

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Põhikooli mitme aine õpetaja

Liis Muri

ÕPETAJATE HINNANGUD VÄLISE KESKKONNA MÕJU KOHTA  
NENDE REFLEKSIONIPROTSESSILE

magistritöö

Juhendaja: Anu Sarv

Läbiv pealkiri: Keskkonna mõju refleksioonile

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Anu Sarv, PhD

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Karmen Trasberg, PhD

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2014

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
Refleksiooni olulisus.....	5
Refleksiooni mõiste.....	6
Refleksiooni olemus.....	8
Refleksiooni eeldused .....	8
Refleksiooni viisid .....	9
Töökeskkonna mõju refleksioonile .....	11
Professionaalne supervisioon.....	13
Dialogiline vestlus kolleegide vahel .....	14
UURIMUS.....	16
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused .....	16
Metoodika .....	16
Valim.....	16
Andmekogumisviis.....	16
Protseduur .....	17
Andmeanalüüs .....	18
TULEMUSED JA ARUTELU.....	19
Arusaam refleksioonist.....	19
Refleksiooni mõiste.....	19
Refleksiooni toimumine.....	20
Refleksioonile omistatud tähtsus.....	21
Refleksiooni ajend.....	21
Refleksiooni ajalised aspektid.....	22
Välise keskkonna mõju refleksioonile .....	23
Füüsilise keskkonna mõju refleksioonile.....	23
Koolikorralduse mõju refleksioonile.....	24
Koolipoolsed refleksiooni ajendavad tegurid.....	25
Suhted kui refleksiooni mõjutav tegur .....	28
Kollegiaalsete suhete iseloom koolis.....	28
Head kollegiaalset suhet mõjutavad jooned.....	29
Refleksiivsete vestluste tähtsus.....	30
Koolivälised suhted.....	31

Uurimuse tugevused ja kitsaskohad.....	32
Kokkuvõte.....	33
Summary.....	34
Tänuõnad.....	35
Autorsuse kinnitus.....	35
Kasutatud kirjandus.....	36
Lisa 1. Intervjuu küsimused.....	39

## Sissejuhatus

Refleksiooniteema on maailmas olnud tähtsal kohal pikka aega ning refleksiooni on peetud oluliseks osaks indiviidi professionaalses arengus. Refleksioon on kognitiivne protsess, mis nõuab indiviidi aktiivset osalust; tuleneb tähenduslikust situatsioonist või kogemusest; hõlmab indiviidi vastuste, uskumuste uurimist lähtuvalt olukorrast; ja toimub uute arusaamade integreerimine indiviidi kogemustesse (Rogers, 2001).

Eestis on refleksiooni tähtsustama hakatud alles hiljuti. Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013 toob välja, et aastal 2013 töötavad Eesti koolides õpetajad, kes oskavad hinnata ja kavandada oma professionaalset arengut ning asetab eesmärgiseades keskele kohale õpetaja kui reflekteeriva praktiku. Selle eesmärgi saavutamiseks on refleksiooni valdkond arenduskohaks, sest lähtuvalt strateegia aluseks oleva uuringu tulemustest on õpetajatel vähene valmisolek tegeleda oma töö analüüsiga ja enese arendamisega. (Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013) Samas ei kujune õpetaja reflekteerivaks praktikuks iseenesest. Selleks on oluline sisemine motivatsioon pidevalt areneda, kuid seda mõjutavad ka mitmed välise keskkonna tegurid.

Moon (1999) toob välja, et refleksiooni toimumise koht ja selle õhustik on oluliseks faktoriks refleksiooniprotsessis. Uurimusest refleksiooni olemusest ja õpetajate teadlikkusest sellest protsessist (Lepp, 2009) selgub, et töökeskkonnalt saadav tugi on tähtis refleksiooni toimumisel. Lähtuvalt sellest on oluline teada, millised keskkonna tegurid täpsemalt õpetajate hinnangul refleksiooni kulgu mõjutavad. Teadaolevalt ei ole seda aspekti veel uuritud ning antud töö pakub sissevaate sellesse teemasse.

Antud magistr töö eesmärgiks on selgitada välja kuivõrd ja millist tuge pakub väline keskkond refleksioonile õpetajate hinnangute põhjal. Sellest lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused: millist mõju omab õpetajate kirjelduste põhjal nende refleksioonile töö korralduslik pool; kuidas kirjeldavad õpetajad kollegiaalsete suhete mõju nende reflekteerimisele; millist mõju tajuvad õpetajad refleksioonile töövälise keskkonna poolt.

Käesolev magistr töö jaguneb kolme suuremasse ossa, millest esimene keskendub teoreetilistele lähtekohtadele ja refleksiooni ning seda mõjutavate tegurite tutvustamisele, sh töökeskkonna mõju. Töö teises osas tutvustatakse uurimuse metoodikat ning andmeanalüüsi ja kolmandas tuuakse välja uurimuse tulemused.

## **Refleksiooni olulisus**

Refleksiooni kui õppimist soodustavat tegurit on tähtsustatud paljudes valdkondades, näiteks õpetajahariduses, õenduses ja elukestvas õppes (Rogers, 2001). Refleksioon on oluline professionaalse asjatundlikkuse ja erialase mõtlemise kujunemisel ning ametialases arengus (Eisenschmidt, 2003; Sarv & Karm, 2013). Juba Schön (1983) toob välja refleksiooni olulisuse professionaalses töös erinevates valdkondades ning näeb seda tähtsa osana professionaalse kompetentsi arengus. Refleksioon toetab professionaalset õppimist ja identiteedi arengut ning seda võib vaadelda kui protsessi, mis viib otsusteni säilitada, kohandada või lõpetada teatavad käitumisviisid tulevikus (Haamer, Karm & Groccia, 2012). „Refleksioon on võtmeks suurenenud teadlikkuse ja tähenduste loomise juurde“ (Sarv & Karm, 2013, lk 47). Refleksiooni tulemusena muutub indiviid teadlikuks oma tegevuse motiivideks olevatest sügavamatest väärtustest, uskumustest ja arusaamadest (Haamer et al., 2012). See näitab, et refleksiooni peetakse väga oluliseks professionaalse arengu osaks ning tähtsustatakse oma professionaalse tegevuse üle reflekteerimise oskust.

Õpetaja refleksiooni tähtsustab õpetaja kutsestandard, mis toob välja oma tegevuse reflekteerimise olulisuse professionaalse arengu eesmärgil. Refleksiooni võib tõlgendada mitmeti, kuid üldiselt nõustuvad erinevad autorid, et refleksioon on õpetamise kvaliteedi ja õpetaja professionaalse arengu eelduseks (Sarv & Karm, 2013). Praktikas toimuv refleksioon aitab õpetajatel teha arukaid ja eesmärgistatud otsuseid, see arendab õpetajate eneseteadlikkust, oskust näha erinevate õpetamissituatsioonide tulemusi ja mõista koolis ning klassis toimuvaid protsesse (Ghaye & Ghaye, 1998). Oma oskustest, väärtustest, arusaamadest ja kompetentsi tasemest teadlikuks saamine võimaldab neid külgi arendada ja muuta (Poom-Valickis, 2007). Läbi eneserefleksiooni seovad õpetajad kogemusi enda teadmiste ja tunnetega ning kasutavad neid oma õpetajakuvandi loomiseks (Haamer et al., 2012). Eneserefleksiooni tulemus peaks väljenduma sügavamas mõistmises ja uuenenud tegevusvõimes (Poom-Valickis, 2007).

Vaadeldes õpetajat reflekteeriva praktikuna, kes õpib oma kogemustest, on oluline, et ta oleks teadlik refleksiooniprotsessist ning selle toimimisest. Oma tegevuse üle reflekteerimiseks on vaja refleksiooni õppida ning seda peetakse tänases õpetajahariduses väga oluliseks. „Õpitava üle reflekteerimine aitab kaasa isikliku teadmise tekkimisele, seoste ja struktuuride loomisele õpitu kohta, tervikpildi tekkimisele, sünteesimisvõime arendamisele ja toetab sügavat õppimist“ (Sarv & Karm, 2013, lk 46).

Termini *reflekteriv praktik* võttis kasutusele Schön (1983). Reflekterivateks praktikuteks kutsutakse õpetajaid, kelle õpetamismeetodid ja arusaam erinevate õpetamisviiside tulemuslikkusest on pidevalt oma tegevust reflekterides tõusnud (Ghaye & Ghaye, 1998; Ghaye, 2011). Näiteks aitab refleksiooniharjumus mõista töökvaliteedi tähtsust ning pakub ideid ja võimalusi oma töö tulemuslikkuse tõstmiseks. Samuti aitab praktikas toimuv refleksioon mõista, et tunded, mõtlemine ja tegevus on tugevalt seotud, sest indiviidi tunded mõjutavad tema mõtlemist ning see omakorda käitumist. (Ghaye, 2011) „Refleksioon võimaldab jälgida oma õpetamistegevust, aitab märgata tõhusaid ja ebatõhusaid käitumismustreid, teha põhjendatud muudatusi oma õpetamispraktikas, luua internaliseeritud teadmist õpetamise kohta, suurendada teadlikkust oma õpetamise aluseks olevatest tõekspidamistest ning luua seoseid teooria ja praktika vahel“ (Sarv & Karm, 2013, lk 47).

Eneserefleksioon on professionaalse arengu võtmeks paljudes erinevates valdkondades. Enese sisse vaatamine ja oma tegevuse kriitiline analüüs aitab leida probleemide tekkepõhjusi, näha lahendusi tekkinud situatsioonidele ning annab võimaluse õppida, mida tuleks teha teisiti. Õpetajatöös on samuti vaja pidevalt analüüsida oma tegevust ja selle võimalikke tagajärgi ning refleksioon pakub selleks võimaluse.

## **Refleksiooni mõiste**

„Refleksiooni määratlusi eristatakse selle järgi, kuidas neis käsitletakse reflekterimisviise ja sisu, kuidas tõlgendatakse konteksti, refleksiooniprotsesse ja neis osalejaid, reflekterimise tulemusi ja eesmärgi ning refleksiooni väärtust“ (Sarv & Karm, 2013, lk 44). Kuigi võib tunduda, et kõige paremini mõistetakse refleksiooni kontseptsiooni just haridusringkondades, siis tegelikult on kasutusel mitmeid termineid kirjeldamaks refleksiiivseid protsesse erinevatel aladel, näiteks refleksioon tegevuse käigus, metakognitiivne refleksioon, refleksiiivne õppimine, kriitiline refleksioon, refleksiiivne mõtlemine ja tähelepanelikkus (Rogers, 2001). Erinevate refleksiooni puudutavate terminite sisu sõltub sageli uurijast ja tema käsitlesest ning seega puudub ühene lähenemine nii refleksiooni olemusele kui refleksiooni eeltingimuste, protsessi ja tulemuste osas ning ainult loetud autorid pakuvad lugejale täielikult välja arendatud refleksiooni mudeleid.

Kõiki refleksiooni käsitlusi ühendab aga arusaam, et refleksioon nõuab inimese aktiivset kaasatust (Rogers, 2001). Antud uurimuse seisukohalt on oluline mõista refleksiooni sisu, et kõrvutada seda õpetajate arusaamadega refleksioonist.

