asju nende loomulikus keskkonnas, püüdes nähtusi mõtestada või tõlgendada tähenduse järgi, mida inimesed nendele praktikatele annavad (Denzin & Lincoln, 2018). Kvalitatiivse uurimise eesmärgiks on välja selgitada ja kirjeldada narratiivselt, mida konkreetsed inimesed oma igapäevaelus teevad ja mida nende tegevus nende jaoks tähendab (Erickson, 2018). Kvalitatiivsele uurimisviisile on iseloomulik uurida nähtust konkreetses situatsioonis, asetades uurija kindlasse paika (Laherand, 2008). Kvalitatiivne uurimistöö uurib teksti kui empiirilist materjali, huvitub osalejate vaatenurgast, nende igapäevasesest praktikast ja teadmistest uuritavas valdkonnas (Flick, 2006), kvalitatiivse uurimisviisiga soovitakse aru saada ja keskenduda nende tegurite (sh tegevused, uskumused ja huvid) uurimisele, mis muudavad nähtuse tähendust. Erinevus kvalitatiivse ja kvantitatiivse

uurimisviisi vahel seisneb selles, et kvalitatiivne uurija küsib kõigepealt, „Mis on asjad, millest selle keskkonna inimesed lähtuvad igapäevaelus tegutsedes?“, kvantitatiivne uurija küsib kõigepealt: “Mitu teatud tüüpi juhtumit siin esineb?” (Erickson, 2018).

Smith (2006) sõnul on kvalitatiivsele uurimismeetodile iseloomulik uurida just väikesearvulist valimit, sest tegeletakse inimeste isiklike ja sotsiaalsete kogemuste uurimise, kirjeldamise ja tõlgendamise, erinevalt kvantitatiivsest uurimisviisist, mis kontrollib eelnevalt püstitatud hüpoteesi suure valimi kaudu. Oma eelarvamuste, väärtuste ja huvide teadvustamine refleksiooni käigus on kvalitatiivsele uuringule iseloomulik (Laherand, 2008). Uurija pidas uurijapäevikut alates intervjuude läbiviimisest kuni uurimistöö lõpuni, et reflekteerida ja analüüsida protsessi ning seeläbi vähendada võimalikku subjektiivsust.

Kvalitatiivne uurimisviis on antud juhul sobilik valik, sest see võimaldab uurida tõendus põhist praktikat kui sotsiaalset praktikat, sest selline lähenemine püüab seletada nähtust (tõendus põhist praktikat) loomulikus keskkonnas (haridusasutuses) ning uurib õpetajate kogemusi, hoiakuid, oskusi ja tähendust, mis praktikale on omistatud ja kuidas need erinevad tegurid praktika rakendamist mõjutavad. Tõendus põhise praktika edasiseks uurimiseks on vaja esmalt teada, kuidas praktikud uuritavat valdkonda mõistavad.

2.1 Valim

Uuringus kasutati ettekavatsetud valimit, sest eesmärk on uurida erinevate profiilidega haridusasutuste õpetajate arusaamu ja praktikaid. Lõpliku valimi moodustasid kolm erinevat haridusasutust Tallinnas: üks kaheteistkümnerühmaline munitsipaallasteaed, uuendustele suunatud munitsipaalkool ning alternatiivpedagoogika erakool, mõlemad koolid on gümnaasiumiosaga. Intervjuus osalemiseks ei seatud õpetajatele kitsendavaid kriteeriume, peale selle, et nad on tegevõpetajad. Uurija pöördus jaanuari alguses Tallinna ja Tartu õpetajate poole kutsega osaleda fookusgrupi intervjuus, kutset levitasid nii Tallinna Haridusamet, Tartu Haridusosakond oma haldusala munitsipaalkoolide listides, Tartu ja Tallinna ülikool edastasid palve partnerkoolide listi, samuti levitati kutset sotsiaalmeedias. Sellisel viisil valimi moodustamine ebaõnnestus. Edaspidi pöörduiti lasteaedade ja koolide poole neile otse kirjutades. Uurija valis välja Tallinnast isikliku eelistuse põhjal 15 lasteaeda või kooli, kelle poole pöörduda. Valimi moodustasid lõpuks asutused, kellega uurijal endal on kokkupuude olnud, sest nendega

saavutati kokkulepe. Neljas intervjuu oli kokku lepitud ühe alternatiivpedagoogikat rakendava lasteaiaa märtsi keskele, ent riigis puhkenud eriolukorra tõttu ei soovinud lasteaed enam osaleda, ka mitte infotehnoloogilisi vahendeid kasutades.

Munitsipaalkooli valimisse kuulus viis õpetajat, kellest üks oli mees. Alternatiivkoolist osales kuus õpetajat, kellest kaks olid mehed. Mõlema kooli intervjuul osalesid gümnaasiumi valikainete õpetajad, kes on ka tugipersonaliks (psühholoog ja sotsiaalpedagoog). Lasteaia fookusgrupi intervjuul osales kuus õpetajat, üks nendest oli muusika- ja liikumisõpetaja. Lasteaiaõpetajate keskmine vanus oli 40 ning keskmine tööstaaž 13 aastat, munitsipaalkoolis oli õpetajate keskmine vanus 30 ja tööstaaž kõigest 3 aastat ning alternatiivkoolis oli keskmine vanus 42 ning tööstaaž 7 aastat (täpsemad andmed osalejate kohta on esitatud Lisa 1 tabelina). Transkriptsioonides on õpetajate nimede asemel kasutatud tähist LÕ (lasteaiaõpetaja) MÕ (munitsipaalkooli õpetaja) ja AÕ (alternatiivkooli õpetaja) ja numbrit (vastavalt osalenute arvu vahemikule).

2.2 Andmekogumine

Uurimustöös kasutati andmete kogumiseks fookusgrupi meetodit. Fookusgrupi meetodit kasutatakse, kui soovitakse uurida konkreetset sotsiaalset või kultuurilist gruppi (Liamputtong, 2011), antud töös uuritakse õpetajaid kui ühte sotsiaalsesse gruppi kuuluvaid isikuid, kes mõjutavad üksteist, seega on mõistlik neid uurida ka grupina. Grupikonteksti eesmärk on koguda ühe seansi jooksul laiemat teavet, kui see tekiks üks-ühele vestluste põhjal (Barbour, 2007). Fookusgrupi põhieesmärk on kirjeldada ja mõista tähendusi ja tõlgendusi grupis osalejate vaatevinklist konkreetsele probleemile (Liamputtong 2009, Liamputtong, 2011 järgi). Kui inimesed kuuluvad ühte gruppi, siis saavad rühmaliikmed intervjuu käigus täpsustada ja vajadusel parandada üksteise poolt antavat faktiteavet (Lagerspetz, 2017) ehk selgitada, milline on olukord täpselt nende asutuse kontekstis. Fookusgrupiintervjuu kasutamine võimaldab märgata ka erinevate subkultuuride norme ja väärtushinnanguid, mis individuaalselt intervjuuerides ei pruugiks välja tulla (Lagerspetz, 2017), antud juhul sooviti teada saada, kuidas erinevate profiilidega haridusasutuste õpetajad tajuvad ja suhtuvad erinevalt tõenduspõhisesse praktikasse. Intervjuud viidi läbi osalejate töökohtades veebruarist märtsi alguseni aastal 2020.

Andmekogumisinstrumendiks oli intervjuu kava, (vaata Lisa 2) mille koostamisele lähtuti deduktiivselt ehk arvesse võeti olemasolevate teooriate aspekte nagu:

- sotsiaalsete praktika teooria nelja elementi (praktika tähendus, ressursid, oskused ja sotsiaalne interaktsioon) (Vihalemm jt 2013) ning
- Barends jt (2014) definitsiooni tõendus põhisesest praktikas, mille järgi tõendeid on nelja liiki (teadustõendid, praktiku kogemus, organisatoorsed tõendid ning huvigruppide ootus) ning uurimisküsimusi.

Intervjuu küsimuste koostamise lihtsustamiseks koostati tabel, kus esitati tõendus põhise praktika (Barends jt (2014) definitsiooni kohaselt) nelja liiki tõendid sotsiaalsete praktikate teooriast lähtuvalt.

Intervjuu koosnes sissejuhatavatest soojendusküsimustest, millele järgnesid neliteist põhiküsimust, lõpetuseks anti intervjuueeritavatele võimalus rääkida, mis neile veel teemaga seostub ning koguti taustaandmeid. Enne intervjuude läbiviimist paluti uuringus mitte osalenud õpetajal lugeda intervjuuküsimusi, kas need on arusaadavad. Tagasiside tulemusena otsustati, et pärast sissejuhatavaid küsimusi on vaja osalejatele selgitada, kuidas selles töös tõendus põhise praktikat mõistetakse.

Intervjuud olid kestvusega 36 minutit, 42 minutit ning 1h 8minutit, kestvuse sisse ei arvestatud aega mis kulus intervjuurijal enda ja teema tutvustamiseks, lindistamiseks loa küsimisele ja protseduuri eetiliste aspektide tutvustamisele. Eetiliste aspektide all on mõeldud osalejate anonüümsuse kinnitamist, näiteks on intervjuude seest eemaldatud kõik nimed, mis viitasid õpilastele, vastanutele endile või nende kolleegidele), vastuste esitamist üldistatud kujul (ei avalikustata konkreetseid koole) ning vabadust keelduda teatud küsimustele vastastamisest ja kinnitust, et lindistusi kasutakse vaid antud uuringu eesmärgil. Pärast esimese intervjuu läbiviimist hakkas uurija uurijapäevikut (sissekande näide vt Lisa 3) pidama, et intervjuude läbiviimisel, korduval läbikuulamisel, transkribeerimisel ja saadud teksti läbi lugemisel tekkinud mõtete juurde analüüsi kirjutades tagasi pöörduda.

2.3 Andmeanalüüs

Läbiviidud intervjuud transkribeeriti ehk salvestatud heli muudeti tekstiks. Transkriptsioon on üles kirjutatud võimalikult täpselt, protsessi lihtsustamiseks kasutati TTÜ Küberneetika

Instituudi poolt väljatöötatud veebipõhist kõnetuvastust (<http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>), seejärel kuulati salvestusi ning korrigeeriti teksti vastavalt vajadusele. Transkriptsioonist eemaldati mõne isiku kõnest kordused ja parasiitsõnad, et lihtsustada mõtete jälgimist ja analüüsimist. Laherand (2008) sõnul on korduste tekstist välja jätmine lubatud juhul kui need on osa kõneleja maneerist, ega väljenda mõtlemisprotsessi (Laherand, 2008). Fookus- või rühmaintervjuus võib tekkida olukord mis on lähedasem igapäevasele suhtlusolukorrale, kui seda on individuaalne intervjuu (Laherand, 2008). Ühe läbiviidud intervjuu ajal tundsid osalejad end väga vabalt ning naljatlesid vahepeal. Kohad, mis ei puudutanud uuritavat teemat ning olid uurija arvates kohatud akadeemilises õhkkonnas on intervjuust eemaldatud. Transkribeeritud teksti maht oli 58 lehekülge, kirjastiiliga Times New Roman, kirjasuurus 12 ja reavahe 1,5, transkriptsiooni näide on esitatud Lisa 4.

Teksti analüüsimiseks kasutati suunatud sisuanalüüsi ehk deduktiivset lähenemist, sest intervjuuküsimused formuleeriti eelnevalt olemasoleva teooria põhjal. Suunatud sisuanalüüsi kasutatakse juhul kui sooviks on kinnistada või edasi arendada mingit teoreetilist raamistikku (Laherand, 2008). Kodeerimisskeem koostati sotsiaalsete praktikate teooriast lähtuvalt (praktika tähendus, ressurss, oskused ja sotsiaalne interaktsioon), nende nelja peakategooria alusel vastati kõikidele uurimisküsimustele. Uurija luges enne kodeerimist intervjuusid korduvalt, kaaskodeerimise asemel kodeeris uurija ise teksti uuesti, jättes kahe kodeerimise vahele nädalase vahe, et suurendada kodeerijasisest kooskõla. Kaaskodeerimine või uurijapoolne korduv kodeerimine suurendab töö usaldusväärsust (Given, 2008). Tulemuste osa kirjutamisel pöörduti korduvalt tagasi transkriptsioonide juurde, et vähendada uurija omapoolset kallutatud tõlgendust. Kvalitatiivsele uuringule on iseloomulik, et uurija liigub korduvalt tagasi eelnevalt läbitud tööetappide juurde ning mõtlemisprotsessides liigutakse tsükliliselt andmekogumiselt ja -analüüsilt uurimisküsimuste juurde ja sealt tagasi (Laherand, 2008), abistavaks vahendiks oli uurijapäevik.

3. Tulemused

Tulemuste osas esitatakse lasteaia, munitsipaalkooli ja alternatiivpedagoogika erakooli õpetajate nägemus tõendus põhise õpetamisest sotsiaalsete praktikate teooriast lähtuvalt. Tulemused esitatakse neljas kategoorias: tõendus põhise tähendus, ressursid, oskused ja sotsiaalne interaktsioon.

3.1. Lasteaed

3.1.1 Tõenduspõhisuse tähendus

Õpetajate jaoks on tõenduspõhine mõiste alguses üheti mõistetav, oma selgitustes nimetavad nad korduvalt tõendeid ja tõendamist. „*Tõenduspõhine... Ta peab olema tõestatud.*“ (LÕ3) Õpetajatele seostuvad mõistega reaalsed ja ülikoolid ning üks õpetaja väidab, et „*Maailm eksisteerib üldse ainult teaduse põhjal,*“ (LÕ2) samas tõdetakse, et maailm on pidevas arengus ning põhimõtte, mida kord peetakse tõenduspõhiseks võib tulevikus saada ümber lükatuks. Õpetajad arutavad, mida tõestatus tähendab ja kelle poolt ning nad jõuavad tõdemuseni, et tõenduspõhisust kinnitavad loodetavasti korduvad katsed ja tulemused, paar katset samasuguste tulemustega ei pruugi olla piisavad, et olla kohe tõenduspõhine. Tõenduspõhisust seostatakse ka ülikoolidega ning nendes kaitstavate doktoritöödega, sest kindla protseduuri ja kriteeriumite läbimine muudab tõendid usaldusväärseks.