Viis, kuidas sõna *refleksioon* tavaliselt kasutatakse võimaldab seda mõista mitmel erineval moel. *Refleksioon* ehk millegi kogetu juurde tagasi pöördumine võib tähendada erinevaid asju: teadlikkust mingist nähtusest, sündmusest, seisundist või oma mõtetes millegi üle juurdlemist (Mezirow, 1998). Tundub, et refleksioon asub kuskil õppimisprotsessi ja õpitu esitlemise vahel. Reflekteeritakse, et hinnata midagi detailsemalt (*Las ma peegeldan tagasi selle, mida sa ütlesid*) või taasesitada midagi suuliselt või kirjalikult. Teiseks, tuleb refleksiooni vaadelda läbi selle eesmärgi (Dewey, 1933, viidatud Moon, 1999). Üldiselt reflekteeritakse mingil kindlal põhjusel, kuigi reflekteerimise käigus saadavad järeldused võivad lihtsalt ilmuda ilma, et neid teadvustataks kui refleksiooniprotsessi tulemusi. Selline olukord võib viidata sellele, et *refleksioon* ei olnud teadvustatud ja see võib kattuda intuitsiooniga. (Moon, 1999) Mõistega *refleksioon* viidatakse siinkohal teadlikuks saamisele ja juurdlemisele eelduste üle, mis suunistavad meie mõtlemist, tundeid ja tegusid (Mälkki, 2011).

Refleksiooniprotsessil ei ole alati kindlat algust ja lõppu ning seda peaks vaatlema kui lõppematut spiraali, milles väljakutset pakkuvad situatsioonid viivad *refleksiooni* ja uute teadmiste omandamiseni. Uued teadmised ja arusaamad viivad omakorda uute väljakutsete ja refleksioonini. Iga uus kogemus ja sellest lähtuv *refleksioon* peaks juhtima indiviidi laiema ja sügavama arusaamani, suurenenud hulga valikuteni ja oskuseni neid efektiivselt rakendada. (Rogers, 2001) Need kaalutlused viitavad, et tavaline sõna *refleksioon* kasutus osutab mingit laadi mentaalsetele protsessidele, millel on eesmärk ja/või oodatav tulem, mida rakendatakse suhteliselt keerulistele või struktureerimata ideedele, millel ei ole ilmselget lahendust (Moon, 1999).

Rogers (2001) võtab kokku erinevate autorite ühised jooned refleksiooniprotsessi defineerimisel ja toob välja, et *refleksioon* on kognitiivne protsess, mis nõuab indiviidi aktiivset osalust; tuleneb ebatavalisest situatsioonist või kogemusest; hõlmab indiviidi vastuste ja uskumuste uurimist lähtuvalt olukorrast; ning toimub uute arusaamade integreerimisest indiviidi kogemustesse.

## **Refleksiooni olemus**

Refleksioon on oma olemuselt kognitiivne ja emotsioone hõlmav protsess (Rogers, 2001) Schön (1983) toob välja, et refleksiooniprotsessi ajenditeks on situatsioonid, mis oma olemuselt on keerulised, ebastabiilsed ning ebakindlust tekitavad või tekkinud väärtuste konfliktid. Mälkki (2011) toob aga välja, et alati ei ole refleksiooni ajendiks ebameeldivad emotsioonid ning refleksioon saab toimuda alles siis, kui ebameeldivate emotsioonidega on lepitud.

Vajadust mõtestada erinevaid nähtusi võib vaadelda kui inimese bioloogilist vajadust, aga selle kujunemine sõltub ka sotsiaalsetest ja personaalsetest faktoritest. Seega võib öelda, et emotsioone ja mõtestamise vajadust võib vaadelda omavahel koosmõjus. Vajadus kogetut mõtestada tekitab indiviidis erineva varjundiga emotsioone samuti kui sotsiaalne interaktsioon. (Mälkki, 2011) Mezirow (2000) lisab, et erinevate nähtuste mõistmise vaatenurk hõlmab lisaks emotsionaalsele ja kognitiivsele dimensioonile ka sotsiaalset dimensiooni, mis kujuneb sotsialiseerumise ja interaktsiooni kaudu oluliste teistega.

## **Refleksiooni eeldused**

Struktureeritud refleksioon on õpetajatöö oluliseks osaks ning toetab õpetaja professionaalselt arengut (Ghaye & Ghaye, 1998). Moon (1999) toob välja, et nähtus õpetaja kui reflekteeriv praktik ei juhtu lihtsalt, sest see on hea või liikumapanev idee. Oma tegevuse reflekteerimine vahetult tegevuse käigus on keeruline protsess, see on midagi enam, kui lihtsalt oma tegevuse üle mõtlemine (Ghaye & Ghaye, 1998).

Refleksiooniprotsessi teadvustamiseks on tähtis õppida mõistma, mille üle on vaja reflekteerida, kuidas koguda reflekteerimiseks vajalikku materjali ning õppida nägema, mis võiks olla refleksiooni oodatav tulemus (Sarv & Karm, 2013). Maksimaalse kasu saamine refleksiooniprotsessist eeldab pidevat refleksiivset hoiakut oma töösse; see on kogu õpetajatöö olemus (Ghaye & Ghaye, 1998). Samas on vajalikud ka soodustavad tingimused, et refleksioon saaks toimuda.

Erinevate lähenemiste ühise joonena on refleksiooniks oluline eeldus inimese enda valmisolek ja soov olla refleksiooniprotsessi kaasatud (Rogers, 2001). Et saaks tekkida sedalaadi valmisolek, on refleksiooniprotsessi jaoks vajalik inimese võime aktsepteerida ennast, et tulla toime ebakindluse ja ebamugavate teemadega ning suutlikkus seada kahtluse alla varem enesestmõistetavalt võetud käitumis- ja mõtlemisviise (Bolton, 2006).

Arendamiseks otsustusvõimet (*decision-making skills*), peavad õpetajad olema tolerantsed oma õpetamismeetodite suhtes, sest enamasti erineb tegelik käitumine arvatavast.

Tolerantsus võimaldab ka hinnata toimunud muutusi eesmärgipärase käitumise suunas. (Haamer et al., 2012) Mooni (1999) sõnul on refleksiooni puhul oluliseks ka materjali, näiteks teooriad, teadmised, kogemused ja tunded olemasolu, mille baasilt refleksioon saaks toimuda. Oluline on märgata reflekteerimiseks sobivaid teemasid ning otsustada, millised neist vajavad sügavat analüüsi ja millised mitte (Sarv & Karm, 2013).

„Valmisolek ennast avatult analüüsida eeldab turvalist ja toetavat keskkonda, seepärast on refleksiooniprotsessis keskse tähtsusega viis, kuidas antakse tagasisidet nii üliõpilastele kui ka kolleegidele, et kogemustest õppimine võiks olla võimalikult tõhus“ (Sarv & Karm, 2013, lk 50). Sageli vaadatakse refleksiooni ainult kui intellektuaalset tegevust, kuid samal ajal on see olulisel määral mõjutatud ka indiviidi emotsioonidest ning on tähtis, et õpetajatel oleks töökohal õhkkond, milles oma tunnete väljendamine on aksepteeritud ning seda saab teha usalduse ja turvalisuse tingimustes (Boud & Walker, 1998). Sedalaadi turvalist keskkonda pakuvad praktikakogukonnad (*communities of practice*) (Kitchen, Parker & Gallagher, 2008) aga ka professionaalsele arengule suunatud ja õpetamisalased koolitused (Haamer et al., 2012). Praktikakogukonna termin on kasutusel organisatsiooniteoorias professionaalset arengut ja identiteeti toetava töökeskkonna kohta (Sarv, 2013), mis on refleksiooni üheks eelduseks.

## **Refleksiooni viisid**

Schön (1983) toob välja kaks peamist refleksiooniprotsessi tüüpi—refleksioon juba toimunud tegevuse üle (*reflection-on-action*) ja refleksioon tegevuse ajal (*reflection-in-action*). Refleksioon tegevuse üle toimub pärast mingit sündmust, kui õpetaja mõtleb toimunule tagasi (Ghaye & Ghaye, 1998). Tegevuse üle reflekteerimine on loomulik protsess, et mõista oma professionaalset tegevust, mis hõlmab oma kogemustest õppimist. See ei ole oluline ainult olemaks hea õpetaja vaid see on ka oluline inimlik omadus. (Ghaye & Ghaye, 1998) „Hilisem toimunu üle reflekteerimine võimaldab teadvustada, kuidas tegevuse käigus toimunud refleksioon ja õpetajal sel hetkel olemasolevad (teoreetilised) teadmised on mõjutanud situatsiooni lõpptulemust“ (Sarv & Karm, 2013, lk 45–46). Refleksioon tegevuse üle aitab teha tarku ja isiklikest põhimõtetest lähtuvaid otsuseid ning arendab indiviidi eneseteadvust, võimet näha erinevate õppesituatsioonide võimalikke tulemusi ja arusaama organisatsioonis toimuvast (Ghaye, 2011). Paljud autorid

tähtsustavad just seda refleksiooni viisi, sest siis on indiviidil aega toimunu üle arutleda ning seda sügavamalt analüüsida. See refleksiooni viis hõlmab ka kirjalikku refleksiooni ja on aineseks õpikutele ning artiklitele. (Rogers, 2001) Tegevuse üle toimuv refleksioon ei ole tingimata privaatne ja üksinda toimuv viis õppimiseks, vaid see on teadmiste loomine, mis valgustab kõiki asjasse pühendatud (Ghaye, 2011). Samas ei tohiks unustada, et refleksioon tegevuse üle ei ole pelgalt mõtlemine oma tegevuse üle. Selle sisuks on professionaalne enesekriitika, olemata ülemäära negatiivne või enesekriitiline (Ghaye, 2011). Objektivne enesekriitika aitab näha enda juures arendamist vajavaid külgi ning seeläbi saab indiviid oma kompetentsust tõsta.

Tegevuse ajal toimuvat refleksiooni peetakse teadvustamata käitumiseks ning seostatakse vastavalt olukorrale reageerimisega (Ghaye & Ghaye, 1998; Ghaye, 2011). Eraut (1995, viidatud Ghaye, 2011) nimetab seda kiireks refleksiooniks (*rapid reflection*), sest see toimub hetke ajal, olles vahetult interaktsioonis õpilaste ja kolleegidega. Selle refleksiooni vormi osas on mitmed autorid väljendanud kahtlusi selle võimalikkuses. Van Manen (1991) ütleb, et tegevuse käigus ei ole refleksiooniks aega ning kirjeldab seda protsessi pigem otsuste tegemise protsessina, milles peetakse refleksiooniks vastavalt olukorrale reageerimist. Ka Schön (1983) ise arutleb selle refleksiooni vormi võimalikkuse üle ja toob välja, et tegevuse ajal toimuva refleksiooni puhul täiendavad mõtlemine ja tegutsemine teineteist ning neid ei tohiks eraldi vaadelda. Samas leiab ta, et tegevuse käigus toimuva refleksiooni tulemiteks on ebakindlust tekitavate olukordade mõistmine, oskus erinevate situatsioonidega paremini hakkama saada ja professionaalsete teadmiste omandamine. Moon (1999) võtab erinevad suunad kokku nõustudes, et refleksioon tegevuse käigus on sarnane otsuste tegemise protsessiga, kuid on siiski refleksiooni üheks vormiks, mis toimub juba tuttavatel teemadel pauside ajal tegevuses või isegi pärast tegevust. Rogers (2001) lisab, et just tegevuse käigus reflekteerides, toimub tegelik õppimine.

Refleksioon võib toimuda aga ka enne tundi (*reflection-for-action*) (Ghaye & Ghaye, 1998; Moon, 1999). See refleksiooni viis hõlmab endas planeerimist tegemaks positiivseid samme õpitu suunas. Planeerimise aspekt on seejuures väga oluline, sest enamasti on suur vahe planeeritu ja reaalse tulemuse vahel ning tegelikkus võib planeeritust olulisel määral erineda. Seda refleksiooni viisi kutsutakse mõnikord ka oodatavaks refleksiooniks (*anticipatory reflection*) (Van Manen, 1991).

Kirjanduses võib leida veel teisigi refleksiooni viise, kuid käesolev töö keskendub kolmele eelmainitule. Erinevad refleksiooni viisid võivad omavahel seguneda,

moodustades pidevaid refleksiooni tsükleid ja tegevusi nagu õpetamis- ja õppimisprotsess (Ghaye, 2011). Pidev refleksioon aitab mõista erinevate juhtumite põhjusi, arendada oskust näha ette erinevate tegevuste võimalikke tulemusi ja tõsta eneseteadlikkust. Üldiselt on inimesed paremad refleksioonis tegevuse üle ning seda tähtsustatakse just selle lihtsuse tõttu. Refleksioon tegevuse üle nõuab teadlikkust selle ajal toimuvatest protsessidest ning nõuab meisterlikkust, et kogeda, olla kogetust teadlik ja toimuvast samaaegselt õppida. (Rogers, 2001) Oluline on aga arendada ja praktiseerida kõiki refleksiooni viise, sest nad täiendavad üksteist ja pakuvad võimaluse sügavamaks enesearenguks.

## **Töökeskkonna mõju refleksioonile**

Töökeskkond või mõjuda nii piiravalt kui vabastavalt, see pakub võimalusi saavutamaks rahulolu ning arenemaks isiklikul ja kollektiivsel tasandil aga see võib olla ka alla suruv, lämmatav, marginaliseeriv ja vaigistav (Ghaye, 2011). Keskkond mõjutab, kuidas ja mida me tajume või tunneme ning seeläbi ka seda, kuidas me selles keskkonnas toimimine.

Mõistmaks vahetu töökeskkonna tuge professionaalse identiteedi toetajana on oluline vaadelda, kuidas see vastab praktikakogukonna tunnustele (Sarv, 2013). Praktikakogukonnaks nimetatakse inimeste gruppi, kes jagavad vastutust sarnaste probleemide või huvi sarnaste teemade suhtes ning kes süvendavad oma ekspertsust selles vallas, olles jätkuvalt omavahelises interaktsioonis (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, viidatud Sarv, 2013). Akadeemilise töökeskkonna uurijad Trowler ja Cooper (2002) ütlevad, et institutsionaalne ideoloogia ja professionaalne kogukond, siinkohal töökeskkond, mõjutavad olulisel määral akadeemilise professionaalse identiteedi kujunemist. Järgnevalt vaadeldakse refleksiooni toetavaid ja pärssivaid tegureid töökohal.

Praktikakogukonna teooria (Wenger, 2008) järgi on määravaks faktoriks professionaalse enesemääratluse kujunemisele kogukonda kuulumise tunne, mille juures on olulisemaiks kogukonna toetus. Kool peab olema professionaalne kogukond, milles on piisavalt vabadust, et õpetajad saaksid areneda ning seeläbi üksteist toetada, kuid kui õpetajad peavad töötama isolatsioonis, siis üksteiselt õppimist ei toimu (Wallace, 1998). Ka teised autorid (Schön, 1983; Mezirow, 2000; Poom-Valickis, 2007; Martensson, Roxa & Olsson, 2011) toovad välja, et toetava õhkkonna olemasolu soodustab refleksiooniprotsessi. Refleksiooni toetav keskkond peab sisaldama elemente küpsusest, haridusest, turvalisusest, majanduslikust kindlustundest ja emotsionaalsest

intelligentsusest, sest inivid, kes tunnevad hirmu või meeleheidet ei analüüsi sügavamalt oma kogemuste tähendusi (Mezirow, 2000). Seega on äärmiselt oluline töökeskkonnas valitsev sotsiaalne õigus. Lisaks sellele toetavad refleksiooni vastastikune professionaalse tegevuse vaatlus ja toetav tagasiside, refleksiiivsed harjutused, kogemuste jagamine, rollimängud jms (Sarv, 2013).

Et õpetajad oleksid valmis tegema muudatusi oma õpetamismeetodites ning omandama uut, on töökohal väga oluline akadeemiline vabadus (Schön, 1983; Mezirow, 2000; Martensson et al., 2011). Akadeemilise vabaduse sisu võib avada üsna mitmeti. Akadeemilist vabadust võib tõlgendada kui võimalust talitada lähtuvalt enda soovist, võttes arvesse vaid seisuselt võrdsete arvamusi. Seda võib mõista kui piirangute puudumise tunnet, aga ka kui akadeemilist vastutust institutsiooni ja ühiskonna ees. (Martensson et al., 2011)

Mõnel töökeskkonna aspektil võib refleksioonile olla ka negatiivne mõju. Kui reflekteerimiseks on ette antud väga täpsed juhised, võib see viia mehaanilise küsimustele vastamiseni ja sel juhul ei reflekteerita oma probleeme ning ei proovita leida neile isiklike tähendusi, vaid püütakse vastata seatud ootustele (Boud & Walker, 1998). Samas võib ette tulla ka vastupidine olukord, kus refleksiooniprotsess on juhendamata ja eesmärgistamata ning antakse küll aega refleksiooniks, kuid puuduvad teadmised ja oskused refleksiooni läbi viimiseks, mistõttu kogemustest õppimist tegelikult ei toimu (Sarv & Karm, 2013). Ohuks on ka eetilised eksimused. Näiteks võib tulla avalikuks refleksiooniprotsessis kuulnud konfidentsiaalset või isiklikku infot (Boud & Walker, 1998). Koolikontekstis võib selline situatsioon tekkida näiteks arenguvestlusel. Seejuures võib ohuks olla ka liigne võimu kasutamine, mis võib lähtuda asjaolust, et refleksiiivne vestlus toimub kõrgemal võimupositsioonil oleva inimesega (Boud & Walker, 1998).

Eelnevalt on vaadeldud keskkonna sotsiaalset mõju refleksioonile, kuid refleksiooniprotsessi mõjutab ka füüsiline keskkond. Õppehoones valitseva õhustiku kujunemisel mängivad rolli klassi või auditoriumi ruumiline lahendus ja paigutus ning õppehoone tervikülesehitus. Need tegurid määravad võimusuhted, karjääripositsioonide kujunemise eeldused, vabaduse määra, õppetöö kavandamise põhimõtted, käitumisharjumused, hoiakud ning kriteeriumid, mille põhjal hinnatakse õpetajatööd organisatsiooni sees (Trowler & Cooper, 2002). Käesolevas töös on fookus aga töökeskkonna sotsiaalsel mõjul ning töökeskkonna füüsilist mõju tuleks põhjalikumalt edasi uurida juba mõnes järgnevas töös.

## **Professionaalne supervisioon**

Ühe koolikorraldusliku refleksioonile suunava vahendina võib vaadelda ka regulaarset supervisiooni. Supervisiooni on erinevate autorite käsitlustes defineeritud mitmeti. Käesolevas töös defineeritakse supervisiooni mõistet läbi koolipsühholoogia, sest see hõlmab refleksiooni laiemalt ning peab võimalikuks ka grupi supervisiooni.

Supervisioon on suhtlus kahe või rohkem indiviidi vahel eesmärgiga jagada teadmisi, hinnata professionaalset kompetentsi ja pakkuda objektiivset tagasisidet, et saavutada lõppeesmärgid, milleks on arendada professionaalset kompetentsust, lihtsustada vajaliku abi kättesaadavust ja säilitada saavutatud pädevus (McIntosh & Phelps, 2000).

Supervisiooni peetakse nurgakiviks mitmetel sotsiaalsetel aladel nagu näiteks koolipsühholoogia, nõustamine, õendus ja õpetamine (Annan & Ryba, 2013). Seda on nimetatud isegi professionaalse töö kvaliteedimärgiks (Garcia-Vazquez, Crespi & Riccio, 2010). Supervisiooni viiakse läbi enamasti kolmel peamisel põhjusel, milleks on pakkuda õpetajatele tuge, hinnata ja arendada professionaalseid teadmisi ning säilitada professionaalseid standardeid (Annan & Ryba, 2013). Individuaalne supervisioon pakub võimaluse keskenduda konkreetse indiviidi probleemidele ning pakkuda hinnangut ja nõuandeid, keskendudes indiviidi arendamist vajavatele külgedele (Garcia-Vazquez et al., 2010). Individuaalset supervisiooni toetab grupi supervisioon ning pakub mitmeid kasutegureid professionaalseks arenguks, näiteks oskust teistele kaasa elada, mille mõjul saavad kõik grupi liikmed mingil määral osa grupikaaslaste probleemidest ning õpivad selle najal (Garcia-Vazquez et al., 2010).

Supervisiooni võib läbi viia koolipsühholoog, aga supervisioon pakub ka võimaluse hinnata õpetajate tööd objektiivselt, kaasamata kolleege, kes iga päev koos töötavad ning ei ole seega erapooletud (Danielson & McGreal, 2000). Supervisiooni läbiviimisel mõne koolivälise inimese poolt võivad olla ka mõned piirangud. Esiteks ei mõista kooliväline inimene koolikultuuri kõiki nüansse, mis mõjutavad õpetaja käitumist ja teiseks ei ole sellisel inimesel võimalik jälgida õpetaja tööd klassivälises mitteformaalses õhkkonnas, näiteks suhtlust õpilaste ja õpetajatega vahetunnis või õpetajate omavahelisi jutuajamisi õpetajate toas (Danielson & McGreal, 2000).

Et õpetajad peavad oma töös igapäevaselt hakkama saama väga erinevates situatsioonides, on supervisioon hea võimalus toetada õpetajate professionaalset arengut nii indiviidi kui grupi tasandil. Supervisioon aitab märgata arendamist vajavaid külgi, pakub õpetajatele objektiivset tagasisidet, tuge ja nõuandeid ametialaseks arenguks ning oma professionaalse kompetentsi säilitamiseks.

## **Dialoogiline vestlus kolleegide vahel**

Kuulumine kogukonda, kus õpitud teadmised on liidetud vaikiva teadmise ja ning on olemas võimalus reflekteerida oma personaalse professionaalse tegevuse üle on oluliseks toetusallikaks professionaalsele arengule ja professionaalsele identiteedi kujunemisele, kuna kumbki neist ei teki isolatsioonis (Sarv, 2013). Arendades koostööl põhinevat suhtlusvõrgustikku õpetajate vahel ja pakkudes struktureeritud võimalusi kollegiaalseteks vestlusteks, muutub organisatsiooni sisekliima rikkamaks ning loob hea võimaluse õpetaja arenguks (Wallace, 1998). Refleksiivsed dialoogid kolleegide vahel soodustavad arengut toetavate suhete kujunemist kollektiivis (Brockbank & McGill, 1998; Peel & Shortland, 2004). Samuti aitavad need anda tähendusi läbielatud juhtumitele ja saadud kogemustele (Mezirow, 2000).

Refleksiivseid dialooge kirjeldavad Brockbank ja McGill (1998) kui situatsioone, kus inividid saavad aktiivselt reflekteerida erinevate juhumite üle. Koos töötavate inimeste gruppi nimetavad Roxa, Martensson & Alveteg (2011) kultuuriks ehk kollektiiviks, milles peaksid olema kõik liikmed võrdsed, saama võrdse kohtlemise osaliseks ja omama võrdseid võimalusi. Refleksiivseks dialoogiks on oluline sedalaadi suhe, milles inividid on kaasatud võrdselt ning teevad koostööd ühise tähenduse ja teadmise loomiseks mingi teema kohta (Brockbank & McGill, 1998). Paraku on tegelikkuses enamasti teisti. Mõistmaks kollegiaalsete vestluste sisu, vaadeldakse suhtlusvõrgustikku staatuse ja võimaluste terminites ning oluline on mees pidada, et sedalaadi erinevused eksiteerivad ning kollektiiv ei toimi täielikult võrduse printsiibil (Roxa et al., 2011). Samuti ei tohi unustada kollektiivis tekkinud võimusuhteid (Towler & Cooper, 2002). Enamasti kujuneb välja üks keskne isik, kelle kaudu vestlus käib ning kes omab seeläbi kõige rohkem informatsiooni ja on alati kaasatud olulisematesse vestlustesse (Roxa et al., 2011).