Õpetajate mõtted enda tõenduspõhisest praktikast erinevad grupisiselt, mida nad ise põhjendavad generatsioonide erinevusega: 25aastane õpetaja arvab, et tänapäeval on õpetamine rohkem teaduspõhine kui varem, samas kui 20aastase tööstaažiga õpetaja ütleb: „*Näed, täiesti erineva generatsiooni inimesed ikka. Minule tundub lihtsalt, vaata, mina olen ikkagi vene ajast tulnud, siis oli see põhipedagoogika ikkagi põhiteadus.*“ (LÕ2) Õpetajad nõustuvad, et lasteaiaõpetaja oma igapäevases töös väga ei mõtle, kas tema praktika on tõenduspõhine, vaid tegutsetakse oma parimas usus ja kasutatakse olemasolevaid materjale.

Õpetajad arvavad, et teadus mõjutab nende praktikat vähe, pigem kaudselt. Üks õpetaja kirjeldab, et Eesti lasteaiaõpetajale on antud suur autonoomia võrreldes teiste riikide õpetajatega, mis tähendab, et õpetaja saab endale sobivatest tõenditest ja teooriatest kokku panna talle sobiva. Arutelu käigus ütlevad õpetajad, et sellisel juhul ei ole tegemist enam tõenduspõhisusega, vaid valikute- ja õpetajapõhisusega. Töö alguses kirjeldatud mõistetest iseloomustab see enim just tõenditeadlikku praktikat, kus õpetajal on õigus ja vabadus ise oma praktika kokku panna.

Uuema aja teadusavastustesse suhtuvad õpetajad natuke ettevaatlikult, esiteks tõdetakse, et infomüra on väga suur ning „*tegelikult ütleme neid „Hurraa-sid“ neid aeg-ajalt ikka liigub ja tuleb.*“ (LÕ3), see lause väljendab pigem kahtlust uuenduste kvaliteedis ja jäävuses. Üks õpetaja rõhutab, õpetatavad lapsed on alles väga õrnas eas, seega ei ole nad eksperimentide läbiviimiseks

sobivad. Veelgi skeptilisem õpetaja kahtleb, kas teadusel on üldse tema praktikale veel midagi juurde lisada, öeldes: „*Aga ma arvan ka, et, et teadus ja selle põhisisus on, on meile eelnevalt omandatud. Et kaks pluss kaks on neli, me teame seda kõik. See on ära tõestatud. Et noh selles valdkonnas me oleme teaduspõhised.*“ (LÕ4) Samas antakse haridusuuendustele lootust, nimelt kui idee on õpetaja jaoks põnev ja tähenduslik sel hetkel, siis on nad valmis proovima ja katsetama: *“Ta peab apetiitne olema!”* (LÕ5)

Õpetajad seostavad oma igapäevast praktikat tõenduspõhise maailma mõtestamise ja selgitamisega ka oma õpetatavatele, nad kirjeldavad lihtsaid katseid, kuidas lastele loodusseadusi katse abil tutvustada ja seletada.

3.1.2 Ressursid

Lasteaiaõpetajad ei oska päris täpselt vastata, kas neil on ligipääs teadusinfole, nad ütlevad, et nad ei tea või ei ole uurinud. Samas nad usuvad, et teadusinfo on avalikult kättesaadav ning nad ei ole ka leidnud infot, millele neil ei oleks ligipääsu. Kindlad on nad selles, et Tallinna Ülikoolist (Õpikeskusest) ning Ravalast (TLÜ Akadeemiline raamatukogu) on neil põhimõtteliselt võimalik ligi pääseda teaduslikele andmebaasidele, õpetajate arusaama järgi sõltub teadustööde lugemine õpetaja enda soovist ja motivatsioonist. Täpsustatakse, et lasteaed neid uuemate teadusteadmistega ei varusta: *„ütleme nii, et infotundides sellealaseid teadmisi meile ei jagata.*“ (LÕ2) Nad on oma vastustes enesekriitilised ning ei ootagi niivõrd suunamist lasteaia juhtkonna poolt, vaid arvavad, et nemad ise vastutavad oma arengu eest. Õpetajad saavad enda jaoks vajaliku info kätte interneti vahendusel, nad loevad Õpetajate Lehte ning hoiavad end kursis Haridus- ja Teadusministeeriumi ja Innove koduleheküljel toimuvaga. Töö planeerimist lihtsustavad teisedki riigiametite koduleheküljed, kuhu on tihti lisatud ka õppematerjale koolidele ja lasteaedadele. Allikate usaldusväärsus hinnatakse autori või avaldanud asutuse järgi ning üks õpetaja ütles, et uuringu puhul ta jälgib, mida, kui kaua ja milliste meetoditega on uuritud. Õpetajate arvates on elu ise väga rikkalik ning ideekorje tegevuste läbiviimiseks toimub koguaeg, ka bussis või televiisorit vaadates. Mainitakse ka kolleegide jagatud kogemusi ning kasu on ka enda varasemate tegevuste meenutamisest. Üksmeelselt tõdetakse, et õpetajate iganädalases infotunnis ei jaga õpetajad omavahel praktikaid ja kogemusi, kuigi nad leiaksid selle olevat endele kasuliku. Põhjenduseks tuuakse välja hetke olukord: *„Esimene poolaasta meil see ei toimunud, sest majas on nii palju muutusi olnud. majas ei ole üldse kindlaid juhtegi olnud, et*

kogu aeg on muutunud midagi, et selle tõttu on see asi ka veidi liga-loga võib-olla. “(LÕ1).

Õpetajad leiavad, et majas ei ole süsteemset harjumust praktikate ja meetodikate jagamiseks, toimub küll koolitustelt saadud info jagamine, seda oli taaskord varasemalt rohkem. Lasteaia roll juhtkonna tasemel praktikate jagamisel on õpetajate sõnul koolitusvõimaluste pakkumine.

Õpetajate jaoks on koolitused ja sealt saadud info väga oluline. *„No selge on see, et võiks olla rohkem koolitust, sest õpetaja peaks ise kogu aeg olema õppeprotsessi sees. Kui sa ise ei arene, siis... Siis ma arvan, et see inimene ei tohiks olla õpetaja, ta peab ennast koolitama. Sest ta õpetab lapsi ja ta peab ise, kogu aeg olema arengus.* “(LÕ1) Õpetajad tunnistavad, et kuigi nad hindavad koolitusi ja peavad neid vajalikeks, on nad kokku puutunud koolitustega, mis on nende õpimotivatsioonile negatiivselt mõjunud, selle vältimiseks, tuleb õpetajate sõnul üha rohkem tähelepanu pöörata eeltööle ehk koolituse sisu ja koolitaja kohta info kogumine ja analüüsimine. Soovitakse, et koolitused oleksid rohkem praktilise sisuga, teine õpetaja on veendunud, et kõik pedagoogilised koolitused, mida pakutakse, on tõenduspõhised. Õpetajad tunnistavad, et väga palju sõltub nendest endast, üks õpetaja tunneb, et koolitustel käivad vaid teatud valitud inimesed ning teisteni koolitustelt saadud info ei jõuagi, (eriti arvestades hetke olukorda lasteaias), sellepeale kinnitavad kaks õpetajat, et tuleb jõulisemalt suhtuda oma enesearengusse: *„Või siis, et ajad ise enda koolituse jõuga välja ja lähed. Lihtsalt ütled, et mina lähen ja kõik, sest mul on seda vaja!“*

Enda praktika kohta koguvad õpetajad aktiivselt infot, erinevatel põhjustel: õppetegevuste analüüs ning järjepidev lapse arengu jälgimine kuuluvad nende igapäevaste töökohustuste hulka, samuti rõhutatakse info jagamise vajalikkust paarilisega ning reflekteerimist: *„Ma lihtsalt kogun seda infot, et kui mõnel lapsel veel toimis, tal ei toiminud, kuidas ma nüüd siis saan nii, et kõigil toimiks. Või, et mis ma nüüd muutma pean.* “ (Õ5) Ühtegi tegevust ei tehta ka niisama tegevuse pärast: õpetajad kinnitavad, et nende planeeritud tegevused lähtuvad kindlatest eesmärkidest, mida soovitakse lastes arendada ning laste käitumine on neile tõendiks, kas tegevusel oli mõju. Õpetajad väljendavad kahetsust, et nad saavad vähe tagasisidet oma praktikale kolleegidelt või juhtkonnalt. Teema võetakse kokku tõdemusega, *„Et sa oledki iseenda kriitik.* “ (LÕ1)

Üksmeelselt kinnitatakse, et lastelt ja lapsevanematelt saadud info on vajalik ja väärtuslik, muidu jäädakse rühma üksi. Nad koguvad lapsevanematelt või märkavad laste puhul järgmisi aspekte: lapse eelistused, tervislik seisund ja probleemid, üldine heaolu, kodune olukord. Õpetajate jaoks oluline, et toimuks koostöö lapsevanematega, pere ja lapse mõistmine. Üks

õpetaja rõhutab, et alati ei pea tegemist olema otseselt probleemidega, aga koostöö ja suhtlemine lapsevanematega aitab tal lihtsamini last mõista ning selle info põhjal on võimalik teha mingeid asju teistmoodi. Õpetajad saavad ka lastelt vahetut tagasisidet läbiviidud tegevuste kohta, mis on õpetajate jaoks oluline.

3.1.3 Oskused

Õpetajad usuvad, et teadustööde kättesaamine ei olegi nii lihtne: „*Sa pead ise olema päris hea otsija, selles mõttes, et sa pead väga täpselt teadma mida sa otsid.*“ (LÕ3).

Õpetajad jagunevad kaheks, kui neilt küsida kui enesekindlalt nad tunnevad end teadusliku kirjaoskuse osas. On õpetajaid, kes on pigem enesekindlad ning nende enesekindluse taga on hiljutine suurem või väiksem praktika: „*Eelmisel aastal ma lõpetasin alushariduse koolituse, et.. kõik mis ma lugesin, ma sain aru, et ta oli eesti keeles, aga ma ei garanteeri, et ma saan mõnes muus keeles aru.*“ (LÕ1) Kõhklust inglise keele suhtes kohtab teistegi vastanute seas. Ent leidub ka vastupidist hinnangut endale, mis tuleneb praktikast uurimistööde juhendajana üliõpilastele. Uurijate sõnul mõjutab õpetajate teadustööde kasutamist ja kriitilist hindamisvõimet õpetajate esmane ja täiendkoolitus, on leitud, et õpetajad, kes peavad ise uurimuse läbi viima, seovad oma praktika hiljem ka väliste uurimistöödega. Usutakse ka, et pingutuse korral saadaks hakkama. Edasi on õpetajate jaoks oluline seostada ja kaaluda, kas uus info üldse lasteaias konteksti sobitub. Ühe õpetaja jaoks on oluline aru saada, kas uus info sobitub tema maailmapildi. Juhul kui teema või tulemused väga vastanduvad tema nägemusest, siis ta püüab aru saada, aga kui sarnaneb tema veendumustele, siis see ei huvita teda.

Õpetajad usuvad, et nad pigem on allikakriitilised ning oskavad hinnata, samas leidub ka kaks kahtlejat. Õpetajad oskavad kirjeldada millele tähelepanu pöörata allikaid hinnates (autor, asutus, meetodid). Olles ise pigem enesekindlad oma allikakriitilisuse oskuses, kahtlevad nad teiste inimeste allikakriitilisuse võimes.

Õpetajad on veendunud, et tänapäeva infoühiskonnas on vaja osata infot hallata. „*Me peame seda teadma, aga suutma seda sõeluda.*“ (LÕ5) „*Sõeluda jah, seda mida on vaja.*“ (LÕ6) Õpetajate sõnul ei piisa pelgalt infost teadlik olemine, vaid seda on vaja ka osata kriitiliselt analüüsida. Mehhaaniliselt info aktsepteerimine võib oodatud kasu asemel kahju tuua.

Enda praktika kohta info kogumine ja selle põhjal reflekteerimine õpetajatele muret ei valmista nagu varem mainitud, see kuulub nende töökohustuste hulka, õpetajad teevad seda nii

kohustusest kui refleksiooni osana. Õpetajad usuvad, et kuigi nad igapäevaselt ei mõtle teadustermiinites, siis nende erialane omandatud erialane haridus on piisavalt kvaliteetne, millele toetuda.

3.1.4 Sotsiaalne interaktsioon

Õpetajad tunnistavad, et peamine suhtlemine omavahel toimub vahetult, ent seda ei ole nende hinnangul piisavalt. Kitsaskohana tuuakse veel välja, et koolitustel käivad „üksikud valitud inimesed“ ning omavahelist jagamist ei ole piisavalt. Tunti puudust ka üksteise tegevuste külastamisest, kogemuste jagamisest infotunnis – asutuses on olnud palju muutusi („*majas ei ole üldse kindlaid juhtegi olnud, et koguaeg on muutunud midagi,*“) ning kohanemisvaludes („*Vot, ei saa midagi olla, kui majal ei ole visiooni!*“ (LÕ2)) igatsetakse möödunud, mil kõik need tegevused toimusid. Kuigi õpetajad väljendasid, et omavahel jagamist on vähe, tõid nad just sellise näite kuidas kolleegidevaheliselt ideid ja praktikaid jagada: „*Nagu tüdrukud meil täna, käisid kuskil mujal.. ja nüüd mida nad on seal näinud, siis räägivad meile ja jagavad.*“ (LÕ6) Õpetajate vastusest selgus, et seotus ülikooliga kas lõputööde juhendajana või hiljutine tasemeõppe läbimine, muudab nad ka enesekindlamaks teadustööde lugemisel ja analüüsimisel.