Kollegiaalsete vestluste mõistmiseks tuleb arvesse võtta veel üht olulist tunnusoont, milleks on ebavõrdne suhtlemine kollektiivi liikmete vahel. Suurema kollektiivi liikmed jaotuvad väiksematesse, tihedasti suhtlevatesse gruppidesse, mille liikmete vaheline suhtlemine on emotsionaalsem ja vabam. (Roxa et al., 2011) Oluliseks märksõnaks on siinkohal usaldus, mis kujuneb vahetult suhtlemisel. Usalduslikus vestluses muudetakse saadud info ühiseks teadmiseks, mida toetab jagatud kontekst. (Ostrom, 1990) Teadmiste tekke eelduseks on omakorda suhtlemine ja vestlus inimeste vahel ning sellest ideest lähtuvalt on professionaalsed vestlused aluseks professionaalsete teadmiste kasvule (Orland-Barak, 2006). Samas on oluline suhelda ka inimestega väljastpoolt usaldusringi. Et

olulised vestlused lähtuvad enamasti isiklikust kogemusest, ei genereerita juurde uusi ideid ning ei teki uusi vaatenurki (Martensson et al., 2011).

Vestlused, kus pööratakse tähelepanu öeldu sisule ja tähendusele, on olulised kollektiivi moodustumiseks ja püsimiseks. Samas on vestlused aga kirjeldamatud. Nad leiavad aset paljudes erinevates kohtades, paljudel erinevatel asjaoludel. Isegi kui inimesed annavad endast parima soovitu välja ütlemiseks, ei ole garantiid, et kuulaja mõistab öeldut täpselt nii nagu see oli mõeldud. (Roxa et al., 2011) Vestlust mõjutab ka kontekst, sealhulgas erinevad ideoloogiad ja üldine maailma nägemise viis. Sellest lähtuvalt valitakse vestluse maneerid, mis hõlmavad erinevate sõnade või fraaside rõhutamist. (Trowler & Cooper, 2002; Orland-Barak, 2006) Clark (2001, viidatud Orland-Barak, 2006) toob välja hea vestluse omadused, milleks on oluline sisu, kindel teema, vabatahtlikkus, ühine alus usalduslikus, ohutus ja hoolivas õhkkonnas, areng aja jooksul, ühise ajaloo ja tuleviku sidumine.

Professionaalsetest vestlustest on neis osalejatele palju kasu. Professionaalsed vestlused loovad võimalused interpersonaalsete arutelude tekkeks ja annavad tõuke vestluses osalejatele loomaks uusi ideid ning need võivad ka funktsioneerida kui väärtuslikud ruumid avalikuks sõnavõtuks. Suur hulk uurimusi on viidanud professionaalsete vestluste potentsiaalile väljendada verbaalselt, analüüsida ja määratleda dilemmasid ning lahendada pedagoogilisi probleeme. (Orland-Barak, 2006) Refleksiivsed vestlused süvendavad oma tegevuse motiivide mõistmise võimet ning rõhutavad usaldusliku suhte tähtsust, samas aitavad nad luua tugeva emotsionaalse baasi toetamaks toimuvaid sotsiaalse õppimise protsesse (Peel & Shortland, 2004). Seega on oluline õhutada sedalaadi vestlusi, luues nende tekkeks sobiva konteksti, kus kõigil grupi liikmetel on võimalus oma mõtteid ja arvamusi jagada.

Eelnevalt vaadeldi refleksiooni olemust ja selle toimumist läbi erinevate teoreetiliste vaatepunktide. Refleksiooniks on vaja eelkõige oskust ja valmisolekut refleksiooniprotsessis osaleda. Struktureeritud refleksioon toetab õpetaja professionaalset arengut (Ghaye & Ghaye, 1998). Refleksiooniks on olulised mitmed indiviidist lähtuvad eeldused, näiteks oskus ja valmisolek reflekteerida, kuid refleksiooni mõjutavad ka mitmed välise keskkonna tegurid, näiteks regulaarse supervisiooni toimumine või toetava ja akadeemiliselt vaba töökeskkonna olemasolu. Uurimuse osas keskendutakse tegevõpetajate nägemusele ja kogemustele refleksiooniprotsessist.

## UURIMUS

### Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva töö eesmärgiks on analüüsida ja kirjeldada kuivõrd ning millist tuge reflekteerimiseks saavad õpetajad väliselt keskkonnalt. Sellest tulenevalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

- Millist mõju omab õpetajate kirjelduste põhjal nende refleksioonile töö korralduslik pool?
- Kuidas kirjeldavad õpetajad kollegiaalsete suhete mõju nende reflekteerimisele?
- Millist mõju tajuvad õpetajad refleksioonile töövälise keskkonna poolt?

### Metoodika

**Valim.** Uurimuse valimi moodustasid seitse õpetajat ühest Tartu linna koolist (Tabel 1). Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimit, mis on kiire ja mugav strateegia andmete kogumiseks (Patton, 2002). Pärast esimeste intervjuude läbi viimist, pöördus uurija juba intervjuueeritud tuttava õpetaja poole ning palus veel mõne õpetaja kontakte. Sellist uuritavate leidmise viisi nimetatakse lumepalli strateegiaks (Polkinghorne, 2005). Valim koosneb klassiõpetajatest, kellest kõik on naisõpetajad, õpetajate tööstaaž oli kuusteist kuni kakskümmend kaheksa aastat.

**Tabel 1.** Uuritavate taustandmed

Number	Sugu	Tööstaaž aastates	Õpetatav aine
2	Naine	25	Klassiõpetaja, lisaeriala inglise keel.
3	Naine	26	Klassiõpetaja, lisaerialad eesti keel ja kirjandus.
4	Naine	17	Klassiõpetaja.
5	Naine	26	Klassiõpetaja, lisaeriala eesti keel ja kirjandus.
6	Naine	28	Klassiõpetaja, eripedagoogika.
7	Naine	17	Klassiõpetaja, lisaerialad ajalugu ja loodusõpetus.
8	Naine	16	Klassiõpetaja, lisaerialad inglise keel, vene keel ja loodusõpetus.

**Andmekogumisviis.** Enne intervjuude kogumist viidi läbi pilootintervjuu eesmärgiga selgitada välja kitsaskohad küsimuste formuleerimisel, näha, kas uurimisküsimuste leitakse vastused ja lisada vajadusel uusi küsimusi. Pilootintervjuu tõlgendamisel tehtud tähelepanekute põhjal, viidi intervjuu küsimustesse sisse vajalikud korrektuurid.

Tööks vajalike kvalitatiivsete andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud (Lisa 1), mis on kooskõlas andmeanalüüsiks kasutatava kvalitatiivse sisuanalüüsiga (Laherand, 2008). Poolstruktureeritud intervjuu eelisteks on paindlikkus ning võimalus andmekogumisel vastavalt olukorrale reageerida (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Laherand, 2008; Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuu eesmärgiks oli saada teada õpetajate mõtteid seoses püstitatud uurimisküsimustega.

## **Protseduur**

Uurimuse kvalitatiivsed andmed koguti perioodil august kuni detsember 2013. Esmalt valmistati ette pilootintervjuu, mille koostamisel lähtuti läbitöötatud teemakohasest kirjandusest. Pilootintervjuu toimus augustis 2013 uurimuse läbiviijale tuttava tegevõpetajaga mitteakadeemilises keskkonnas. Enne intervjuu läbiviimist, tutvustas uurija põgusalt antud uurimuse teemat ja eesmärki. Intervjuu kestuseks oli arvestatud üks tund. Intervjuu transkribeeriti järgmisel päeval ning saadeti intervjuueeritavale täienduste ja paranduste tegemiseks.

Pilootintervjuu analüüsist ja teooriast lähtuvalt, viidi intervjuu küsimustesse sisse vajalikud muudatused ja koostati poolstruktureeritud intervjuu, milles kasutati nii suletud, poolavatud kui avatud küsimusi. Intervjuus alustati konkreetsetest küsimustest intervjuueeritava taustinfo kohta ning liiguti edasi poolavatud ja avatud küsimustega, mis puudutasid intervjuu teemat.

Individuaalintervjuud viidi läbi perioodil september kuni detsember 2013. Intervjuueeriti 7 tegevõpetajat ühest Tartu linna koolist nende töökohal. Õpetajatega lepitati vestlused kokku silmast silma, sest uurijal oli sel perioodil aktiivne kokkupuude kooliga, kus uurimus läbi viidi. Enne intervjuud tutvustati uuritavatele põgusalt uurimuse eesmärki ning selgitati, et uuritavate andmed ja intervjuud ei kuulu konfidentsiaalsuse tagamiseks kolmandatele isikutele avalikustamiseks.

Reliaabluse tagamiseks soovivad mitmed autorid (Patton, 2002; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005; Laherand, 2008) võimalikult täpselt uurimuse läbi viimist selgitada, et oleks võimalik viia läbi kordusuurimust. Selleks täitis uurija kogu uurimuse vältel uurimispäevikut, millesse kuuluvad eneserefleksioon, sissekanded intervjuude ja töö erinevate etappide kohta. Laherand (2008) ütleb, et „uurimispäeviku pidamine aitab järeldesteni jõudmise protsessi läbipaistvana hoida...see näitab eelarvamustevaba ja kriitilist suhtumist oma uurimistöösse“ (lk 276). Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks uuritavad nummerdati.

## **Andmeanalüüs**

Käesoleva uurimistöö eesmärgiks on mõista uuritavate lähtekohti ja selgitusi püstitatud uurimisküsimustele ja selleks sobivaim andmeanalüüsimeetod on kvalitatiivne sisuanalüüs (Hsieh & Shannon, 2005; Polkinghorne, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009). Hsieh ja Shannon (2005) jagavad kvalitatiivse sisuanalüüsi kolmeks erinevaks lähenemiseks ning selle jaotuse kohaselt kasutatakse käesolevas töös tavapärasest lähenemist, mille puhul jätab uurija kõrvale eeldatavad kategooriad ja lähtub vaid kogutud andmetest esile kerkinutest. Tavapärane lähenemine on soovitatav valida juhul, kui uuritava teema kohta ei ole piisavalt varasemat infot (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008).

Andmeanalüüsi alustas antud töö autor intervjuude transkribeerimisest. Transkribeerimise üldiseks nõudeks on rääkija kõne edasi andmine võimalikult täpselt (Laherand, 2008). Intervjuu transkribeerimise alguses jäeti sisse kõik lindilt kuuldavad keelendid, kuid hiljem parasiitsõnadest loobuti. Flick (2006) ütleb, et vahel on mõistlikum transkribeerida vaid teemasse puutuvad andmed ning pühendada aeg kodeerimisele. Olenevalt intervjuueeritava kõne kiirusest ja eripärasest kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks kuus kuni kümme tundi. Lähtudes Flick'i (2006) soovitusest, tegi uurija iga intervjuu kohta märkmeid, mis sisaldasid intervjuueeritava nime ja sellele vastavat numbrit, intervjuu toimumise aega ja kohta ning üldiseid tähelepanekuid intervjuu kulu jms kohta.

Samaaegselt transkribeerimisega toimus ka andmete analüüs, lähtudes kvalitatiivsele uurimusele omasest spiraalikuulisest mõtlemisest. Prioriteediks spiraalikuulise mõtlemise puhul on see, et uurimist ei suuna teooria, vaid see „avastatakse“ uurimuse käigus, samas aga toetutakse siiski teatud teoreetilistele vaatenurkadele. Uuritavate valiku puhul lähtutakse sellest, kui olulised nad uurimuse teema seisukohast on. (Laherand, 2008) Kõik intervjuud oli transkribeeritud ja kodeeritud jaanuariks 2014. Intervjuude andmetöötlus, arutelu ja tulemuste kirjutamine toimus perioodil veebruar–mai 2014.