Õpetajate jaoks on koostöö oluline nii rühmatasandil „*et rühmas on see jah, koostöö koht.. nii ta on, muidu ei saa, et me ei ole üksi tegijad, peame siin meeskonda kaasama,*“ kuid eriti tähtsaks peetakse koostööd lapsevanemaga ning nende arvamust võetakse võimalusel arvesse: „*No koosolekud on meil sellised asjad ja need igasugused rühmagrupid, et mida vanemad arvavad sellest või sellest või kas teeme seda või teist või et nemad saaksid oma arvamuse minuni tuua.*“ (LÕ1). Õpetajate sõnul on lastelgi oma sõna sekka öelda toimuvale: „*Projektõppe läbiviimisel lastepoolne panus ongi see, millele sa kogu oma tegevuse üles ehitanud*“ (LÕ4). Lastelt saadakse ka esmane tagasiside oma tegevusele, kui kolleegid ja juhtkond tegevusi ei külasta.

3.2 Munitsipaalkooli tulemused

3.2.1 Tõenduspõhisuse tähendus

Munitsipaalkooli õpetajatele seostub tõenduspõhisusega kõigepealt teadus, üks õpetaja täpsustab, et konkreetselt sotsiaalteadused. Mõistel on õpetajate jaoks väga tugev seos

ülikoolidega: *Mul tulevad kõik ülikoolid meelde* (MÕ3), nimetatakse nii Tartu kui Tallinna ülikooli. Ühiskonnas laiemalt seostub tõenduspõhisus poliitika, psühholoogia ja õpetajaharidusega, nende arvates sobitub tõenduspõhine praktika kooliga väga hästi. Üks õpetaja selgitab: *„No muud moodi ma ei kujutagi ette, ma mõtlen, et kui ma midagi õpetan, siis ma pean ju vaatama, et see nagu, et see oleks teaduspõhine. Sest muidu ma õpetan midagi, mis võib-olla on vale...“* (MÕ3), konkreetne vastus viitab siiski sellele, et õpetajad soovivad kindlad olla, et õpisisu on tõenduspõhine, mitte nende õpetamispraktika. Õpetajad tunnistavad, et mõiste tekitab neis segadust ning nad sooviksid aru saada, kas *tõenduspõhine* ja *teaduspõhine praktika* on sünonüümid. Õpetajate omasõnalistest selgitusest väljendub, et nad teevad mõistetel tunnetuslikult vahet: teaduspõhine praktikat mõistetakse, kui õpetaja ise loeb teadustöid ja teeb neist järelduses ja lähtub nendest oma praktikas, samas kui tõenduspõhine praktika on saanud ülikoolidelt ja uurijatelt heakskiidu uuringute kaudu. Tõenduspõhisust seostatakse ülikoolidega ning seal tehtava kõrgemal teaduslikul tasemel teadustöödega. Samas ühe õpetaja jaoks võib tõenduspõhisus tähendada ka õpetajapoolseid näiteid mõne teema selgituseks. Kirjeldatakse ka tõenduspõhist praktikat, kus teadustõenditel ei ole kesket rolli: *„Aga tõenduspõhine lähenemine on see, mida ma kasutan, ma isegi mõtlen, et praktikas rohkem. Ja see on nagu väga siuke personaalne tõenduspõhisus just selle põhjal, et ma õpetan iga last erinevalt. Ja siis ma nagu vaatan, mis tema puhul toimib, mis ei toimi, ja siis ma rakendan seda, et need on minu tõendid...“* (MÕ4) Õpetaja rõhutab, et tähtis on jälgida just enda konkreetseid õppureid, sest näiteks keeleõppes on erinevaid vastandlikke teooriaid.

Õpetajad ütlevad ühest suust, et õpetamine on nende jaoks eelkõige praktika, aga ruttu täpsustatakse, et õpetamine on praktika, mis baseerub teadusel. Selgitusena öeldakse, et juhul kui klassis tahetakse midagi uut proovida, siis enne seda tehakse eeltööd ja uuritakse teadust selle taga. Arutelu käigus tõdetakse, et tähtis on, et õpetatava sisu oleks tõenduspõhine ning tegevus ise on praktika, kuid omandatud õpetamisdidaktika on tõenduspõhine. Õpetajate vastustest selgub, et nad ise kasutavad teadustõenditest saadud teadmisi oma tundides, nt kasutati Carol Dwecki uuringu tulemusi ja nendest räägiti ka õpilastele. Üldiselt mõjutavad teadustööd õpetajate praktikat pigem kaudselt: *„Õppetöös satuvad üksikud asjad aga ega ma otse teadustöödest mingisuguseid uusi asju sinna ei tõsta,“* (MÕ1) õpetajad ütlevad ka, et mõnikord nad loevad teadustöid ja saavad aru, et see ei ole nende jaoks oluline. Õpetajad koguvad aktiivselt andmeid ka oma õpetamispraktika kohta tunnis, laste sooritust hinnatakse

tähelepanelikult erinevate tegevuste käigus, tagasiside küsimustikega küsitakse tagasisidet enda praktikale, laste väljapakutuga arvestatakse võimaluse korral (nimetati praktikat, kus lastel lastakse ise enda hoolsust ja käitumist hinnata). Õpetajate arvates koolis kollektiivselt andmeid väga ei koguta, piirdatakse vajalikuga õppenõukogus, ent eranditena nimetakse Tulevikukooli programmi läbimist või koolijuhhi 360 kraadi eneseanalüüsi täitmist.

3.2.2 Ressursid

Õpetajad nentisid, et ülikooliõpingute ajal olid nad paremini kursis haridusvaldkondlike teaduavastustega: „*Mina enam ei käi ülikoolis, mul on hea võrdlus, et nagu minu meelest seda on vähem mu elus, kindlasti palju vähem kui seda oli kui ma käisin ülikoolis*“ (MÕ2). Praegu puutuvad nad teadusuuringutega kokku kui mõni konkreetne teema neid huvitab või kolleeg soovib, kirjeldatakse ka ideekorjet, mil sihilikult hakatakse internetist mõne teema kohta juurde uurima või otsitakse ideid, kuidas tunde mitmekesistada. Palju sõltub ka õpetaja isiklikust võrgustikust, Noored Kooli vilistlasvõrgustikus jagatakse õpetajale olulisi materjale, ka erialaliitude listist liigub just konkreetse valdkonna jaoks huvitavaid materjale. Huvi korral tuleb ise internetist otsida – õpetajate kogemused lahknevad siinkohal, on õpetajaid, kes varasema kogemuse põhjal väidavad, et teadusuuringud on neile kättesaadavad ning kasuks tuleb ülikoolis omandatud otsimisoskus, sellele leidub ka vastupidine kogemus, nimelt kõik teadusartiklid ei ole siiski vabalt kättesaadavad, vaid ainult läbi teadusandmebaaside. Tõdetakse, et kõik on kinni ikkagi õpetaja soovis ning kellel väga vaja ja ülikooli kaudu teadustöödele enam ligi ei pääse, siis säilinud on võimalus raamatukogusid külastada (ülikoolide kui ka rahvusraamatukogu), aga otsimisprotsess ise võib olla aeganõudev: „*Mõne õpetaja jaoks võibki olla väga mõll nagu, et noh, otsidagi seda, mingi kammida mööda netti, et leida seda mingit asja, et noh, mingi kohutavalt lihtne see ei ole ju, et klikin ja vupsti ja juba lendas mulle see artikkel.*“ (MÕ2) Õpetajad tõdevad, et tänapäeval on siiski lihtsam kui varasemalt, ühest allikast on võimalik liikuda teisele allikale ja sealt edasi. Õpetajad nimetavad allikatena ka erialaseid raamatuid, mida neile sama eriala inimesed on soovitanud. Õpetajate Leht võiks õpetajate arvates olla koht, kuhu koondatakse tähtsamad haridusvaldkonnas tehtud teadustööd. Fookusgrupi arvates ei ole neil koolis tavaks üksteisega materjale laiemalt jagada, seda tehakse kaootiliselt ja harva, neile tuleb meelde, et üks õpetaja kelle põhitegevus ei ole selles koolis jagab nendega oma leide, aga

õpetajatele tundub see idee pigem positiivne. Õpetajate arvates võiksid infolisti vahendusel nende omavahel jagatud materjalid olla väärtuslikumad kui „igasugused suvalised koolitused“. Kooli rolli tõendus põhise õpetamise toetamisel nähakse eelkõige koolituste pakkumises ja võimaldamises ning õpetajad on oma võimalustega rahul, graafik on paindlik ning teatud juhtudel makstakse koolitustel käimise eest.

Õpetajad hindavad kõrgelt õpilastelt saadud infot. Õpilastelt saadud tagasisidet võetakse arvesse uue trimestri algul õppetegevusi kavandades ning õpilaste tagasiside enda tegevusele võib määrata nende käitumise ja hoolsuse hinde. Õpilastelt kogutud tagasiside õpetaja praktikale võib olla ka aluseks õpetaja eneserefleksiooniks ja oma tegevuse muutmiseks. Üks õpetaja tunnistab ausalt, et kuigi ta kogub trimestri lõpus õpilastelt tagasisidet, siis tal ei pruugi ettepanekud uuel aastal enam meeles olla. Õpetaja kes osales oma kooli meeskonnaga TLÜ Tulevikukooli projektis ütleb, et koolitus muutis teda peamiselt nii: *„Et nagu ma üritan enda ainetes ka rohkem nagu seda sisse tuua mingeid nagu tõendeid või andmeid ka oma õpilastelt koguda nagu süstemaatilisemalt, kui ma küsin tagasisidet, siis ma ka pärast nagu ala võrdlen neid tagasisidesid ja nii edasi, et ma ei deliidi ära neid kunagi et noh..“* (MÕ2) Õpetajate jaoks on oluline koguda jooksvalt infot õpilaste õpitu omandamise kohta.

Kollektiivselt kogutakse koolis andmeid õppenõukogu raames juhtkonna eestvedamisel, õpetajate esmane reaktsioon küsimusele väljendab, et nemad ei kogugi, vaid juhtkond kogub. Õpetajad tunnetavad, et kogutavate andmete fookus on viimasel ajal muutnud – varasemalt olid fookuses õpilaste sooritused, siis nüüd pööratakse rohkem tähelepanu õpetaja eneseanalüüsile: *„Minu meelest oli hästi palju kuidagi nagu meie meie kohta oli küsimusi, et mida, mida sa hästi tegid, mis sul ei läinud nii hästi ja et see oli nagu kuidagi eneserefleksioon minu meelest hästi oli. Suuremalt jaolt (MÕ4)“*. Üks õpetaja võtab olukorra kokku, et kuigi nad tahaks öelda, et koolis kogutakse kollektiivselt infot, kuidas muutusi koolis sisse viiakse, siis tegelikkuses nad seda nii väga ei tunnetata ning arvavad, et juhtkond keskendub ise sellele.

Lapsevanematelt kogutakse süstemaatiliselt tagasisidet vaid arenguestluste käigus, õpetajate arvates võimaldab arenguestlus lapsevanematel tagasisidet anda erinevates kooli puudutavates valdkondades. Vajadusel pöördavad õpetajad ise lapsevanemate poole ning ühe õpetaja kogemus kinnitas positiivset koostööd pere ja kooli vahel: *„Võib-olla me arvame, et nad ei jaga väga mingit infot või onju, aga tegelikult nad on väga avameelselt nagu annavad soovitusi või ütlevad nagu tegelikult räägivad ära, et milles asi on.“* (MÕ4) Õpetajad koguvad

kodu kohta infot ka õpilastelt, kui nad tunnevad, et see aitab neil õpilast paremini mõista ja teda tema õpingutes toetada: uuritakse kodust kokkupuudet õppeainega (inglise keel, tehnoloogia).

3.2.3 Oskused

Allikaid ja teadustöid on õpetajate arvates palju ning oma veendumustele on võimalik kinnitust leida või siis neid ümber lükata: „*On mingid allikad, mis väidavad, et läbi tõlkimise õpetamine on kõige efektiivsem, siis on allikad, et läbi tõlkimise on just kõige ebaefektiivsem õpetamine* (MÕ4)“. Sellest tulenevalt on oluline, et õpetajad oskaksid allikaid kriitiliselt hinnata. Õpetajad hindavad end teadustööde usaldusväärsuse hindamisel pädevaks ning enesekindluse põhjuseks on pidev eneseareng: „*Sest ma olin neljandat korda järjest ülikoolis, ma vist vahepeal midagi muud ei olegi teinud, mul on selline tunne, et natuke liiga palju olen lugenud teadusartikleid*“ (MÕ3). Üks õpetaja kinnitab, et ülikoolist omandas ta suurepärase oskuse artiklite otsimisel. Õpetajad oskavad kogemuste põhjal kriitiliselt hinnata uuringu kvaliteeti jälgides uuringu läbiviimise loogilisust. Usaldusväärsuse hindamisel jälgitakse näiteks mida sama valdkonna teised eksperdid kirjutavad, samuti nimetatakse autori taustandmete kohta uurimise praktikat, kui midagi neile kahtlane tundub. Kuigi õpetajad nendivad, et teadusel ja teadustööl oli nende elus suurem roll õpingute ajal, siis õpingute lõppedes soovivad nad ise end valdkondlike uuendustega kursis hoida. Õpetajad tunnetavad, et teadustööd ei mõjuta nende praktikat ja oskusi otseselt, aga teadmine ja sellest lähtuvalt teisiti käitumine võib toimuda enesele teadvustamata. Kui aga praktika käigus õpetaja tunneb, et teadmisi jääb vajaka, siis pöördutakse kirjanduse poole. Õpetaja, kes osales Tulevikukooli programmis ütleb, et koolitus andis talle lisaks süsteemsele tõendite korjamisele oma praktika kohta, oskuse märgata koolis läbiviidavaid tõendus põhiseid uuendusi.

3.2.4 Sotsiaalne interaktsioon

Kolleegide ja teiste valdkonna spetsialistidega läbikäimine on õpetajate jaoks oluline ressurss valdkonnas toimuvaga kursis olemiseks, õpetajad tahavad teada teiste praktikaid. Õpetajateni jõuavadki valdkonna uuendused peamiselt kolleegidega suheldes, koolitustel või ülikoolis täiendõppel ja töökoosolekutel osaledes. Koolitused on õpetajate jaoks väärtuslikud

juba sellepärast, et seal saadakse oma valdkonna inimestega kokku. Sama valdkonna inimesed on õpetajate jaoks autoriteetsed ning nende arvamuse põhjal otsustakse näiteks kas mõnda raamatut tasub osta või mitte. Pärast ülikooli õpinguid on nende kokkupuude teadusega vähenenud. „*Aga mina näiteks tunnen, ma väga palju koolis ei saa nagu kolleegidelt või nii, et ma ei ole küll märganud midagi... Aga seda võiks võib-olla ka rohkem olla...*“ (MÕ2) Omavahelist koolisisest jagamiskultuuri pole majas tekkinud, küll aga sõltub kolleegidega jagamine individist endast, seda tehakse pigem siis, kui teatakse, et konkreetne õpetaja midagi otsis. Koolis töötab mentorisüsteem ning üks õpetaja kinnitab, et mentor jagab temaga materjale, mis võiksid talle kasulikud olla.

Konkreetsed kooli tugispetsialist ja juhtkond on aktiivselt seotud ülikoolidega, kool teeb koostööd Tallinna Ülikooli ja Tartu Ülikooliga, samuti Noored Kooli võrgustikuga. Sellest tulenevalt puutuvad nad kokku erinevate pakkumistega, millest mõned võivad olla ka tõenduspõhised praktikad, näiteks osalesid kaks õpetajat oma klassiga pool aastat kestnud programmis „Õpime mõttega“ ning õpetajatega võetakse ülikoolist ka otse ühendust, kutsega kaasa lüüa *public-science* projektis, nt käidi tehnoloogia tunni raames õues müra reostust mõõdistamas.

Ülikoolid suhtlevad koolidega kas läbi vahendaja ehki inimesega, kes on ülikooliga tihedamalt seotud või siis pööratakse ülikoolidest otse õpetajate poole, mõlemad viisid on näidetega kaetud antud juhul. Kooli poole on pöördunud ka väljastpoolt ülikooli, erinevad ettevõtted on kooli poole pöördunud palvega õpetajatel proovida nende meetodikat või rakendust, mis peaks õppetööd toetama, näiteks paluti õpetajal oma õpilastega osaleda uuringutes, milles üks keskendus õpilaste reflekteerimisoskuse toetamisele ning teine keeleõppe automatiseerimise võimalikkuse uurimisele.

3.3 Alternatiivpedagoogika kool

3.3.1 Tõenduspõhisuse tähendus

Ühele õpetajale assotsieerub tõenduspõhisusega eelkõike VEPA ja KiVa, sest ta on oma klassiga rakendanud VEPAt ja ta on teadlik, et see on tõenduspõhine programm. Õpetaja ütleb, et ta ei kasutanud programmi täielikult, vaid kasutas sellest teatud elemente, et „*lapsi natuke suruda*“. Ülejäänud õpetajad selgitavad, et tõenduspõhine on kõik, mis on tõendatud

teadusuuringutega ning avaldatud eelretsenseeritud ajakirjades. Tõendus põhiseusega seostuvad ka fraasid nagu „OECD on öelnud“ ja „Šveitsi sõltumatute uuringute labor tunnistab...“, üks õpetaja ütleb, et tõendus ja mittetõendus põhiseusest räägitakse peamiselt meditsiini valdkonnas. Enda kooli ja praktika suhtes on õpetajad väga avameelsed nimelt, nad arvavad, et nende koolis on paljutki, mis ei ole tõendus põhine ehk kasutusel on praktikad, mille rakendajad ise teavad, et see töötab, aga seda ei ole uuringutega kinnitatud veel. Samas sotsiaalpedagoog kinnitab, et tema praktika lähtub väga tõendus põhiseusest: *„et töös inimestega selles mõttes ma mõtlen nüüd psühholoogi või sotsiaalpedagoogina... Ma ikkagi lähtun küll väga sellest ikkagi, mis on läbi uuritud ja mis nagu peaks viima kuskile, kui sa jätkad seda rada tegemist; Et ma lihtsalt mõtlen oma töökoha pealt ja siis kui ma [AÕ6-le] ütlen et, mida teha ja mida mitte teha, siis selles mõttes ma ju lähtun ikkagi ka sellest, mis ma olen õppinud ja lugenud uuringu tulemustena või teooriate või mis iganes, ... et minu soovitusel lähtuvad selles mõttes küll tõendus põhiseusest.“* (AÕ1)

Sotsiaalpedagoog teab, et tugispetsialistide töö kohustuste hulka kuulub enda kursis hoidmine uuringutega ning õpetajatel ei ole seda kohustust. Samas tõdetakse, et mõningatel juhtudel just need praktikad, mis tõendite järgi peaksid efektiivsed olema, ei ole seda. AÕ6 ise arvab, et tema kolleegide antud nõuanded ei pruugigi alati olla mitte teaduslikult tõendatud, vaid praktiku enda kogemusest lähtuvad tõendid, mille põhjal nad saavad väita, kas midagi töötab või mitte, ta kinnitab intervjuu käigus korduvalt, et teiste kogemused võivad tema jaoks üle kaaluda teadustõendid, viidates oma kooli eripärale. Sama öeldakse ka loetu kohta, tõendus põhiseusest olulisemad võivad olla tunnetuspõhised mõjutajad.

Intervjuust selgub, et nii õpetajad kui õpilased on tõendus põhiseuse ja allikate suhtes üsnagi kriitilised. Üks õpetaja selgitab enda kahtluste tagamaid sellega, et esiteks ta ei saa lõpuni kindel olla, et teatud uuringuid ei ole kinni makstud ning teiseks, ta usub et uurijad ise mõjutavad tulemusi oma tahtega, mis omakorda selgitab olukorda, kus ühe praktika kohta võib olla kinnitavaid ja ümberlökkavaid tõendeid. Õpetajate jutu järgi on gümnaasiumiõpilased (mõnel juhul juba viiendast klassist alates) õpetaja jutu suhtes väga tähelepanelikud ning nad tahavad väidete taha nimesid ja tõestust, samas tunnistab üks õpetaja, et tema 6. klassi õpilased on väga uudishimulikud lameda maa teooria suhtes ning ta loodab, et vähemalt osa teevad seda provokatiivselt uudishimust. Õpetajate arvates tuleb sellele tähelepanu pöörata ka õpetades ja lastele tutvustada erinevaid uuringuid ja nende tulemusi ning selle üle arutleda.

Kehalise kasvatuse õpetaja ütleb, et liikuda ja trenni võib teha tõendus põhiselt ja mitte, kõik oleneb, mis on eesmärgiks, aga mitte tõendus põhiselt kehalise kasvatuse tundi andes võib olukord lõppeda vigastustega.

Õpetajad arvavad, et mõnda asja inimesed teevad tunnetuslikult ning alles pärast võib selguda, et see on tõendus põhine. Öeldakse ka, et mõni õpetaja võib vajada enda tegevuse jaoks väga palju taustateadmisi ja mõni teine haarab õhust õiged võtted. Üks õpetaja kasutab mõistet „kogemuslik tõendus põhine praktika“, mis põhineb isiklikel kogemuslikel tõenditel: „...*teine tõendus tuleb see minu enda elukogemusest ja minu enda tegemistest, mida ma lastele-noortele edasi annan, ma olenigi nende õpetaja, nende eeskuju ja see ma räägin ... Nagu ma räägin enda kogemusest, ma räägin seda palju siiramalt, oskuslikumalt ja ma tean siis, mida ma räägin.*“ (AÕ4)

Küsimuse peale, kas õpetamine on pigem praktika või teadus, vastatakse, et nad on kasvatuskunstnikud, sest tegemist on praktilise teadusega. Praktika ja teadus on omavahel seotud, „*vähene praktika on nagu teooria surm*“ (AÕ2). Õpetajaid mõjutab teadus nii positiivselt kui negatiivselt: mõnikord tundub mõni väide loogiline, teinekord tekitab küsimusi autori ja meetodite kohta. Öeldakse ka, et mõnikord vormitakse oma arvamus pelgalt pealkirja lugedes ning otsustakse, et see ei ole neile vajalik. Üks õpetaja kirjeldab, et oluline on lugeda ka neid tõendeid, mis ei ühti enda arvamuslega: „*Ma ikkagi loen seda, mida ma võib-olla ei usu või mis ei tõesta kuidagi minu olemasolevat, vaid, et aga kui seda tuleb nagu järjest niimoodi tilk haaval, siis mingisugune hetk see võib jällegi muuta minu seda arvamust, sest et seda kõike on tulnud niipalju, et see muu on ära vajunud kuskile. Eksole, et see selles mõttes ka see enda kursis hoidmine ikkagi on mind nagu hoiabki kaasas nende arengutega ka jooksvalt tegelikult.*“ (AÕ1)

Õpetajad mõtlevad, et olukorras, kus infot on väga palju ning õpetajale võib tunduda, et ta peaks või võiks lugema artikleid, siis tegelikult tuleb tunnetuslikult otsustada, mis on oluline. Õpetajate sõnul on nende koolile omane kõikide uuendustega mitte kohe kaasa minemine ning see on väärtus omaette.

3.3.2 Ressursid

Intervjuu käigus arutatakse selle üle, kui adekvaatsed hariduses tehtud uuringud on ja kas alati on kõik mõõdetav, küsitakse kui suur mõju õpetajal õpilasele on, arvestades, et inimene on oma olemuselt keeruline. Õpetajad nimetavad allikateks koolitusi, infoliste, Facebooki erinevaid

grupe, viimastes on tähtis olla allikakriitiline, sest neid ei administreerita alati piisavalt.

Õpetajatel on välja kujunenud arvamus ka kirjastustest ning selle põhjal otsustatakse samuti, kas materjal on usaldusväärne. Õppetööd planeerides külastatakse erinevaid internetilehekülgi, uuritakse teiste alternatiivkoolide kogemusi, loetakse kooli õppekava selgitusi, vahel uuritakse ka munitsipaalkoolidele mõeldud õpikuid ning pannakse erinevatest kildudest kokku enda tervik.

Mina teen niimoodi: Mina olen selle infotükki, mis ma saan sealt, lõiganud selliseks pusletükikujuliseks nagu mul vaja on, ja siis panen selle sinna pusle sisse. Ei, aga päriselt, inimene tõlgendab ju..“ (AÕ6) Kuigi õpetajad naljatlevad, et nende valdkonnas on uuendused umbes sada aastat vanad, siis nad ikkagi tunnetavad, et materjale on liiga palju. Ressurssidena nimetatakse veel mentoreid, kovisiooni ja supervisiooni, aga kasulikku infot saadakse ka kolleegide käest, seda nii majasiseselt kolleegidevaheliselt või üleüldiselt. Õpetajate jaoks on usaldusväärsed allikad veel nende endised kursusekaaslased, kolleegid üle Eesti kellega koolitustel ja ainelitute kaudu suheldakse. Ka see grupp mainib, et Õpetajate Leht on majas populaarne. Üleüldine infovoog on tihe, seda kinnitab ühe vastanud mõte: „*Tõesti, seda on küll, et seda infot, mingeid uurimusi minu meelest on päris palju nagu. Et kui sa sinna pumba lähedale kuskil lähed, siis midagi ikka pritsib.*“ (AÕ2) Õpetajad usuvad, et neil on avaldatud teadusuuringutele ligipääs olemas, sest „*avaldatud*“ vihjab sellele, et ligipääs on võimaldatud. Samas ollakse kindlad, et päris kõigele internetist ligi ei pääse ning andmebaasidesse on vaja vähemalt kasutaja registreerida. Tõdetakse ka, et alati on võimalus raamatukogu külastada ning eeltööd saab Estris teha. Ülikooli hiljuti lõpetanud inimesed tunnevad end üsna enesekindlalt infootsimises ja kirjeldavad, kuidas ülikoolis sellele oskusele suurt rõhku pöörati. Rõhutatakse, et kõik oleneb õpetajast endast ehk kui tunda vajadust, leiab ka ligipääsu. Õpetajad nimetavad ka Google Scholar andmebaasi, teadustöid on õpetajatel vaja peamiselt lugeda selleks, et magistritööd kirjutada.

Koolis kogutakse traditsiooniliselt andmeid kord poolaastas, kui tunnistusi kirjutatakse, üks õpetaja nendib, et on võimalik, et nad peaksid õpiprotsessi tihedamini analüüsima, sest päevikusse märgitakse ainult tunnisisu, mitte tunnianalüüs. Iganädalaselt käib koos kolleegium, mille raames kogutakse andmeid, mis klassides toimub: „*Me kolleegium tegelikult ju tegelikult kogub hästi palju, et meil on need tagasivaate lingid, ja need protokollitakse, meil on nagu täiesti haigelt palju infot, mis koolis ja igas klassis toimub, nädalate kaupa.*“ (AÕ3) Õpetajad toovad

kolleegiumi väärtusena välja võimaluse jagada ja kuulda kolleegidelt, kuidas nädal möödus, samastuda, nõu küsida ja anda, tunda, et nad ei ole üksi oma emotsioonidega.

Lapsevanematelt saavad õpetajad infot harva, ent väärtuslikku, aga üldiselt alles siis kui mõni mure lapsevanemaid vaevab, õpetajate sõnul on lapsevanematelt saadud info delikaatne ja sellega peab oskuslikult ümber käima, muidu võivad tagajärjed õnnetud olla.

Õpetajate jaoks on oluliseks ressursiks õpilased ise, nad hindavad nende meeleolu tunnis ja õpijärge ja peavad tähtsaks õpilastega kontakti loomist: *„Mis tunnetega, mis seisus mu lapsed täna on, et ma võib-olla olen planeerinud, mingi asja, mingi konkreetse tegevuse, aga ma esimese kolme minutiga saan aru, et ma ei saa seda täna teha, sest siis läheb see asi täitsa lappama.“* (AÕ1) Õpilaste olekust saab aimu ka koduse olukorra kohta. Üks õpetaja ütleb, et ta käib klassijuhatajana oma klassi ainetundides kaasas ja saab sealt ideid, mida oma tundides teha ning arvab, et selline praktika võiks rohkem levinud olla. Õpetajad ütlevad, et kuigi see võib kõlada nagu kliše, siis nad õpivad iga päev oma õpilastelt midagi. Analüüsima ja reflekteerima peaks oma praktikat teadlikult, aga õpetajad kinnitavad, et mõnikord juhtub see pool automaatselt, näiteks vahetult enne magama jäämist.