Seejärel alustas uurija koodide leidmisega saadud andmetest. Selleks loeti intervjuud mitu korda läbi, et saada tervikpilt kogutud andmetest (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008). Lugemise käigus esile kerkinud koodid kirjutati kohe teksti kõrvale. Sellist lähenemist nimetatakse avatud kodeerimiseks (Elo & Kyngäs, 2008). Eelmainitud lähenemise puhul soovitatakse andmeanalüüsil täita järgmised samme: esiteks korduv andmete lugemine, et saada tervikpilt kogutud infost, teiseks andmete

lugemine sõna-sõnalt, et tuletada koode, kolmandaks märkmete tegemine uurija isiklike mõtete kohta, neljandaks koodide leidmine ja jagamine alamkategoriasse ning omakorda suurematesse kategoriasse (Hsieh & Shannon, 2005; Elo & Kyngäs, 2008). Sama juhust järgiti ka käesolevas magistritöös. Parema üldpildi saamiseks printis uurija kõik kodeeritud intervjuud välja ja lõikas need osadeks vastavalt tekkinud koodidele. Saadud koodid grupeeriti ja jagati kategoriasse.

## **TULEMUSED JA ARUTELU**

Tulemuste peatükis esitatakse intervjuude tulemusi lähtuvalt uurimisküsimustest, milleks olid:

- 1) Millist mõju omab refleksioonile õpetajate kirjelduste põhjal töö korralduslik pool?
- 2) Milline mõju on õpetajate hinnangul kollegiaalsetel suhetel töökohas refleksioonile?
- 3) Kuivõrd ja mil määral tajuvad õpetajad refleksioonile töövälise keskkonna mõju?

Uurimistulemused jagunesid kolme põhikategoriasse, mis jagunesid omakorda alamkategoriateks. Esimeseks suuremaks kategoriaiks oli „Refleksioon ja selle olemus“, teiseks põhikategoriaiks kujunes „Suhted kui refleksiooni mõjutav tegur“ ja kolmandaks põhikategoriaiks sai „Kooli mõju refleksioonile“.

Uurimuse tulemustele on lisatud ka illustreerivaid näiteid tekstist, mis autori hinnangul on olulised, et näidata uuritavate konkreetseid mõtteid küsimuste kohta.

### **Arusaam refleksioonist**

**Refleksiooni mõiste.** Uurimuses nimetas suurem osa õpetajaid refleksiooni tagasisideks või tagasisidestamiseks. Mõne vastuse puhul lisandus ka sõna „analüütiline“, mis viitab sügavamale oma tegevuse läbi mõtlemisele. Sama tulemuseni jõudis ka Liina Lepp enda magistritöös (Lepp, 2009).

„Ma ei tea, mis need ametlikud versioonid ütlevad, aga minu jaoks on see, et ma vaatan nagu tagasi ja analüüsin iseennast“ (intervjueeritav nr. 4).

Üks intervjueeritav tõi välja ka, et refleksioon ei pea tingimata toimuma üksinda ja oma peas, vaid seda võib läbi viia ka kahekesi nii, et kaaslane aitab küsimusi küsides teisel jõuda sügavama eneseanalüüsini ning see ei ole mõeldud kriitikana:

„Refleksioon ütleb minu jaoks tagasisidestamine ja olukorra üle järele mõtlemine ja tekkinud olukorra analüüsimine suunavate küsimustega. Ütleme kui teine inimene aitab mul nii-öelda seda refleksiooni läbi viia, siis see ei ole kriitika, see on siis inimese..inimene ise jõuab oma mõtete kaudu õige järelduseni“ (intervjueeritav nr. 7).

Refleksiooni teoreetiline mõiste erineb sageli sellest, kuidas inimesed seda tegelikult õppesituatsioonis mõistavad (Moon, 1999). Ghaye & Ghaye (1998) ütlevad, et kui küsida õpetajatelt, mis on refleksioon, siis vastavad nad enamasti, et see on oma tegevuse üle mõtlemine. Refleksioon tähendab oma rolli, oma tegevuse eesmärkide ja nende aluseks olevate arusaamade mõtestamist (Moon, 1999; Poom-Valickis, 2007). Selle alusel toimub „indiviidi seni kasutatud lahenduste, strateegiate ja toimimise muutmine tuleviku arengut silmas pidades, kujunevad uued teadmised, toimub õppimine ja käitumise muutumine“ (Lepp, 2009, lk 36).

Refleksiooni eesmärgiks on oma tegevuse analüüs ja hindamine (Poom-Valickis, 2007). Käesolevas magistritöös käsitletakse refleksiooni kui eneseanalüüsi ja teadlikku lähenemist oma tegevusele. Vastustest on näha, et pealiskaudsemalt mõistavad õpetajad refleksiooni tagasisidena, aga mõni vastanu näeb selle taga ka sügavamat tähendust ning siis peetakse seda juba analüütiliseks ja sügavuti minemiseks.

**Refleksiooni toimumine.** Küsimuse kohta refleksiooni seostamisest teooriaga selgus, et intervjuueeritavad leiavad, et teooriat oleks vaja rohkem teada. Vastanud õpetajad enamasti oma tegevuse analüüsil teooriat ei kasuta ning lähtuvad intuitsioonist ja kogemustest, aga mitmed vastanud väitsid, et nad teavad, kust vajadusel abi võiks leida:

„Ma arvan, et suuremat osas asjadest ma juba tean, kuidas see kõige paremini töötab, et ma nimetaks seda siis kogemuste peal liugu laskmiseks“ (intervjuueeritav nr. 6).

„Ma ei mõtle, et nüüd on probleem ja otsime sellele raamatust lahenduse, aga ma tean, kust ma abi saan, kui mul peaks seda vaja minema“ (intervjuueeritav nr. 4).

Refleksiooni toimumiseks on vaja aega ja võimalust refleksiooni õppida (Francis, 1995; viidatud Moon, 1999). Refleksiivsed vestlused peaksid sisaldama pedagoogilist kirjandust ja teooriat, et viia indiviidi sügavamale arusaamani situatsioonist, kuid see tendents ei ole praktikas eriti levinud ning pigem võib märgata n-ö isiklikke teooriaid. Seda ei peaks aga kasutama õpetajate vastu, vaid tunnustama kui ajaloolis-kultuurilises kontekstis hakkama saamist, kus nõudmised teaduslikule lähenemisele õpetamis- ja õppimisprotsessile suuresti erinevad. (Roxa & Martensson, 2009) Teooriast refleksioonil vastanud õpetajad enamasti ei lähtu, kuid refleksioonist maksimaalse kasu saamiseks peaks aga refleksiooni õppima ning tundub, et õpetajatel oleks vaja selleteemalist lisakoolitust.

**Refleksioonile omistatud tähtsus.** Vastanutest kõik peavad refleksiooni enda jaoks ühtviisi oluliseks igapäevatoõ eduka toimimise osaks. Intervjueeritav number 2 ütleb refleksiooni olulisuse kohta järgmiselt:

„Mida vanemaks ja kogenumaks sa saad, seda rohkem sa näed, et mõnikord see tagasiside on isegi niisugune nagu võtmeasi, mis nii mõnegi probleemi või küsimuse noh juba nagu eos tegelikult lahendaks enne kui see tekkidagi saab.“

Samas aga tuli õpetajate vastustest välja, et refleksioon on nende jaoks pigem alateadlik protsess:

„No ütleme niimoodi, et ma mõtlen selle peale tõenäoliselt alateadlikult, et ma ei mõtle sellele nii, et nüüd ma teen refleksiooni, et seda kindlasti mitte“ (intervjueeritav nr. 4).

Tuleb välja, et sageli jääb sügavam refleksioon just ajanappuse taha:

„Tegelikult on ta tore asi, aga mis on selle asja miinus minu meelest on see, et elutempo on nii kiire, tunde on nii palju ja aega on nii vähe, et tegelikult seda järelemõtlemise aega nagu ei ole, et ennast analüüsida“ (intervjueeritav nr. 8).

Rogers (2001) toob välja, et refleksiooni eeltingimusteks on teadlikkus ja tahtlik valik refleksiooni läbi viimiseks. Indiviidi valmisolek ja soov on refleksiooni toimumiseks oluline ka mitmete teiste autorite (Mezirow, 2000; Rogers, 2001; Sarv & Karm, 2013) käsitlustes. Käesolevast uurimusest selgub, et õpetajad küll peavad refleksiooni oluliseks, kuid see ei ole nende jaoks teadvustatud protsess. Refleksiooni täieliku potentsiaali ära kasutamiseks soovivad autorid (Moon, 1999; Mälkki, 2011; Sarv & Karm, 2013) refleksiooni teadvustada, et õpetajad saaksid refleksioonist maksimaalset kasu. Vastasel juhul ei märgata probleemide tekkepõhjust ja erinevates situatsioonides peituvaid võimalusi omandada uusi teadmisi, mida oma edaspidises professionaalses karjääris kasutada.

**Refleksiooni ajend.** Küsimusele, mis ajendab reflekteerima, saadi valdavalt vastuseks soov saada tagasisidet või võtta mingi etapp kokku:

„Ma tahan teada saada, kuidas mul läks, et end arendada“ (intervjueeritav nr. 2).

„No aeg-ajalt tuleb lihtsalt vahekokkuvõtteid teha ja refleksioon on mingi olulise etapi lõppedes“ (intervjueeritav nr. 6).

Uurimusest selgus, et peamiselt jagavad vastanud õpetajad positiivseid ja negatiivseid kogemusi võrdselt:

„Probleem, aga samas ka kordaminek, sest mõlemad on sellised, millest tuleb rääkida ja on vaja rääkida“ (intervjueeritav nr. 3)

või siis ainult positiivseid kogemusi:

„Ma teadlikult püüan jagada positiivseid, sest ma arvan, et elu on lihtsam ja kergem, kui läbi positiivse prisma vaadata“ (intervjueeritav nr. 6).

Õpetajate jaoks on oluline saada tagasisidet, mis annaks kindlust või pakuks abi edasi minekuks. Refleksiooni võivad ajendada mitmed stiimulid, milleks võib olla näiteks positiivne aga ka negatiivne küsimus või situatsioon. Oma tugevustest lähtuv refleksioon tõstatab positiivseid küsimusi (mis läks hästi) ning kitsaskohal põhinev refleksioon tõstatab negatiivseid küsimusi (mis läks halvasti) (Ghaye, 2011). Sageli peetakse refleksiooni oluliseks probleemide puhul (Sarv & Karm, 2013). Samas tuleb meeles pidada, et alati ei ole oluline analüüsida esmalt situatsiooni problemaatilisi aspekte, vaid vaadata selle positiivseid külgi ja suunata oma energia positiivsesse, mis suurendab refleksioonist saadavat kasu (Ghaye, 2011).

Uurimuse tulemustest selgub, et õpetajad püüavad jagada positiivset ja negatiivset võrdselt, kuid püütakse jagada ka ainult positiivset, sest see on õpetajate sõnul edasiviivam ja innustavam. Oluline on kasutada refleksiooni potentsiaali, et märgata ja arendada oma tugevaid külgi, mitte keskenduda ainult nõrgematele (Ghaye, 2011). Uurimuse vastuste põhjal võib öelda, et õpetajad sellest ideest ka lähtuvad ning püüavad juhendada pigem positiivsest. Refleksioon mõne õnnestumise üle aitab teadvustada oma tugevaid külgi ning neist juhendumine annab positiivse hoiaku oma töösse, mida tunnetavad nii kolleegid kui õpilased. Positiivne suhtumine oma töösse on õpetajatöös olulise tähtsusega, sest ainult nii on võimalik õpilasi innustada ning äratada neis õpihuvi. Samas tõstatab ainult positiivsete kogemuste jagamine ka küsimuse, kas tegu on usalduse puudumisega kolleegide vastu või jutustatakse hoopis edulugusid? Kogemuste jagamine ei ole iseenesest veel refleksioon (Poom-Valickis, 2007). Sel juhul ei saa ka õpetajate vastuste puhul väita, et tegu on professionaalse refleksiooniga.