3.3.3 Oskused

Õpetajad hindavad oma teaduskirjaoskust erialapõhiselt heaks. Õpetajad usuvad, et siirast huvist mõne teise valdkonna vastu on nad võimelised ka teistes valdkondades teaduskirjandusest aru saama. Tunnistatakse, et teadustööde lugemine ja nendest täpselt aru saamine on pingutust nõudev ning teinekord on tulemused pettumust valmistavad või mitte midagi ütlevad: *„Aga mida see mulle ütleb, kas ma siis sain teada midagi selle kohta? Ei saanudki, tegelikult tekitab õudust - inimesed on näinud tohutult vaeva ja mis siis selgus, et noh, päris kindlad ei ole, natuke midagi, võib-olla.“* (AÕ3) Õpetajad siiski väärtustavad seda, kui nad leiavad teadustöödest midagi, mis kinnitab nende praktikat, tahetakse leida tõestus oma uskumustele. *„Inimene kuuleb seda, mida ta tahab, loeb seda, mida tahab ja..“* (AÕ6) *„Ja näeb seda, mida teab.“* (AÕ4). Õpetajad usuvad, et nad oskavad allikaid ka kriitiliselt hinnata oma pädevustest lähtuvalt, jällegi oluline on nende arvates valdkond. Üks õpetaja ütleb, et ta on alguses alati kõige suhtes kriitiline ning hiljem võib leebuda.

Üks õpetaja arutab selle üle kuidas ülikoolis antav ja saadav haridus on muutnud. Varasemalt sooritati ainetes lõpueksameid „*sa pidid reaalselt midagi teadma, midagi. Vastama, sa pidid midagi reaalselt ära õppima.*“, nüüd keskendutakse teadustööde otsimisele, analüüsimisele ja ise kirjutamisele, õpetaja jaoks jääb küsimus, kas niimoodi ka päriselt teadmisi saadakse.

3.3.4 Sotsiaalne interaktsioon

Õpetajad tunnetavad, et nad on teineteisest ja ümbritsevast mõjutatud ning see väljendub nende mõtetes ja praktikas: *Me oleme ka mõjutatud. [Nimi] eriti, tema oli lõpuni, mina olin ainult ühe tunni. See on ka selline juhuste mäng, sest tema on rohkem saanud mingeid kapaga antroposoofiat, sellist „mambo – tšambot“ ja ta on mõjutatud, siin silm kalkvel räägib sellest usinalt.*“ (AÕ2) Selgituseks öeldakse, et on võimalik, et nädal aega tagasi oleksid nende vastused erinenud nendest vastustest.

Õpetajaid huvitab milline on nende otsene mõju oma õpilastele, nad on teadlikud, et „*Erialad, kus töötatakse inimestega, on ju ammuilma tõestatud, et see inimene, kes ise töötab, teistega mõjutab ja seda lõpptulemust.*“ (AÕ1) Küsimus jääb, mil määral.

Intervjuu käigus tuleb välja, et õpetajaid mõjutavad kolleegid asutusest ning suuremad ja väiksemad võrgustikud nagu kovisoon, supervisoon, mentor, ainealaliidud, üle Eestilised koolitused, endised koolikaaslased. Õpetajate jaoks on kolleegide arvamus väga oluline: „*Kui ikka õpetaja [nimi] ütleb, et loe seda, et see vend kirjutab jube õiget asja, siis ma ikka loen ja usaldan.*“ (AÕ2) Õpetajad tunnevad, et paljudele küsimustele saab vastuse ka oma majast või osatakse soovitada, millise partnerkooli poole peaksid nad pöörduma. Õpetajaid abistab ka eripedagoog, kes varustab neid vajalike raamatute ja materjalidega. Tuuakse välja ka aspekt, et ettevõtmised õnnestuvad paremini, kui kool tegutseb ühtse meeskonnana ning sellest lähtutakse oma. Praktika planeerimisel. „*Ja siis lõpuks on kõige lihtsam nagu vaadata kuidas sinu koolis tehakse asju, sest noh, väga vastuvoolu ujuda, siis läheb nagu jube keeruliseks. Et mõtled küll, et mind kõnetab see värk, aga siis sa pead nagu sellega lõpuni minema või siis oled ühel hetkel üksi keset sood, ühtki mätast kuskil läheduses pole, ja siis on raske kuskile haakuda.*“ (AÕ6) Uuesti rõhutatakse kolleegiumi vajalikkust, eriti kui allikaid on palju, on tähtis kuulata ka teiste kogemusi, kolleegiumist saadakse emotsionaalselt tuge. Õpetajad tunnevad, et klassis toimuv saab teoks ainult tänu sümbioosile õpilastega, klassi eripära peab arvestama. Õpetaja, kes käib

oma klassiga teiste tundides kaasas ütleb, et see praktika on tema jaoks väga inspireeriv, sest ta saab paremini aru, kuidas oma õpilasi toetada.

4. Arutelu

4.1 Tähendused ja arusaamad õpetajate vastustes

Magistritöö esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas õpetajad mõistavad tõendus põhise õpetamist ja seda rakendavad. Ühiskonna peale laiemalt mõeldes seostuvad õpetajatele debatid lapiku maa teooriast ja tõendus põhise meditsiinist. Samas mainitakse ka sotsiaalteaduseid (reaalaineid mainisid ainult lasteaednikud) ning õpetaja eriala. Õpetajad hindavad ülikoole ja sealt omandatud väljaõppe kvaliteeti kõrgelt.

Munitsipaalkooli õpetajad arutasid mõistete *tõendus-* ja *teaduspõhine* vahel, mis võib olla tingitud sellest, et kollektiivis on rohkem tähelepanu pööratud tõendus põhisele õpetamisele, läbi selle, et kool on sidunud end läbi erinevate projektide ülikoolide (mh Tulevikukooli projektiga), Noored Kooli võrgustikuga ning haridusuuendused üldiselt on au sees.

Tõendus põhise praktikast hariduses rääkides seostuvad õpetajatele teadustööd ja ülikoolid. Selline lähenemine sobitub kõige paremini teaduspõhise praktika definitsiooniga, sest fookuses on välised uurimused ja õpetajad hindavad kriitiliselt uurimistööde kvaliteeti. Tõendus põhine praktika on õpetajate jaoks selliste tegevuste läbiviimine, mille tulemused on ennustatavad tänu eelnevate korduvate katsete läbiviimisele. Samas kui paluda õpetajatel enda tõendus põhise praktikast kirjeldada, jõuavad õpetajad järeldusele, et nad toetuvad otse teadustöödele vähesel määral, rohkem jälgitakse oma õpilaste edenemist ja küsitakse neilt tagasisidet, oma mõtete selgitamiseks mainitakse mõistet „personaalne tõendus põhise“, väga olulisel kohal on kolleegide hinnangud. Antud kirjeldus sobitub kõige paremini kokku tõenditeadliku praktika või Barends jt (2014) tõendus põhise praktika definitsiooniga. Alternatiivkooli kirjeldus kattub enim Biesta (2010) ideega, et tõendus põhise praktika asemel peaks rääkima hoopis väärtuspõhise praktikast, mida nad ka viljelevad. Oma kooli eripärast tulenevalt lähtuvad nad kindlast teooriast, mis lähtub pigem tunnetuspõhisele kui teaduspõhisele otsustamisest. Lasteaia intervjuus öeldi, et Eestis on õpetajale antud autonoomia ise otsustada, milliseid praktikaid ta kasutab, alternatiivkooli intervjuus kasutati pusletüki metafoori. Õpetaja ja valikutepõhise kirjelduse ning pusletüki metafooriga sobitub definitsioonilt kõige paremini „tõenditeadlik praktika“ (*evidence-informed practice*), mis põhineb süstemaatiliste teadmiste ja

varasemate kogemuste analüüsile, praktik saab valida, kombineerida ja luua tegutsemisviise, mille tõhusus võib olla kontrollimata (Talur, 2013). Seega tähenduse ja praktika vahel esineb mõningane vahe: tõendus põhise olemusest rääkides mainitakse teadustõendeid, tõendus põhise isikliku praktika kirjeldamisel räägitakse enda kui professionaali kogemustest ja hinnangutest klassis toimuvale. Sellest võib järeldada, et õpetajad ei ole harjunud oma isiklikku praktikat ja selle tulemusi hindama samaväärseteks teadustõenditega.

Konkreetselt töö eesmärgiks on aru saada, kuidas õpetajad tõendus põhise praktikast mõistavad. Arvestades õpetajate hoiakuid ja kuivõrd nad hindavad neile antud autonoomiat, võiks töö autori arvates Eestis kasutusele võtta tõendus põhise praktika (Barends jt 2014) mõiste, sest sarnaselt tõenditeadliku praktikaga arvestab see õpetaja professionaalsest kompetentsist tuleneva otsustusvõimega langetada otsuseid, mis on tema õppuritele kõige kasulikud antud aja hetkel. Õpetajad, eriti lasteaias, väärtustasid koostööd ning vanemad on muutunud ühelt poolt nõudlikumaks, teiselt poolt valmis rohkem panustama kooli arengusse – seega on mõistlik tõendus põhise praktikast vaadelda tervikuna, mille ühe osa moodustavad huvigrupid (lapsevanemad, kogukond) arvamused ja hoiakud.

Kahe intervjuu põhjal selgus, et õpetajate arusaamist tõendus põhisest praktikast mõjutavad ka generatsioonide ja väljaõppe erinevus: 52aastane õpetaja rõhutas, et tema väljaõppe ajal oli fookuses kindlustada tulevaste õpetajate head ainealased teadmised, samas täna on suur rõhk uurimisoskuste arendamisel. Ka lasteaias intervjuust koorus välja erinev arusaam, kui tõendus põhine on õpetajate praktika täna. Ühele vastanutest tundus, et nõukogude ajal omandatud haridus oli konkreetne ja akadeemiline, samas just ülikooli lõpetanu sõnul lähtuvad tänane väljaõpe ja praktika palju rohkem tõendus põhisusest. Uurijate sõnul mõjutab õpetajate teadustööde kasutamist ja kriitilist hindamisvõimet nii õpetajate esmane ja kui täiendväljaõppe, nimelt on leitud, et õpetajad, kes peavad ise uurimuse läbi viima, seovad oma praktika hiljem ka välise uurimistöödega (Cooper et al., 2017), kui õpetajate esmane väljaõppe rõhutab uurimuslikku suhtumist ja arendab vajaminevaid oskusi, siis tulevad õpetajad oma tulevasel tööl muutustega hästi toime (Toom et al., 2008). Sellest järeldub, et õpetajatel on selline väljaõppe, mis toetab tõendus põhise praktika rakendamist.

Kokkuvõtvalt tajuvad õpetajad väga hästi, mida tõendus põhine praktika endast kujutada võiks. Mõistet defineerides keskendutakse pigem teadustõenditele, aga enda praktikast kirjeldades sarnaneb nende tegevus kõige rohkem Barends jt (2014) tõendus põhisele lähenemisele.

4.2 Tõendite liigid ja nende rakendamine

Teise uurimusküsimusega sooviti teada saada, kuidas õpetajad erinevat liiki tõendeid rakendavad oma igapäevases õpetamispraktikas. Munitsipaalkooli õpetajad kirjeldasid kõige rohkem teaduskirjanduse ja õpilastelt (huvigrupp) saadud tõendite arvestamist. Laialt oli levinud praktika küsida õpilastelt tagasisidet oma praktikale, kuid nad mainisid ka, et teadustõendid mõjutavad neid pigem kaudselt ja mõnikord ei pruugi nad seda endale teadvustada. Õpetajad kirjeldasid ka majaülest tõendite kogumist, aga nad tunnetavad end selles protsessis pigem passiivselt, üks õpetaja ütles, et kuigi ta tahaks öelda, et nad kollektiivselt koguvad ja analüüsivad andmeid kuidas uuendusi läbi viiakse, siis tegelikkuses on see roll juhtkonna kanda. Õpetajad on pidevalt seotud erinevate projektide ja programmidega, ettepanekuid nendes osalemiseks tuleb nii ülikoolidelt kui ettevõtetelt.

Alternatiivkool rääkis tõendite puhul kõige rohkem kollegiaalselt jagatavatest kogemustest, see tähendab, et teadustõenditest olulisemateks allikateks peeti kolleegide (nii oma asutuse, kui üleüldiselt õpetajate) kogemust ja tunnetust, kas konkreetne praktika sobitub nende keskkonda, sellise järelduseni jõudis ka Coldwell (2017), et õpetajate jaoks võib teadustõendist tähtsam olla kolleegi kogemus ja arvamus. Nad olid oma vastustes ka kõige kriitilisemad teadustõendite usaldatavuse suhtes, arutades kuivõrd teadustöö tulemused võivad kallutatud olla kellegi poolt ning kuivõrd võib lugeja tulemusi tõlgendada endale meelepärast. Põhjalikult kirjeldati kui tähtis on lapsi klassis tunnetada ning valmisolekut muuta kardinaalselt plaanitud tundi, kui klassi emotsionaalne seisund seda nõuab. Kooli rollis nähakse võimalust kolleegiumis arutada ja jagada iganädalaselt klassides toimunut, selle tegevuse käigus kogutakse väga palju infot.

Tõendus põhise praktika üheks osaks on kooli poolt kogutud tõendite kogumine ja analüüsimine, mida nad väga põhjalikult teevad. Vastanud ise seda praktikat nii ei taju, sest nad ütlesid, et kooli roll nende toetamisel on neid usaldada ja mitte ettekirjutisi teha, milliseid teadustöid nad peavad lugema.

Lasteaias rõhutati, et kõige tähtsam on info vahetamine lapsevanemate ja rühma meeskonna vahel. Lasteaiaõpetajad ütlesid, et nende jaoks on oluline olla kursis majasiseste praktikatega ning nad sooviksid rohkem omavahelist jagamist. Ka koolitusi hinnatakse selle läbi, kas lisaks tõendus põhisele on see praktika peale üles ehitatud. Õpetajad olid selgel seisukohal, et inimene, kes teisi õpetab, peab ise samuti pidevas arengus olema. Teadusuuringutesse suhtusid

lasteaiatõpetajad kõige ettevaatlikumalt, põhjendades, et lapsed on liiga õrnas eas, et nendega katseid teha ning õpetajad usuvad, et nende omandatud erialane haridus on tõenduspõhine. Lasteaiatõpetajad toetuvad rohkem oma erialasele väljaõppele ja kogemusele ning usuvad, et need teadmised on siiani pädevad. Lasteaias rakendatavad meetodid on õpetaja jaoks tõhusad, kui ta saab lastelt positiivset tagasisidet ja näeb laste arengut.