**Refleksiooni ajalised aspektid.** Lähtuvalt õpetajatöö iseloomust planeerivad mõned vastajad palju ette:

„Mõtlen ette palju. Ma olen kaalude tähtkujust, ma mõtlen väga palju ette. Ma olen vahel sellega lausa hädas, et ma ei suuda nagu lahti lasta“ (intervjueeritav nr. 2).

On ka vastanuid, kes kasutavad ära kõik kolm refleksiooni ajalist dimensiooni:

„Ma arvan, et kuna mina olen päris kaua juba koolis töötanud, siis mul toimivad kõik need kolm varianti“ (intervjueeritav nr. 6).

Üks õpetaja tõi välja, et tema puhul on olulisem just refleksioon tegevuse ajal ja tegevuse järel:

„Ette mõtleja ma väga suur ei ole. Ma olen nagu sellise teooriaga, et ette ei tasu liiga palju pabistada. Tuleb osata nagu selles olukorras hakkama saada. Kui nüüd hakata kõike ette mõtlema, siis ühel ajahetkel sa näed, et sa kustud enne kui sa olukorda jõuad ja kui ma nüüd ei ole saanud hakkama, siis ma pean oskama pärast enda jaoks selle lahenduse leida“ (intervjueeritav nr. 7).

Schön (1983) eristab kahte erinevat refleksiooni viisi, milleks on refleksioon tegevuse ajal ja refleksioon toimunud tegevuse üle. Hiljem on lisandunud ka refleksioon enne tegevust (Ghaye & Ghaye, 1998). Reflekterida juba toimunu üle on väga oluline ja sageli ka lihtsam, kuid see võib olla mõnikord ka piiratud, sest indiviid ei pruugi mäletada kõike just nii nagu see oli ning seega on oluline praktiseerida ka refleksiooni tegevuse ajal ja enne tegevust (Ghaye, 2011). Refleksioon on omal kohal erinevatel ajahetkedel sõltuvalt olukorrast ning võimaldab oma tegevusi efektiivsemalt planeerida ja saadud kogemustest õppida. Vastustest ilmneb, et õpetajad praktiseerivad kõiki kolme refleksiooni viisi, mis on õpetajatöös võrdse tähtsusega. Õpetajal on väga oluline planeerida ette ning osata näha mõne tegevuse tagajärgi, kuid sama oluline on oskus reageerida vastavalt olukorrale ja vajadusel oma tegevusi ümber planeerida ning analüüsida oma tegevuse tagajärgi, tehes vajadusel muudatusi oma töös.

### **Välise keskkonna mõju refleksioonile**

Välise keskkonna mõju all mõistetakse käesolevas töös kooli töökorralduslikku poolt ja koolipoolseid stiimuleid refleksiooni läbi viimiseks.

**Füüsilise keskkonna mõju refleksioonile.** Usalduslike suhete ja tihedama suhtlemise kujunemisel on vastanute sõnul oluliseks faktoriks ruumiline lähedus ja ka kolleegidega kohtumise sagedus aga tähtsustatakse ka koolivälise sideme olemasolu:

„Ennekõike räägin nendega, kes on sama koridori peal“ (intervjueeritav nr. 5).

„...me oleme lähestikku, me oleme üle ukse“ (intervjueeritav nr. 2).

„...et ikkagi, kes seal õpetajate toas eksju sagedamini käib“ (intervjueeritav nr. 4).

Ka kohad, kus vestlused enamasti toimuvad on seotud ruumilise lähedusega. Räägitakse enamasti pärast tunde üksteise klassis või koridoris:

„...aga ka peale tunde kui õpetajad jäävad siia oma tööd tegema ja nokitsema, et siis aeg-ajalt kogunevad mingid seltskonnad“ (intervjueeritav nr. 6).

„Muidugi mõnikord ka koridori peal, kui korda peame koos, et me oleme nagu korrapidamise sättinud ka niimoodi, et need õpetajad, kes rohkem omavahel klapivad, on korraga siis vahetunnis“ (intervjueeritav nr. 7).

Sageli toimuvad õpetamisteemalised vestlused ka õpetajate toas ja õpetajate vaheruumis, koos kolleegiga koju minnes või minnakse üksteisele külla, et saaks vestelda privaatsetl:

„Ütleme, et selle kitsama ringiga on see ikkagi niisugune noh, et minnakse üksteisele külla“ (intervjueeritav nr. 2).

Üks õpetaja tõi välja, et ta suudab ka tunni ajal käia kõrvalklassi õpetajaga rääkimas:

„Kui nüüd on positiivne asi, siis juhtub ka nii, et ma tunni ajal suudan selle positiivse hooga nagu välja öelda üle ukse ja tagasi tulla, et ka nii otsene olla“ (intervjueeritav nr. 8).

Usalduslike suhete kujunemiseks on oluline, et omavahel puututakse sageli kokku ning seda soodustab ruumiline lähedus. Ruumiline kontekst mõjutab inimeste käitumist ja avatust (Rogers, 2001) ning vastustest ilmneb, et pigem eelistatakse sedalaadi vestlusteks vaiksemaid ja eraldatumaid kohti. Roxa ja Martensson (2009) leidsid oma uurimuses, et enamasti eelistavad õpetajad pidada refleksiiivseid vestlusi kohtades, kus neid ei ole võimalik pealt kuulda ja isegi kui ümbrus ei võimalda täielikku privaatsust, siis leitakse koht, mis loob turvalise tunde ja võimaldab end avada. Sarnane tendents ilmnes ka käesolevas uurimuses sest, parimad vestluskohad kaldusid olema isoleeritud või asusid väljaspool koolimaja.

**Koolikorralduse mõju refleksioonile.** Küsimusele kuivõrd tajutakse koolikorraldust eneserefleksioonile tõukavana ühtset vastust ei saadud. Üks õpetaja toob välja, et refleksioon on iseenesest juba õpetaja töökorralduse sees, sest õpetaja peab pidevalt analüüsima erinevate tegevuste tulemusi. Teine õpetaja lisab, et õpetajad on juba seda tüüpi inimesed, kes ise analüüsivad, kuidas midagi paremini teha. Kooli poolt korraldatud õpetamisest rääkimise kohtadena toovad õpetajad välja erinevad koosolekud ja ühisüritused, aga siis arutakse pigem üldisi koolikorralduslikke küsimusi, mida ei saa refleksiooniks pidada. Mõni õpetaja ütleb, et kooli poolt ei ole õpetamisest rääkimiseks midagi korraldatud ning kohad, kus õpetajad õpetamisega seonduva üle arutavad on ise kujunenud:

„Ei ole meil organiseeritud selliseid asju, igaüks peab ise toime tulema“ (intervjueeritav nr. 5).

„Kui mõned ühisüritused on, siis ikka enamasti kipuvad õpetajatel koolijutud suhu tulema“ (intervjueeritav nr. 6).

Ghaye (2011) toob välja, et reflekteeriv praktik on kogu inimese olemus ja pidev refleksiiivne hoiak õpetamisse ja õppimisse ning seda ei saa lihtsalt sisse ja välja lülitada. Sama tendentsi toovad välja ka vastanud, kelle vastused näitavad, et refleksioon peab

toimuma pidevalt ja käima alati õpetaja tööga kaasas. Sügavamaks refleksiooniks on oluline privaatsus, mida vastanud eelnevalt välja tõid. Et vastanud ei täpsusta, millise sisuga on koosolekutel peetavad vestlused, ei saa kindlalt arvata, et tegu on refleksiooniga. Kui pigem räägitakse probleemsetest õpilastest või üldistest probleemidest omapoolse tugeva hinnanguga, siis ei saa seda nimetada refleksiooniks.

Üheks võimaluseks refleksiooni soodustada on luua selleks vastav keskkond, milles tähtsustatakse õpetajate autonoomsust, pakutakse efektiivset ja toetavat tagasisidet, võimaldatakse asjakohaseid väljakutseid ning soodustatakse kollektiivi omavahelist suhtlust (Rogers, 2001). Vaid juhul, kui õpetaja tunneb end kindlalt ja saab keskenduda tehtu analüüsile, saame rääkida eneserefleksioonist (Eisenschmidt, 2003). Olukord, milles aga kool püüab kujundada oma mainet ja tõhustada institutsionaalseid regulatsioone, mõjub negatiivselt sellele, mis on omane toetavale ja koostööd soodustavale keskkonnale (Sarv, 2013). Paraku ei toeta kooli organisatsioonikultuur paljudes koolides õpetaja professionaalset arengut (Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013).

Õpetajate vastustest selgub, et selline olukord on tekkinud ka koolis, kus uurimus läbi viidi. Et iga õpetaja peab justkui end tõestama ja oma töökoha säilimise eest seisma, mille juures soovib kool säilitada oma mainet, on tekkinud pigem vigu peitev õhkkond. See tingib situatsiooni, kus õpetaja jääb oma mõtete ja probleemidega üksi ning ei leia uusi vaatenurki tekkinud küsimustele, mistõttu ei ole toetatud tema professionaalne areng. Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013 toob välja, et õpetaja professionaalne areng ja selle toetamine peab olema järjepidev ning koolijahi kohustus on arendada kolleeg-kolleegilt õppimist ja mentorlust. Uurimuses osalenud õpetajate poolt kirjeldatud olukorda võiks leevendada, pakkudes õpetajatele toetavat töökeskkonda ja kindlustunnet ametikoha säilimise ning töövõtete osas, et õpetajad saaksid end vabamalt tunda ja väljendada.

**Koolipoolsed refleksiooni ajendavad tegurid.** Intervjuudest selgub, et kooli korraldusliku poole pealt näevad õpetajad ühe refleksioonile tõukava tegurina eneseanalüüsi küsimustiku täitmist, mis tuleb esitada igal aastal kevadel. Sarnaselt varasemas uurimuses saadud tulemustele (Lepp, 2009) ei nimetaks kõik intervjuueeritavad seda aga refleksiooniks ja leiavad, et analüüsi on selles liiga vähe. Pigem peetakse eneseanalüüsi küsimustiku täitmist aruandeks, kus oma tegemised üles tuleb loetleda:

„See on lihtsalt minu jaoks tagasivaade aastasse, selline sisulisem pool ikkagi jääb puudu või mina tunnen niimoodi vähemalt“ (intervjuueeritav nr. 4).

„See on oma töö tulemuste üles loetlemine, sest refleksioon on hoopis midagi muud. Kui ma kirjutan, mis ma kõik ära olen teinud ei ole veel analüüs“ (intervjueeritav nr. 5).

Eneseanalüüsi küsimustiku täitmise positiivse poolena näevad õpetajad hea ülevaate saamist aastast ja tuge eesmärkide seadmisel uueks õppeaastaks:

„Seal saab näha siis seda positiivset arengut või nentida, et minu sammudest ei ole eriti kasu olnud, noh see on nagu selle asja juures positiivne, sest alati on head ikkagi niisugused kokkuvõtted“ (intervjueeritav nr. 2).

„seab konkreetsed eesmärgid, mille poole püüelda ja kuna ülemuskond hoiab sul ju silma peal, siis me nagu tegutseme pisut teadlikumalt“ (intervjueeritav nr. 8).

Intervjuudest selgub, et eneseanalüüsi küsimustiku vastused on kohati valikulised ja kõike sinna siiski ei kirjutata:

„Muidugi ei too kõike välja, nii rumal ei ole ometi. Milleks sööta direktsioonile ette oma probleeme, sest varsti võib tulla see, et need probleemid söödetakse sulle ette, sest sa oled ju ise öelnud, et sul on probleemid“ (intervjueeritav nr. 5).

Sellises situatsioonis on ohuks eetilised eksimused ja võimupositsiooni kuritarvitamine (Boud & Walker, 1998). Kui on võimalus, et avalikuks võib tulla isiklikku infot ja kõrgemal võimupositsioonil olev isik võib kasutada seda vastanu suhtes ebasoodsalt, muutub refleksiooni pealiskaudseks. Uurimuse tulemustest ilmneb, et õpetajad püüavad seda olukorda pigem vältida ning ei too kõiki oma kõhklusi ja probleeme välja. Sellest lähtuvalt võib öelda, et eneseanalüüsi küsimustiku täitmine sisulist eneseanalüüsi pigem ei toeta.

Üks õpetaja toob välja, et kirjutab sinna murekohad, millega on võimalik reaalset tegeleda:

„Ma saan tuua sinna konkreetsed asjad, mida on võimalik muuta. Jällegi see hea kuldne vanasõna või ütlus, et muuda seda mida muuta saad. Ma ei näe, et sellest oleks kasu kui kirjutada sinna asju, mida nahunii ei ole võimalik muuta, a la ma saan vähe palka“ (intervjueeritav nr. 4).

Refleksiooni pärssiva tegurina kooli poolt toob üks õpetaja välja koolide liitmist ning seetõttu tekkinud konkurentsi tingimusi:

„Kui on tegemist ikkagi konkurentsi tingimustega, mis meil hetkel koolis ju on, siis paraku inimesed ikkagi oma nõrku külgi ei esitle eksle“ (intervjueeritav nr. 7).

Teise koolikorraldusliku poolse reflekstiivse tegevusena toovad intervjueeritavad välja eneseanalüüsiküsimustiku täitmisele järgneva arenguvestluse õppejuhiga. Arenguvestluse kui refleksiooni ühe vormi osas saadi erinevaid vastuseid – mõne õpetaja meelest võib seda refleksiooniks nimetada, kuid mõni arvab, et see on ainult sisutühi kohustus:

„See on tagasiside minu tööle ja hinnangu andmine, kuidas tema näeb minu tööd näiteks“ (intervjueeritav nr. 3).

„Minu jaoks on ta pigem see, et peab linnukese kirja saama. Noh, sest ma ei saa sealt otseselt midagi, tegelikult räägin mina, mis on olnud või kuidas ma olen asjadest aru saanud. Kuna ma olen kohusetundlik inimene, siis ma teen lihtsalt ära“ (intervjueeritav nr. 4).

Sedalaadi olukorras võib toimuda refleksiooniprotsessi lihtsustumine, sest ei reflekteerita oma isiklike probleemide üle, vaid püütakse vastata õppejuhi ootustele (Brookfield, 1995). Eesti õpetajaharduse strateegia 2009–2013 toob välja, et koolijuhid peavad tagama regulaarsete arenguestluste läbiviimise õpetajatega, kuid situatsioonis, kus seda peetakse vaid sisutuks aruandluseks ei saa seda refleksiooniks nimetada. Samuti võib sellisel juhul refleksiooni pärssida ka ebavõrdus võimusuhetes. Et õppejuht on kõrgemal võimupositsioonil, siis ei ole kindel, et õpetajad toovad oma murekohad ausalt välja, sest nad võivad tunda hirmu oma edasise karjääri osas.

Lisaks eelmainitule peavad õpetajad enese arenguga tegelemisele suunavate vahenditena sisekoolitusi, ainekomisjoni või ainesektsiooni tööd ning ainekavade ja töökavade koostamist:

„Noo ütleme algõpetuse ainesektsioon eksju, no seal me kogu aeg räägime läbi, et eesmärkide seadmine uueks aastaks ikka“ (intervjueeritav nr. 4).

„See ainekavade koostamine, töökavade koostamine, mis me teeme on see koht, kus me töötame läbi kõik asjad, see on see koht, kus sa seadki endale eesmärgid, kus sa teadvustad endale täpselt, kuhu sa jõuad, kuhu sa pead jõudma kevadel“ (intervjueeritav nr. 8).

Küsimusele, kas kooli poolt on korraldatud ka regulaarne supervisioon, saadi vaid eitavad vastused ning kohati jäi uurijale mulje, et õpetajad ei mõista päris täpselt mõiste *supervisioon* sisu. Üks õpetaja palus sellele mõistele ka pikemat seletust ja leidis seepeale, et oleks hea sellist asja proovida. Samas tõi üks vastanu välja, et kui ta on parajasti kitsaskohas, siis pöördub ta vastava inimese poole, kes talle professionaalset nõu saab pakkuda, näiteks logopeed või psühholoog.

Enamasti paluvad õpetajad supervisiooni, et saada tuge, uusi professionaalseid teadmisi ja kinnitust, et nende töökvaliteet on säilinud (Annan & Ryba, 2013). Uurimuse tulemustest selgub, et kui üldse supervisiooni kasutatakse, siis vaid mitteformaalsel kujul kui otsitakse vajadusel üles vastav spetsialist, kellelt nõu küsida.

Õpetajad ja nende käitumisviisid on olulisel määral mõjutatud koolisestest regulatsioonidega, mis sätestavad võimalused ja piirangud seatud õppeesmärkide saavutamiseks (Ghaye, 2011). Võib öelda, et koolikorraldus uuritavate kirjelduste põhjal

pigem ei toeta eneserefleksiooni. Eneseanalüüsiküsimustiku täitmist õpetajad enamasti sügavamale eneseanalüüsiga ei seosta ning selles nähakse pigem oma tegemiste üles loetlemist. Sama tendents ilmnes ka eneseanalüüsiküsimustiku täitmisele järgneva arenguveestluse puhul. Enese arendamisele suunavate koolikorralduslike vahenditena näevad õpetajad koolitusi ja koosolekuid. Supervisioonist uurimuses osalenud õpetajad enamasti kuulnud ei olnud. Viimasel ajal on ka maailmas täheldatud väga väikest supervisioonis osalemise protsenti (Annan & Ryba, 2013) ning Eesti koolides sellist võimalust valdavalt ei pakuta. Kohad, kus õpetamisega seonduvast räägitakse, ei ole kooli poolt korraldatud, vaid on ise kujunenud.

### **Suhted kui refleksiooni mõjutav tegur**

**Kollegiaalsete suhete iseloom koolis.** Uurimuse tulemustest selgus, et vastanutel on välja kujunenud kindel grupp inimesi, kellega nad oma tegevusest õpetajana tihedamini räägivad ning enamasti on selle grupi suuruseks 5–6 inimest, kuid nende inimeste arv võib olla suurem ja ka väiksem.

„Tavaliselt me viiekesi arutame neid asju, teinekord me teemegi viiekesi selliseid oma koosistumisi“ (intervjueeritav nr. 3).

„Ma nagu arvuliselt ei oska öelda, aga meil on selline kena suhtlusringkond, noh kümme inimest ikka“ (intervjueeritav nr. 6).

Üks õpetaja tõi välja, et on küll kujunenud usaldusring, kuid kõige lähedasemaks peetakse siiski ühte inimest. Õpetajad ütlesid, et kõigi kolleegidega ei jõua suhelda. Üks vastanu võtab usalduslike suhete kujunemise kokku järgnevalt:

„On üks kindel usaldusring ja ülejäänutele räägid juba valikuliselt. Ja siis on muidugi see kolmas grupp, kellele mõtled, et noh parem ainult räägin ilmast ja naeratad onju“ (intervjueeritav nr. 7).

Sarv ja Karm (2013) rõhutavad isiku või rühma olemasolu, kes refleksiooniharjumuse tekkeprotsessi juhib ja arendab, luues olukorra, kus tekib vastastikune dialoog, mis sisaldab endas kuulamise, rääkimise, demonstreerimise ja imiteerimise protsesse. Efektiivseimaks viisiks saamaks teadlikuks endast ja oma käitumist suunavatest teguritest on analüüsida end ja oma kogemusi, lähtudes erinevatest perspektiividest ning sügavusastmetelt (Korthagen & Vasalos, 2005). Reflekteerimine koos kolleegidega võimaldab astuda endast väljapoole ning märgata mustreid ja trende oma töös, uurida uusi viise, kuidas õpetamist ja õppimist korraldada, jagada oma ideid ja õppida teistelt (Kitchen et al., 2008). Samal ajal pakub sügav refleksioon võimalusi mõistmaks ja suurendamiseks teadlikkust oma

identiteedist ning isiklikust missioonist õpetajana (Korthagen & Vasalos, 2005). Enamasti peavad õpetajaid siiraid vestlusi vaid mõne kindla kolleegiga (Roxa & Martensson, 2009). Sageli ei ole õpetajatel ka võimalik kõigi kolleegidega suhelda lähtuvalt ruumide paigutusest ning suurtest nõudmistest töövaliteedile, mistõttu pole õpetajatel selleks lihtsalt aega (Wallace, 1998). Sarnane tendents on märgata ka käesoleva uurimuse tulemustes. Õpetajatel on palju tegemist tundide ja ürituste ette valmistamisega, millele lisanduvad veel järelevastamised, nii et õpetajad ei jõua kuigi palju oma kolleegidega suhelda.

Kollektiivi avatuse osas tuli vastustest välja erinevaid arvamusi. Osa vastanuid peab kolleege toetavateks ja avatuteks. Üks vastanu oli oma isiklike murede ja rõõmude jagamise osas üsna skeptiline ja leidis, et on inimesed, kellele end rohkem avada ja kellele mitte. Mõned vastanud toovad välja aga ka vastupidised tunded:

„Et meil mõni inimene arvab küll, et hästi tore kollektiiv ja nii armas, siis on natuke seda näitlemist ka ikka“ (intervjueeritav nr. 7).

„Et ma pigem endale välistan selle rääkimise tähendab, et ma ei ole päris kindel, et ma saan sealt toetavat suhtumist“ (intervjueeritav nr. 8).

Rogers (2001) ütleb, et suurima tõenäosusega on refleksiooniprotsess efektiivne toetava ümbruskonna olemasolul. Õpetajate vastuste põhjal võib öelda, et enamasti pigem välditakse isiklike probleemide jagamist kolleegidega, sest neid ei usaldata piisavalt. Sellistes tingimustes võib jääda refleksioon pinnapealseks ning ei kasutata refleksiooni potentsiaali enese arendamiseks.

**Head kollegiaalset suhet mõjutavad jooned.** Oluliseimateks faktoriteks usaldusgrupi tekkimisel on õpetajate arvates omavaheline sobivus ja suhestumine. Samuti peavad vastanud tähtsaks vastastikust hoolimist, head kuulamisoskust ja ka enda ideede ning kogemuste jagamist:

„See side ei saa päris niimoodi tekkida, et lihtsalt vaatan tuimalt otsa, seal on siiski vaja seda, et mõlemad aeg-ajalt nagu tunnetavad seda, et teine hoolitseb teise eest ka“ (intervjueeritav nr. 7).

Inimest, kellega on hea rääkida, iseloomustavad vastanud kui head kuulajat, avatud ja usaldusväärset inimest, head nõuandjat, misjuures võiks see inimene olla oma iseloomujoontelt ja põhimõtelt sarnane:

„Ma arvan, et inimene, kellega sa õlg õla kõrval saad koolis käia peab olema selline, kellel on mingeid iseloomujooni sinuga sarnaseid“ (intervjueeritav nr. 7).

„Ta on hea nõuandja, kusjuures räägib ka ise oma asjadest...võib-olla on tal ka palju läbi elatud kogemusi, mille baasilt ta saaks mulle neid vastuseid anda“ (intervjueeritav nr. 8). Üheks oluliseks faktoriks aktiivsema suhtluse ja usaldusliku suhte kujunemisel on huvide haakumine. Pigem kujuneb tihedam suhtlus välja paralleelklasside esindajate seas, sest neid ühendavad samad teemad ja sarnased mured:

„Just nimelt see on see huvigrupi küsimus, et algõpetus suhtleb ikka tihedamalt omavahel ja paralleelid veel omakorda omavahel või siis ka aineõpetajad, et noh on omad mingisugused meeskonnad“ (intervjueeritav nr. 4).