Uuringus osalenud haridusasutuste intervjuude analüüsi põhjal võib öelda, et asutuste omavahelises võrdluses olid erinevat liiki tõendid olulisemad või enam kasutatavad. Esindatud oli teaduspõhine praktika (*research-practice*), mis toetub teadusandmebaasidest või koolitustelt saadud teadmiste/tõendite rakendamisele (munitsipalkool); kogemuspõhine praktika, mis toetub peamiselt katsetamisele ja eneseanalüüsile õpilastelt ja vanematelt saadud tagasiside põhjal (lasteaiad) ja praktiku vaiketadmiste ning õpetajate eestvedamisel põhinev praktika, mis toetub asutuses kollektiivselt kogutud tõenditele ja nende koostöisele analüüsimisele/tõlgendamisele (alternatiivkool).

Tõenduspõhine praktika võiks töö autori arvates ideaalis arvestada erinevaid tõendeid vastavalt vajadusele. All olev tabel (Tabel 2) aitab koolidel ja õpetajatel analüüsida oma tegevust, millist praktikat nad peamiselt rakendavad ja millele tähelepanu pöörata, et suurendada teiste tõendite osakaalu oma igapäevases praktikas. Profiilid on esitatud ideaalolukorras, millist päriselus esineb harva. Profiilid iseloomustavad vaid enimrakendatud praktikat, intervjuude põhjal võib öelda, igas asutuses olid kõik profiilid mingil määral olemas. Kui analüüsi tulemusel selgub, et õpetajate koostöö on harv ja ebaregulaarne, taskuks kaaluda professionaalse õpikogukonna või mõne muu õpetajate eestvedamist soodustava praktika ellu kutsumist asutuses.

Tabel 2 Tõendus põhise praktika profiilid

	Teaduspõhine praktika	Kogemuspõhine praktika	Õpetajate eestvedamine
Praktika tähendus	teadusuuringute tulemustel põhinev	iseenda töö käigus kogutud tõenditel põhinev	haridusasutuses kollektiivselt kogutud tõenditel ja nende analüüsil põhinev
Ressursid	ligipääs andmebaasidele, koolitustele	eneseanalüüs ja refleksioon, õpilaste ja lapsevanemate tagasiside	regulaarsed õpetajate kolleegiumi, professionaalse õpikogukonna vms kohtumised ja arutelud
Oskused ja pädevused	teaduskirjanduse otsimise, lugemise ja tõlgendamise oskus	eneseanalüüsi oskus, tagasiside kogumise oskus, koostööoskus lapsevanematega	koostöövalmidus ja -oskus kolleegidega tõendeid jagada, enese tajumine osana suuremast organisatsioonist
Sotsiaalne interaktsioon	praktikat soodustab kokkupuude teadusasutustega (tudengi või juhendaja rollis)	praktikat soodustab hea läbisaamine õpilaste ja lastevanematega	praktika toetub kollektiivsete koostöövormide ja analüüsitegevuste olemasolule

Õpetajate eestvedamisel põhinev praktika, mis hõlmab endas enim sotsiaalset interaktsiooni, on oma olemuselt kombinatsioon teaduspõhisest ja tunnetuspõhisest praktikast, kus kollektiivse uurimise käigus analüüsitakse teadustöid, kooli administratiivseid andmeid (kollektiivselt on püstitatud probleem, mille lahendamisel õpilaste tulemused paranevad) ning jagatakse omavahel kogemusi. Õpetajate eestvedamisel põhinev profiil on enim mõjutatud sotsiaalsest interaktsioonist ning samuti iseloomustab ta kõige rohkem tõendus põhise praktikat, mis arvestab võimalikult erinevat liiki tõenditega.

Intervjuudes osalenud õpetajate arvamused ja kogemused teadustõendite kasutamise kohta sarnanevad paljuski Inglismaal ja Kanadas läbiviidud uuringute tulemustega. Uuringus osalenud õpetajate sõnul mõjutab teadus neid pigem kaudselt ning seda trendi kinnitavad ka uurijad nagu nt Cooper jt (2009), et vahendajatel, kelleks võiks olla näiteks õppejuht, on asutuse tõendus põhise praktika rakendamisel oluline roll. Teadusuuringutega kursis olemist seostatakse ülikoolide ja kõrgkooliõpingutega, õpetajad ütlevad, et siis olid nad teaduses tehtavate uuringutega paremini kursis. Hiljem leiavad õpetajad, et enda kursis hoidmine sõltub õpetaja soovist ja tahtest – teadusraamatukogud on kõigile avatud. TALIS (2018) uuringu järgi on just

erialakirjanduse lugemine kõige populaarsem professionaalse arengu tegevus, ka intervjuudes osalenud õpetajad nimetasid erialast kirjandust ja raamatuid, eristades neid teadustöödest. Kõik kolm fookusgruppi arutlesid, et Õpetajate Leht võiks olla koht kus valdkonnas tehtud olulisemad teadusuuringuid tutvustatakse. Suur osa vastanud õpetajatest uskus, et neil on head otsimisoskused omandatud ülikoolist. Õpetajate jaoks on oluline, et teadustöö tulemusi saaks oma praktikaga siduda ning, et need toetaksid õpetajate pedagoogilisi uskumusi. Lasteaia ja alternatiivpedagoogika kooli intervjuudest tuli välja ka õpetajate vastupidine hoiak, nimelt kahes intervjuus kirjeldasid õpetajad olukorda, kus neid huvitavad sellised uuringud, mille tulemused nende veendumustest erinevad, tööd lugedes soovivad õpetajad teada, millest erinevus tuleneb. Cain (2019) jõudis oma uuringus samadele tulemustele.

Sotsiaalsete praktikate teooria kohaselt mõjutab praktika kandjat vajalike ressursside olemasolu, oskused ja sotsiaalne interaktsioon, lisaks sellele, millist tähendust praktikale omistatakse. Intervjuudes osalenud õpetajate vastustest kumab, et õpetaja praktika (mitte ainult õpetamine) koosneb väga paljudest tegevustest, sh enda professionaalse arengut toetavad tegevustest (Õpetamine ja professionaalse arengu tegevused mõjutavad teineteist). Õpetajad nimetasid ressurssidena väga erinevaid allikaid: internetti, täpsemalt Haridus- ja teadusministeeriumi ja HITSA kodulehekülge ning erinevaid võimalusi, kuidas oma praktikaid üksteisega jagada (intervjuus osalejad olid oma vastuste põhjal info tarbijad, mitte loojad); nad mainisid korduvalt guugeldamist ja Google Scholar't, kõikides asutustes on au sees Õpetajate Leht, mainiti ka erialaraamatuid. Allikatena mainiti ka otse kolleege ja lapsi, kes reageerivad praktikale ja annavad seeläbi õpetajale tagasisidet. Oma oskustes allikaid leida ja kriitiliselt hinnata olid õpetajad enesekindlad, ainult lasteaiaõpetajad olid natuke kahtlevad, aga eestikeelsete materjalide läbitöötamisega usuvad kõik hakkama saavat. Sotsiaalne interaktsioon mõjutab õpetajate hoiakuid ja oskusi, intervjuude vastuste põhjal võib järeldada, et nende praktikad mõjutab enim kokkupuude kolleegide, õpilaste ja lapsevanematega, aga tänapäevases infoühiskonnas jälgivad õpetajad läbi sotsiaalmeedia trende ja praktikaid nii Eestis kui välismaal. Korduvalt toodi intervjuudes välja, et usaldatakse kolleege ja nende soovitusi, seda nii erialakirjanduse kui praktikate (meetodi või programmi) soovitusena, nimetati ka Noored Kooli ja erialaliitude võrgustiku olulisust info liikumise kontekstis. Kolleegide arvamuse olulisust kinnitavad ka varasemalt läbiviidud uuringud, nt Kanadas (Cooper et al., 2017) ja Inglismaal (Coldwell et al., 2017), uuringutest selgus, et üheks olulisemaks faktoriks tõenditeadliku praktika

omaks võtmisel on võimalus kolleegidega arutleda praktikate üle, sest õpetajad usaldavad üksteise arvamust, uskudes, et tegevpraktikud saavad kõige paremini aru, millised lähenemisviisid, teooriad ja hindamisviisid võiksid klassiruumis päriselt töötada (Cooper et al., 2017). Õpetajate tõendus põhine praktikat mõjutab oluliselt sotsiaalne interaktsioon erinevate osapooltega.

4.3 Takistused

Kolmanda uurimisküsimusena sooviti teada saada, kas ja millised tegurid on õpetajatele takistuseks tõendus põhine praktika rakendamisel. Kõikidest intervjuudest jäi kõlama õpetajate kogemus, et materjale ja allikaid, mille vahel orienteeruda ja valida on väga palju. Õpetajad väljendasid oma ettevaatlikkust kohe iga uue algatusega kaasa minemise suhtes, põhjendades, et lapsed on väga tundlik grupp, kelle peale katseid teha. Lasteaia intervjuus väljendati seisukohta, et uuendusi liigub, aga nad pole kindlad, kas need on ka püsivad. Õpetajate ettevaatlikkus on Jones (2018) järgi õigustatud, sest tema sõnul puutuvad õpetajad ja koolid hariduses kokku „moehulluste“ ja pooltõdedega, mis võivad loodetud kasu asemel hoopis vastupidiselt mõjuda. Õpetajad ise tunnevad samuti, et oskus infomüra sõeluda, mis on nende jaoks hetkel oluline, on vajalik. Olukorra ennetamiseks soovitab ta vastata enne uue praktika rakendamist järgnevale küsimustele:

- Millised tõendid viitavad sellele, et uus lähenemine viib meid soovitud tulemusteni? Kas argumentid põhinevad erinevate koolide pikaajaliste tulemuste põhjal?
- Kas lähenemine töötab meie kooli väljakutsetele sarnanevas koolis?
- Kas lähenemine on asjakohane arvestades meie kooli prioriteete ja strateegiaid?
- Kas nõuanne on piisavalt täpne, et seda saab rakendada? Kas meil on piisavalt informatsiooni, millised võivad olla kaasnevad väljakutsed ja kuidas neid ületada meie kooli kontekstis?
- Kas nõuanne on praktiline arvestades meie kooli võimekust ja vahendeid?
- Kas on võimalik mõistlikult hinnata kulusid ja loodetavat tasu? (Jones, 2018)

Mõned õpetajad tõid takistusena välja oma kogemuse, et nad ei ole saanud soovitud teadustöödele ligi, sest nad ei ole enam üliõpilased. Teadusandmebaasidele ligipääsu tagab üliõpilase staatus. Seega, lisaks ebapiisavatele oskustele ja ressurssidele võib tõendus põhine

praktika rakendamist raskendada sotsiaalse interaktsiooni puudumine või katkemine (õpingud ülikoolis). Sotsiaalse interaktsiooni alla liigitub ka kollegiaalne uurimine ja koos väljakutsetele lahenduste otsimine, mis osalenud koolides oli pigem nõrk. Jagamiskultuuri olemasolu oli kõige tugevamalt olemas alternatiivkoolis, kus rõhku pandi ka emotsionaalsele toetusele. Samas jäi kõikidest intervjuudest kõlama õpetajate arvamus, et juhtkonna ja koolitasandil ei tegeleta andmete kogumise ja analüüsimisega piisavalt või ei kaasata neid sellesse aktiivselt. Õpetajad ei oodanud juhtidelt kollektiivse professionaalse arengu toetamiseks suunatud tegevusi. Intervjuudest jäi kõlama õpetajate hoiak, et tõendus põhine praktika rakendamine sõltub neist ja mitte koolist ehk juhtkonnast. Inglismaa uuringus (Brown & Zhang, 2016; Coldwell, 2017) uuringust selgus, et kõige enam mõjutab praktika sidumist tõenditega juhtkonna toetus ja süsteemsus. Lasteaiaõpetajate intervjuust tuli välja, et õpetajate professionaalne areng on jäänud tahaplaanile, sest asutuses ei ole hetkel kindlaid juhte. Praktikate ja kogemuste jagamisest ning avatud tegevustest tunti puudust – õpetajate jaoks on oluline tagasisidet saada oma praktikale nii kolleegidelt kui juhtkonnalt – ehk õpetajad märkavad, et nende praktikad mõjutab juhi olemasolu. Haridusasutustes, kus soovitakse, et õpetamispraktika oleks tõendus põhine, peaks tõendus põhine lähenemine olema laiendatud kõigele, sealhulgas sellele, kuidas juhtkond oma töötajaskonda suhtub ja neid juhib (Jones, 2018). Süsteemsema tõendus põhine praktika rakendamisel tasuks kaaluda Eestiski juhtkonna suuremat toetust ja aktiivsust selles valdkonnas, sest rahvusvaheliste tulemuste põhjal on see üheks võtmeteguriks. TALIS (2018) uuringust selgus, et Eesti koolijuhtide poole aastasest tööajast hõlmavad erinevad administratiivsed ja juhtimis-ülesanded ning kohtumised, kuigi nad ise sooviksid tegeleda rohkem õppekavaarenduse, õppetegevuse juhtimise ning õpetajate juhendamise, samuti märkis 24% koolijuhtidest, et nad vajaksid enesetäiendust „andmete kasutamine kooli kvaliteedi parendamiseks“, selle kirjelduse alla võib siinse töö kontekstis mõista administratiivseid tõendeid, mille süsteemne kogumine ja analüüsimine aitab tõsta õpetamise kvaliteeti. Nendest tulemustest järeldub, et koolijuhtidel on olemas soov toetada oma õpetajaskonda tõendus põhine praktika rakendamisel. TALIS (2018) koostajate soovitus Eesti poliitikakujundajatele on üle vaadata koolijuhtide tööülesanded, soovitusena vähendada administratiivseid tööülesandeid, võimaldades neil pühenduda õpetajate professionaalse arengu toetamisele. Samast uuringust selgub, et Eesti õpetajad ei hinda kuigi kõrgelt pika ajaperioodi jooksul toimuvaid ning koolikeskkonnaga seotud tegevusi, need omadused iseloomustavad professionaalseid õpiringe või muid kollektiivseid tegevusi, mis

toetavad tõendus põhise praktika rakendamist. Süsteemse uurimusliku koolikultuuri loomiseks võiksid koolid kaaluda professionaalsete õpikogukondade loomist. Üks viis jagamiskultuuri ja tõendus põhisust ühendada on professionaalsete õpikogukondade loomine koolis. Tartus rakendati TULUKE projekti (2014- 2016) raames LP-mudelit (LP-mudel – norra k “læringsmiljø og pedagogisk analyse” ehk õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs), mille põhieesmärk oli arendada koolide ja õpetajate pädevust õppimis- ja käitumisprobleemide ennetamisel ja vähendamisel. Projektijuht Kairit Peekmani (2016) sõnul aitas projektis osalemine koolidel ja lasteaedadel liikuda katse-eksituse meetodilt tõendus põhise kooliarendusstrateegia juurde. Õpetajate omavaheline koostöö on vajalik õpetajate professionaalse arengu toetamiseks, samuti on leitud uuringute käigus tugev seos õpetaja tajutud enesetõhususe ja kolleegidevahelise koostöö vahel (Erss, 2017).

Kokkuvõtvalt, kuigi Eesti õpetaja vastutab meeleldi enda praktika eest, siis rahvusvahelistele uuringutele toetudes tasuks kaaluda koolijuhtide süsteemsemat õpetajate toetust tõendus põhise praktika rakendamisel ja professionaalse arengu tegevustes, seda enam et koolijuhid on avaldanud soovi ja valmisolekut tegeleda rohkem õppekavaarenduse ja õppetegevuse juhtimisega, kui neil selleks piisavalt aega oleks.

Järeldused ja piirangud

Uuringu eesmärgiks oli aru saada kuidas õpetajad mõistavad ja rakendavad tõendus põhise praktikat. Intervjuudest selgus, et iga õpetaja ja kool on ainulaadseteks praktikakandjateks ning nad väärtustavad neile usaldatud autonoomiat. Tõendus põhise praktikat defineerides keskendusid õpetajad pigem teadustõenditele, aga enda praktikat kirjeldades sarnaneb nende tegevus kõige rohkem Barends jt (2014) tõendus põhisele lähenemisele. Eelnevast ning välismaiste uuringute tulemuste põhjal sobiks Eestis kasutusele võtta *tõendus põhise praktika* mõiste. Intervjuudes osalenud õpetajad kasutasid erinevat liiki tõendeid, aga seda erineva sagedusega. Teadustõendid mõjutavad õpetajate praktikat pigem kaudselt, õpetajate otsust oma praktikat muuta ja midagi uut proovida on mõjutatud kolleegide arvamusest ja kogemusest. Õpetajate endi arvates takistab neil tõendus põhise praktikat rakendada piiratud ligipääs teadustöödele (siin nähakse tõendus põhise praktikat pigem teaduspõhise praktikana) ja suur infotulv. Varasemate uuringute põhjal lisab töö autor omalt poolt, et tõendus põhise praktika süsteemseks lähenemiseks on vaja kollektiivset otsust ja uurimuslikku toimimisviisi, mida intervjuudes osalenud ei kirjeldanud.

Uurimuse tugevuseks võib pidada asjaolu, et varem pole uuritud, kuidas õpetajad tõendus põhine praktikat mõistavad, kuigi see mõiste on meie erialases keeles juba täiesti olemas. Selle tööga tehti algust antud valdkonnas ning töö võib anda vihje, kuidas õpetajad mõistavad ja rakendavad tõendus põhine praktikat (alateadlikult). Töö tugevuseks võib lugeda ka püüet probleemi analüüsida sotsiaalsete praktikate teooriast lähtuvalt, sest õpetamine kui selline on sotsiaalselt mõjutatav ning seetõttu valiti andmekogumismeetodiks samuti viis, mis arvestaks, et vastajaid mõjutab keskkond, milles nad praktikat viljelevad. Kirjanduse ja intervjuude vastuste põhjal loodi tabel, millest võiks kasu olla õpetajatele ja koolijuhtidele, hindmaks millised tõendiliigid on nende praktikas domineerivad ja kuidas luua tasakaalu nende vahel.

Töö piiranguks võib pidada võrdlemisi väikest valimit, esialgses plaani järgi oli kavandatud mõnevõrra esinduslikum valim. Antud tööst ei saa luua üldistusi kogu Eesti õpetajaskonnale, sest esiteks kvalitatiivne uurimismeetod oma laadilt ei üritagi seda, teiseks oli valim küllaltki väike ja kolmandaks, kõik haridusasutused on erinevad.

Edaspidiseks uurimiseks tasuks kaaluda juhtkonna kaasamist valimisse, sest teemakohase kirjanduse kohaselt on just neil võtmeroll tõendus põhise praktika juurutamisel, samas vastanud haridusasutuste õpetajad ei tunnetanud juhtkonna poolse toetuse olemasolu vajadust. Uurimisväli on lai, näiteks võiks uurida, kuidas ülikoolid saaksid toetata koole ja õpetajaid või kuidas suurendada tõendus põhise praktika teadlikumat rakendamist, et praktikast tulenevatele konkreetsetele väljakutsetele vastu astuda.

Tänu sõnad

Soovin tänada haridusasutusi ja õpetajaid, kes osalesid fookusgrupi intervjuudes, tänu nende arvamustele ja kogemustele sai see töö just selline. Siiras tänu kuulub juhendale, kes toetas töö valmimist põhjaliku tagasiside ja julgustavate sõnadega.

Autorsuse kinnitus

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

lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2020

Kasutatud kirjandus

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., ... de Wit, W. (2016). Affordances of teacher professional learning in secondary schools. *Studies in Continuing Education, 38*(3), 281–298. S
- Axford, N., & Morpeth, L. (2013). Evidence-Based Programs in Children's Services: A Critical Appraisal. *Children and Youth Services Review, 35*, 268–277.
- Barbour, R. (2007). Introducing Focus Groups. *Doing Focus Groups* (lk 1–14). London: Sage.
- Barends, E., Rousseau, D. and Briner, R. (2014) Evidence-Based Management: The Basic Principles. Amsterdam: Center for Evidence-Based Management.
- Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education, 29*(5), 491–503.
- Brown, C. (2017). *Achieving Evidence-Informed Policy and Practice in Education: EvidenceED*. United Kingdom: Emerald Group Publishing.
- Brown, C., & Zhang, D. (2016). Is Engaging in Evidence-Informed Practice in Education Rational? What Accounts for Discrepancies in Teachers' Attitudes Towards Evidence Use and Actual Instances of Evidence Use in Schools? *British Educational Research Journal, 42*(5), 780–801.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *The Curriculum Journal, 26*(3), 488–509.
- Cain, T. (2019). School-University Links for Evidence-Informed Practice. *Education Sciences, 9*(97).
- Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., Stoll, L., Willis, B., & Burns, H. (2017). *Evidence-informed teaching: And evaluation of progress in England. Research report*. Department of Education.

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/625007/Evidence-informed_teaching_-_an_evaluation_of_progress_in_England.pdf

- Cooper, A., Levin, B., & Campbell, C. (2009). The Growing (But Still Limited) Importance of Evidence in Education Policy and Practice. *Journal of Educational Change*, 10(2–3), 159–171.
- Cooper, A., Klinger D. A., McAdie, P., (2017). What do teachers need? An exploration of evidence-informed practice for classroom assessment in Ontario, *Educational Research*, 59(2), 190 – 208.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (lk 1–26). SAGE.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014). Külastatud aadressil:
<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Edovald, T. (2015). Tõendus põhine sekkumine—Vanelane või abimees töös laste ja peredega? 4, 63–70.
- Erickson, F. (2018). A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (36–65). SAGE.
- Erss, M. (2017). Kooliuuendus. Hariduspoliitiline kontekst. *Õpikäsitus: Teooriad, uurimused, mõõtmise. Analüütiline ülevaade*. Tallinna Ülikool, Haridusteaduste Instituut.
- Feldman, J. (2020). The role of professional learning communities to support teacher development: A social practice theory perspective. *South African Journal of Education*, 40(1).
- Flick, U. (2006). An introduction to Qualitative research. (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc
- Greany, T., & Brown, C. (2017). The Evidence Informed School System in England: Where Should School Leaders Be Focusing Their Efforts? *International Journal of Education Policy & Leadership*, 12(3).
- Goldcare, B. (2013). *Building Evidence into Education*. Department for Education.
- Hammersley-Fletcher, L., Lewin, C., Davies, C., Duggan, J., Rowley, H., & Spink, E. (2015). *Evidence-based teaching: Advancing capability and capacity for enquiry in schools. Interim report*.
- Jones, G. (2018). *Evidence-based School Leadership and Management*. SAGE Publications. Kindle Edition.
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. TLÜ Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk.
- Levin, B. (2010). Leadership for Evidence-Informed Education. *School Leadership and Management*, 30(4), 303–315.
- Levin, B. (2013). To Know Is Not Enough: Research Knowledge and Its Use. *Review of Education*, 1(1), 2–31.
- Ley, T. (2019, mai 20). *Tõenduspõhine praktika või kõhutunne—Why we need evidence-based practices in education ... And why we should develop them together with teachers*. Haridusinnovatsioon - tõenduspõhine praktika või kõhutunne? [konverentsi ettekanne], Tallinna Ülikool. Külastatud aadressil: <https://vimeo.com/338659273>
- Liamputtong, P. (2011). Focus group methodology: introduction and history. In Liamputtong, P. *Focus group methodology: Principles and practice* (pp 1-14). London: SAGE Publications Ltd
- Mardahl-Hansen, T. (2019). Teaching as a social practice. *Nordic Psychology (Online)*, 71(1), 3-16.

McMillan, J., Schumacher, S. (2013). *Research in Education. Evidence-Based Inquiry* (7th ed.).

Edinburgh: Pearson.

Nelson, J. (2014). *Evidence in Education – a Lever for Professional Autonomy?* Külastatud aadressil

<http://www.alliance4usefulevidence.org/evidence-in-education/>

Nelson, J., Campbell, C. (2017) Evidence-informed practice in education: meanings and applications.

Educational Research, 59:2, 127 – 35 .

Peekman, K. (2016). Saateks. *LP-mudel. Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs. Käsiraamat.* (lk 7–

10). Tartu.

Programmi kasutavad koolid (s.a) külastatud aadressil: <https://kiusamisvaba.ee/kiva-koolid/>

Ratcliffe, M., Bartholomew, H., Hames, V., Hind, A., Leach, J., Millar, R., & Osborne, J. (2005).

Evidence-based Practice in Science Education: The researcher-user interface. *Research Papers in Education*.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices A Development in Culturalist Theorizing.

European Journal of Social Theory, 5(2), 243–263.

Research and the teaching profession. Building the capacity for a self-improving educational system.

(2014). British Educational Research Association; Action and Research Centre.

Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies

Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6(2), 294–302.

Sheldon, B., Macdonald, G. (2009). A Textbook of Social Work. London: Routledge, [https://doi-](https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4324/9780203867969)

[org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4324/9780203867969](https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.4324/9780203867969)

Shove, E., Pantzar, M., Watson, M. (2012) *The Dynamics of Social Practice: Everyday Life and how it*

Changes. London: SAGE Publications Ltd.

Sihtasutus Kutsekoda. Õpetaja, tase 7 kutset läbiv kompetents. Külastatud aadressil

<https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kompetentsid/10494579>

Slavin, R.E., (2008). Evidence-Based Reform in Education: what will it take? *European Educational*

Research Journal. 7(1) 124- 128.

- Smith, J. (2006) Introduction, In: J. Smith (Ed.) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. 1 – 3. London: Sage
- Streimann, K. (2017). Tõendus põhine praktika ja selle rakendamine. *Sotsiaaltöö*, 4, 64–70.
https://intra.tai.ee//images/prints/documents/15174743354_Sotsiaaltoe_4_2017_veebi.pdf
- Streimann, K. (2019). *Teaduspõhine või tõendus põhine ennetusprogramm?* Külastatud aadressil:
<https://kuisamisvaba.ee/teaduspohine-voi-toenduspoehine-ennetusprogramm/>
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. Osa.*
https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Tatar, M., Käger, M., Harjo, M., Vollmer, M., Kivistik, K., Pertšjonok, A. (2017). VEPA Käitumisoskuste Mängu rakendamise vahehindamine. Külastatud aadressil
<https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/VEPA-uuringuaruanne.pdf>
- Teder, L., & Orunuk, K. (2015). Tõendus põhiste ennetustegevuste näited Eestis. *Sotsiaaltöö*, 4, 71–73. *Tervise Arengu Instituudi aastaaruanne 2019*. (s.a.). vaadatud 18. mai 2020,
https://intra.tai.ee//images/prints/documents/158619697490_TAI_aruanne_2019_.pdf
- Timperley, H. (2010). Using Evidence in the Classroom for Professional Learning. Paper presented to the Ontario Research Symposium. Külastatud aadressil
<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/schools/tchldv/docs/Using%20Evidence%20in%20the%20Classroom%20for%20Professional%20Learning.pdf>
- Toom, A., Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Maaranen, K., Jyrhämä, R., ... Kansanen, P. (2008). *Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators*.
- Trinder, L. (2000). Introduction: The Context of Evidence-Based Practice. L. Trinder & S. Reynolds (Toim), *Evidence-Based Practice. A critical Appraisal*. (Blackwell Science Ltd,). Oxford.
- Treial, K. (2016). KiVa kiusamisvastase programmi prooviuuring Eestis: kaheaastase klaster-randomiseeritud kontrollkatse tulemused. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 4(2), 2016, 191–222.
- Trummal, A. (2018). VEPA käitumisoskuste Mängu tulemused. *Õppeaasta 2017/2018*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Uibu, K., Kaseorg, M., & Kink, T. (2016). Klassiõpetajate arusaamad õppiva organisatsiooni juhtimise distsipliinidest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 58–91.

Valk, A. (koost). (2019) Tark ja tegus Eesti 2035. Külastatud aadressil:

https://www.hm.ee/sites/default/files/tark_ja_tegus_eesti2035_kokkuvottev_visioonidokument.pdf

Vihalemm, T., Keller, M., Kiisel, M. (2013). *Kuidas parandada Maailma?* Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: <https://sisu.ut.ee/kommunikatsioon/avaleht>.

Vägivalla ennetamise strateegia aastateks 2015–2020 (2015). Külastatud aadressil:

https://www.valitsus.ee/sites/default/files/content-editors/arengukavad/vagivalla_ennetamise_strateegia_2015-2020_kodulehele.pdf

Lisad

Lisa 1. Valimi taustandmed

Lasteaed	Vanus	Haridus	Staaž
LÕ1	55	KÕRG	20
LÕ2	40	KESK	23
LÕ3	46	KÕRG	7
LÕ4	28	KÕRG	8
LÕ5	25	KÕRG	5
LÕ6	51	KÕRG	33
Era alternatiivkool			
Õ1	42	KÕRG	3
Õ2	37	KÕRG	10
Õ3	42	KÕRG	4
Õ4	52	KÕRG	5
Õ5	45	KÕRG	18
Õ6	38	KÕRG	2
Munitsipaalkool			
MÕ1	37	KÕRG	2
MÕ2	28	KÕRG	4
MÕ3	33	KÕRG	4
MÕ4	26	KÕRG	4
MÕ5	26	KÕRG	3

Lisa 2. Fookusgrupi intervjuu küsimused.

Uurimisküsimused:

- 1) Kuidas õpetajad mõistavad ja rakendavad tõenduspõhist õpetamist?
- 2) Kuidas õpetajad rakendavad erinevat liiki tõendeid igapäevases töös?
- 3) Kuidas toetab kool õpetajatel tõenduspõhist praktikat rakendada?

Sissejuhatavad küsimused:

Millised valdkonnad seostuvad teie jaoks mõistega tõenduspõhine?

Kuidas te mõistate sõna “tõenduspõhine”?

Põhiküsimused:

Kuidas sobitub tõenduspõhisus /tõenduspõhine praktika/õpetamine kooliga?

Kuidas mõjutavad tõendid ja teadus teie igapäevast praktikat õpetajana?

Kas õpetamine on pigem teadus või praktika?

Selgitan, kuidas antud uurimuses tõenduspõhist praktikat mõistetakse (teadustõendid, isiklik praktika, kooli tõendid, huvigruppide hoiakud)

Millistest allikatest te saate infot haridusteadustes tehtud uute avastuste kohta?

Kas teil on ligipääs teadusinfole?

Milliseks te hindate oma “teaduslikku” kirjaoskust?

Mida te nende teadmistega peale hakkate?

Millistest allikatest te saate oma igapäevaseks praktikaks ideid/juhiseid?

Kuidas te hindate allikate usaldusväarsust?

Kuidas ja millist ametialast infot (praktikaid) te jagate oma kolleegidega koolis ja laiemalt?

Kuidas aitab teie kool teil olla tõenduspõhine õpetaja?

Millist infot te oma praktika kohta ise kogute? Kuidas?

Miks? Mida te selle infoga teete?

Millist infot te koolis kollektiivselt kogute? Kuidas?

Miks? Mida te selle infoga teete?

Millist infot te õpilastelt ja lapsevanematelt saate/kogute?

Kuidas te sellesse infosse suhtute?

Mida te selle infoga peale hakkate?

Lõppküsimus:

Lõpetuseks, on teil veel midagi tõenduspõhise praktika ja erinevat liiki tõendite kasutamise kohta öelda?

Taustandmed: vanus, staaž, omandatud haridus

Lisa 3. Uurijapäeviku väljavõtted

14.03 – Teksti uuesti ja uuesti kuulates on võimalik kuulda uusi mõtteid. Õpetajad räägivad vahepeal läbisegi, üksteise kõne vahele. Vaiksemat mõtet on raske tabada. Ometi õpetavad õpetajad lapsi lasteaia kordamööda rääkima...

17.03 – Õpetajad räägivad automaatselt kuidas nad tõenduspõhist suhtumust oma õpilastele edasi kannavad/ juba lasteaia katsetega/ gümnaasiumis peavad olema allikad taga ja korrektsed. Seda ma üldse ei küsinud.

27.03 – Lasteaed - selle intervjuuga töötades mulle tundub, et ma ei pruugi olla nii objektiivne nagu tahaks. Kuidas leida tasakaal? Et ei oleks liiga kriitiline ja ei tunneks et reedan neid, samas kardan, et hakkas asju ilustama või õigustama.

31.03 – Kõikidest intervjuudest jääb kajama taustal mulle mõte, et infot on palju, uuringuid on palju. Ühte või teistpidi ütlevad intervjuueeritavad, et kõigele leidub tõendeid.

02.04 – Põhimõtteliselt kirjeldatakse omasõnadega ühte tõenduspõhise teooria definitsiooni. mitte tõenduspõhine lähenemine võib eluohtlikuks osutada kehalises kasvatuses

9.04 – Lasteaeda analüüsid tekib vahel tahtmine kirjeldada olukorda ja anda taustateadmisi, mis üldse ei puutu asjasse või ei tulnud kuidagi intervjuu käigus välja. nt et lasteaia lähtutakse Johannes Käisi printsiipidest või aktiivõppe meetoditest. Samas milline tõenduspõhine õpetaja ma ise lasteaia olin? Milliseid teadustõendeid ma lugesin, mida ülikool otseselt ei suunanud lugema?

Lisa 4. Transkriptsiooni näide

Õ2: Minu meelest on ka koolitust või noh, mis nüüd.. Mina enam ei käi ülikoolis, mul on hea võrdlus, et nagu minu meelest seda on vähem mu elus, kindlasti palju vähem kui seda oli kui ma käisin ülikoolis. Aga ma just ükspäev mõtlesin või noh, vaatasin, et meil on näiteks Noored Kooli kogukond, seal jagatakse. Sealt ma saan nagu palju, ma arvan siis mingeid asju, mida ma vaatan ja siis ongi see, et kas ma ise, näiteks mingi teema hakkab mind huvitama ja ma guugeldan ja otsin selle kohta mingeid artikleid ja asju. Aga mina näiteks tunnen, ma väga palju koolis ei saa nagu kolleegidelt või nii, et ma ei ole küll märganud midagi... Aga seda võiks võib-olla ka rohkem olla... Et koolitustelt, et kui tullaakse siia koolitusi tegema, siis küll. Aga niimoodi niisama siin väga nagu ei liigu. Selles mõttes, et noh, meil ei ole näiteks nüüd, et meililisti keegi saadab, et „Oo vaadake, ma leidsin mingi teadusartikli,“..

Õ1: Mõnikord on, vähe.

Õ3: [nimi], saadab aeg-ajalt.

Õ1: Aa [nimi] on saatnud ja tõesti jah, et aga noh, tema on ka, vaata, suht palju onju tegeleb mujal, et võib-olla siis on jällegi hea, et ta siis meile vahepeal saadab, aga nii-öelda tegevõpetajad, ega nemad väga palju üksteisele ei saada. Mitte et see midagi halba oleks.

I: Ei, see on okei.

I: Kas teil on ligipääs teadusinfole?

Õ3: Jaa.

Õ4: See on ju avalikult kättesaadav.... Nagu kas just kõik artiklid, aga väga paljud artiklid on ju väga kättesaadavad, et ma mäletan, kuidas ma ülikoolis õppisin nii hästi guugeldama ja tean mingeid kohti, kust saab nagu neid artikleid kätte, et väga paljud on. Et väga paljud kohad on sellised kättesaadavad, kus sa saad alla laadida neid ja vaadata.

Õ1: Mina õppisin sel ajal, kui pidi kartoteegilehtede vahel raamatukogust ka neid teadusartikleid otsima... et, päris kõike ikkagi kätte ei saa.

Õ4: Kõike ei saa muidugi jaa, aga..

Õ1: Kuna tänapäeval paljud artiklid lingivad ikkagi allikatele, mille kaudu saab, saab neid allikaid ja allikatest edasi järgmistele allikatele liikuda, siis väga palju infot on juba keegi nii-öelda läbi töötanud, mille järgi saab viidata.

Õ2: Aga minu meelest on nagu see ka, et näiteks mina küll guugeldasin üks päev mingit teemat, mille kohta ma tahtsin artiklit lugeda ja ma ei saa lugeda, sest need on nagu ainult ülikooli kaudu saab lugeda seda. Selle peale ma olen küll sattunud, et siukseid asju on jah lihtne kätte saada, mis on näiteks haridusministeeriumite ja muude ministeeriumide asjade poolt kuidagi nagu kas tehtud või kokku pandud või raportid ja nii edasi, et neid saab lihtsalt kätte, mis on nagu avalikus kohas, aga just teadusartikleid, näiteks ma sattusingi mingi teadusartikli peale, vaatasin oo nii põnev. Ja ma ei saanud seda avada onju. Et mul ei ole enam seda ligipääsu ka mingitele ülikooli asjadele, et seda nagu.. See minu meelest küll nagu väga lihtne ei ole.

Õ4: See oli eestikeelne või?

Õ2: Ei see oli ingliskeelne muidugi.

Õ4: Huvitav.

Õ2: Et palju siis nagu see ju oleneb ka, millist allikat sa loed, et mõned sellised ülikoolide kirjutatud või teadlaste kirjutatud allikad ongi nagu teatud kohtades. Andmebaasides.

Õ2: Just, et abstraktki saad, aga...

Õ1: Täismahus just on ülikooli raamatukogu...

Õ3: Ja ülikooli raamatukokku saab lihtsalt sisse kõndida.

Õ1: Seal on võimalik.. aga küsimus oligi, see, et kas meil on ligipääs olemas, minul Tehnikaülikooli see hetkel on näiteks, aga ma ei kasuta seda väga. Aga põhimõtteliselt noh, võimalus on olemas. Rahvusraamatukokku saab ka igäüks minna, aga seal ei ole teadust noh nii palju, aga.

Õ2: Aga ma kujutan ette, et mõne õpetaja jaoks võibki olla väga möll nagu, et noh, otsidagi seda, mingi kammida mööda netti, et leida seda mingit asja, et noh, mingi kohutavalt lihtne see ei ole ju, et klikin ja vupsti ja juba lendas mulle see artikkel, et sa pead ikka veits nagu möllama ja otsima seal vahepeal, eriti kui sa tahad, noh, tahadki tasuta leida ja nii edasi nii et...

Õ1: Enamik õpetajatest piirduvad abstraktidega, ehk et täismahus teadustööde läbitöötamisega tegeldakse enda magistritöö koostamisel ja...

Õ2: Ei näe, mina tahtsin ka..

Õ1: Tubli.

Õ3: Aga mingi.. Õpetaja leht on nüüd vaata seal veebis. Seal võiks olla kõik..

Õ2: Oo jaa.

Õ3: Teadusartiklid niimoodi viuhh.

Õ2: Võib-olla seal on, ma ei ole vaadanud seal kogu seda..

I: Nii, aga kui teil ligipääs on, siis kuidas te hindate oma teaduslikku kirja- ja lugemisuskust?

Õ3: Väga heaks..

Õ2: Mina ka väga heaks.

Õ1: Väga heaks.

I: Mille põhjal te seda väga heaks hindate?

Õ3: Sest ma olin neljandat korda järjest ülikoolis, ma vist vahepeal midagi muud ei olegi teinud, mul on selline tunne, et natuke liiga palju olen lugenud teadusartikleid.

Õ2: Mina olen ka ikka nagu sellesmõttes, et baka, siis Noored Kooli, siis maka, et just sellest on tulnud, ma arvan, et sa oled ise pidanud neid nii palju läbi töötama.

I: Mis te nende teadmistega peale hakata ja mis ta sealt teadusartiklitest saate?

Õ3: Räägin õpilastega.

Õ5: Saab rakendada..

Õ4: Rakendan jah igapäevatöös... Mingeid olulisemaid punkte.

Õ3: Üks oli näiteks see Carol Dwecki vaata see, *mindseti* värk on ja siis ma rääkisin nagu õpilastega sellest, et mis nemad arvavad sellest, näitasin neile videot siis, et ma nagu noh vahel ma võin kohe väga otse õpilastega mingit teemat arutada. Aga vahel ma kasutan neid nii et nad ei teagi.. Ja vahel ei kasuta üldse..

Õ2: Et loed läbi ja saad aru aahhh.

Õ1: Mina kasutan rohkem oma silmaringi laiendamiseks... Õppetöös satuvad üksikud asjad aga ega ma otse teadustöödest mingisuguseid uusi asju sinna ei tõsta.

Õ2: Et võib-olla sa alati ise ei saa nagu aru ka, et no nüüd ma teen küll teisiti, et võib-olla see nagu automaatselt kuidagi tuleb sulle selle teadmine.

Õ1: Jah, automaatselt küll.

Õ2: No vot, sa teadvustad, siis sa nagu teedki natuke teistmoodi.

I: Aga kui me mõtleme igapäevase praktika peale, et millistest allikatest te kogute ideid?

Õ3: Elust... Ma õpetan vaata perekonnaõpetust onju, et siis üks külg on muidugi see pereteraapia väljaõppega, aga, nagu elust just selles mõttes... Et ma ju nagu näen ka.. Noh see peab nagu haakuma nendega, see mis ma seal räägin, kui ma räägin seal ma ei tea taluelust onju, siis ma võin seda natuke rääkida, aga nagu kui ma iga tund tooks näiteid ainult selle kohta, kuidas talus

elu käib või kuidas suhted või ma ei tea, vanasti olid versus... No ühesõnaga see, mis ma räägin, see peaks nagu eluga haakuma, muidu nad lihtsalt ei kuula mind.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Sandra Mikomägi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
Tõendus põhine praktika hariduses – mis see on ja kuidas seda rakendada?

mille juhendaja on Silver Sillak,

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

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

Sandra Mikomägi

20.05.2020