Rogers (2001) ütleb, et oma kogemuste jagamine soodustab refleksiooni, pakkudes tuge analüüsima sügavamalt väljakutset pakkuvaid olukordi. Välja võib tuua põhilised tunnusjooned (*core qualities*), mis soodustavad sügava refleksiooni läbi viimist nii üksi kui koos kolleegiga ning nendeks on näiteks empaatiavõime, kaastunne, hoolivus, paindlikkus loomingulisus, enesekindlus, julgus, sihikindlus, pühendumus, uudishimu ja spontaansus (Korthagen & Vasalos, 2005). Ka käesoleva uurimuse tulemustest selgus, et vastanud peavad nii mõndagi neist omadustest oluliseks vestluskaaslase puhul, kellega koos ollakse valmis reflekteerima. Vastanud tõid välja, et vestluspartneri puhul on oluline, et ta püüaks suhestuda ning näitaks üles hoolivust teise suhtes. Samuti peavad nad oluliseks julgust tuua välja murekohti ning uusi vaatenurki teemas, säilitades seejuures austuse ja empaatiavõime.

**Refleksiivsete vestluste tähtsus.** Refleksiivseid vestlusi hindavad vastanud enamasti kasulikeks ja vajalikeks. Üks vastanu aga toob välja ka, et vestlusi õpetamise teemadel ei peeta alati just refleksiooniks, sest seejuures ei teadvustata seda kui refleksiivset tegevust.

„Mul on seda väga vaja, mul on seda nagu vett vaja. Et kui ma ei saa nagu jagada või ei saa rääkida, siis see hakkab mind füüsiliselt suruma...noh eriti kui mul on nagu mingi probleem, siis ma pean seda saama jagada“ (intervjueeritav nr. 2).

„Ma arvan, et ikka kasu on eksju aga noh jällegi, et kui palju inimene nagu sealjuures mõtleb, et ma nüüd just nimelt teen seda eneseanalüüsi. Tõenäoliselt õpetaja elukutse on see, et sa kogu aeg mõtledki nende asjade peale“ (intervjueeritav nr. 4).

Küsimuse osas, millist tagasisidet peetakse kõige kasulikumaks, saadi erinevaid vastuseid. Mõne vastaja puhul on kõige edasiviivamaks positiivne tagasiside, mõne puhul aga konstruktiivne kriitika. Mõlemal juhul peavad vastajad aga oluliseks objektiivsust:

„...parem on ikkagi see, kui see oleks nagu objektiivne, et noh mitte lihtsalt mingist enda emotsioonist lähtuv vaid tõesti olukorrast“ (intervjueeritav nr. 2).

Vastustest selgus, et oma olemuselt peaks tagasiside olema sisukas ja mitmekihiline ning välja peaks tulema miks oli miski hästi või halvasti:

„Minu jaoks on see ikkagi see, et mulle meeldib kui näiteks tulevadki inimesed selle eesmärgiga, et nad nii-öelda võtavad sinu töö nagu kildudeks ja räägivad lahti. Et noh, mida mitmekihilisem ja laiemat temaatikat see haarab, seda viljakam see ilmselt on ka“ (intervjueeritav nr. 2).

Peel ja Shortland (2004) leidsid oma uurimuses, et kolleegide tagasiside soodustab õppimist ja uute teadmiste omandamist ning arendab n-ö refleksiivset võimekust. Parima tagasiside osas on erinevaid arvamusi, mis sõltuvad konkreetsest indiviidist. Ghaye (2011) ütleb, et parim tagasiside on positiivne, sest positiivse välja toomine vabastab ja annab energiat, et teha muutusi tekkinud situatsioonis ning indiviid juhindub seeläbi oma tugevatest külgedest, negatiivne tagasiside aga seevastu ei vabasta loomingulist potentsiaali ning indiviid lähtub seejuures oma tegemistes enda nõrgematest külgedest.

Ka käesolevas uurimuses töid vastanud välja, et tagasiside peab olema asjakohane ning edasiviiv, pakkudes ainet mõtlemiseks ja selleks on õpetajate hinnangul enamasti just positiivne tagasiside. Roxa ja Martensson (2009) leidsid oma uurimuses, et esinevad mõned äärmiselt olulised omadused refleksiivsetele vestlustele, milleks on baseerumine usalduslikul suhtel, intellektuaalse komponendi olemasolu, privaatsus ja ainult mõne üksiku olulise inimese kaasatus. Samuti leidsid eelmainitud autorid, et mida suurem on nende sotsiaalne kontekst, seda vähem siirad ja isiklikud need on. Need olulised jooned töid välja ka vastanud õpetajad.

**Koolivälised suhted.** Vastustest küsimusele kuivõrd räägivad tegevõpetajad kooliga seonduvast väljaspool kooli ilmneb, et mitmel õpetajal jäävad tööasjad ainult kooli. Üks õpetaja toob välja, et tööl juhtunu võtab ta küll koju kaasa, aga perega ta neid asju ei aruta. Enamasti ütlevad vastanud, et lihtsam on rääkida inimestega, kes õpetajatööd väga hästi tunnevad:

„Kolleegidega, sest kolleeg saab aru. Inimene väljaspool kooli ei saa sageli koolielust mitte midagi aru“ (intervjueeritav nr. 6).

Kaks õpetajat vastasid, et räägivad tööst ka väljaspool kooli ja kodu ning leiavad, et uute vaatenurkade leidmiseks on hea rääkida kellegagi just mõnest teisest valdkonnast. Samas on õpetajad sageli kooliväliste inimeste valgustajaks koolielus toimuva osas:

„Mõnikord on väga hea hoopiski arutleda inimestega, kes ei ole üldse kooli inimesed“ (intervjueeritav nr. 2).

„Kellega suhtled oled nagu valgustaja pool aegajalt. Ei ole sugugi kõik nii ilus nagu ajakirjandus kirjutab“ (intervjuueeritav nr. 4).

Üks õpetaja lisas, et mõnikord ta parem ei ütle üldse, et ta on õpetaja:

„Ega õpetajaid nii väga kardetakse, me ei lähe niimoodi rääkima väljaspool kooli õpetamise asju, seda enam probleeme, ei ole mõtet ja ei ole õige kah“ (intervjuueeritav nr. 5).

Õpetaja arengut ja käitumist mõjutavad olulisel määral erinevad välised tegurid, näiteks kujunenud suhtlusvõrgustikud, ühingud ja regulatsioonid, mis sätestavad juhised ja raamistiku edendamaks hariduse kvaliteeti läbi koolikorralduslike muudatuste (Ghaye, 2011). Õpetajate vastuste põhjal võib öelda, et koolivälises keskkonnas õpetamise teemadel rääkimine sõltub suuresti indiviidist endast. Kui inimesele meeldib oma mõtteid jagada, siis teeb ta seda ka väljaspool kooli oma pere ja sõpradega, kuid kui ei ole välja kujunenud toetusvõrgustikku ja ka pere keskel pole kombeks tööasjadest rääkida, siis jäävad õpetamise teemalised vestlused kooli.

Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013 toob välja, et õpetaja staatus ühiskonnas ei vasta esitatud rolliootustele ning õpetajate prestiiž on madal. Sellise tendentsi toovad välja ka uurimuses osalenud õpetajad, sest sageli ei ütle õpetajad võõras seltskonnas, millega nad tegelevad, et vältida ebamugavaid küsimusi ja eelarvamusega suhtumist.

## **Uurimuse tugevused ja kitsaskohad**

Käesolev magistritöö pakkus sissevaate välise keskkonna tegurite mõjusse refleksiooni toetamisel õpetajate hinnangul. Seda teemat uurijale teadaolevalt varem uuritud ei ole ning töö kattis väikse osa antud temaatikast.

Käesoleva töö aineseks olev ühekordne kvalitatiivne uurimus viidi läbi ühes Tartu linna koolis ning uuringus osales seitse tegevõpetajat. Seega võib üheks kitsaskohaks pidada seda, et valimi moodustavad ainult ühe kooli õpetajad, mis annab sissevaate vaid selle kooli kultuuri ning seetõttu ei saa antud uurimuse tulemuste põhjal teha järeldusi teiste Eesti koolide õpetajate kohta.

Teiseks kitsaskohaks võiks pidada refleksiooni mõiste sisu ebaselgeks jäämist uuritavatele ning uurimistulemused võivad seega olla ebatäpsed. Samuti võib puudujäägina välja tuua seda, et andmeid tõlgendas töö autor üksi ning kuna tööl ei ole ka kaasuurijaid, siis ei ole tagatud ka töö täielik valiidsus.

## **Kokkuvõte**

Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate kirjelduste põhjal kuivõrd ja millist tuge reflekteerimisele nad saavad väliselt keskkonnalt. Uurimuseks vajalike andmete kogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud, milles osales 7 tegevõpetajat ühest Tartu linna koolist. Andmeanalüüsil kasutati käesolevas töös uurimismeetodiga sobivat kvalitatiivset sisuanalüüsi. Antud töös otsiti vastuseid uurimisküsimustele millist mõju omab õpetajate kirjelduste põhjal refleksioonile töö korralduslik pool, kuidas kirjeldavad õpetajad kollegiaalsete suhete mõju nende reflekteerimisele ning millist mõju tajuvad õpetajad refleksioonile töövälise keskkonna poolt.

Uurimuse tulemustest selgub, et õpetajate sõnul töö korralduslik pool koolis professionaalset refleksiooni ei soodusta ning pigem ajendab reflekteerima indiviidi enda sisemine soov saada tagasisidet oma tööle ja parandada edaspidi oma töö tulemuslikkust. Refleksiooni soodustavaks faktoriks on aga toetava usaldusgrupi olemasolu, kellega oma tövõite ja probleeme jagada. Usalduslike suhete kujunemisel on õpetajate sõnul oluliseks ruumiline lähedus ja kohtumiste sagedus. Usaldusväärseks peavad õpetajad inimest, kellega on kergem suhestuda ja kes sarnanevad nende endiga. Õpetajatel on välja kujunenud kindlad inimesed, kellega nad töökohal oma mõtteid jagavad ja kellelt nõu küsivad, kuid üldise tööõhkkonna osas on õpetajatel kujunenud pigem usaldamatus ning kaldutakse oma vigu varjama. Selline keskkond refleksiooni ei soodusta ning kinnitub õpetajate arvamus, et üldine töökorraldus reflekteerima ei ajenda.

Töövälises keskkonnas õpetajad sageli õpetamise teemadel ei räägi ning selgub, et pigem ei soovi õpetajad öelda, mis nende ametiks on, et vältida ebamugavaid küsimusi. Seega ilmneb õpetajate vastuste põhjal, et töövälise keskkond refleksiooni valdavalt ei toeta ning tööga seonduvaid probleeme ja õnnestumisi eelistatakse jagada pigem töökaaslastega, kes seda valdkonda mõistavad.

Kindlasti vajaks edasi uurimist koolisisese füüsilise keskkonna mõju refleksioonile, milleks on näiteks ruumide paiknemine ja klassiruumide sisustus. Käesolevas magistris töös sellele aspektile ei keskendutud, kuid see võiks pakkuda ainet edasitele uurimustele.

**Märksõnad:** refleksioon, töökeskkond, kollegiaalsed suhted

## **Summary**

### **Teachers' evaluation of the impact of environment on their reflection process.**

The subject of this study was to analyse the impact of environment on teachers' reflection by teachers' own opinion. The data was collected among 7 primary school teachers from Tartu by using semi-structured interview. The data was analysed by using the qualitative data analysis which is suitable for the chosen data collecting method.

The study was aimed at determining the impact of working environment, relationships among colleagues and environment in general to professional reflection by teacher's own opinion. The results of the survey showed that working environment at school does not predispose professional reflection and teachers reflect because of their inner desire to get feedback in order to improve their professional work. One prerequisite for reflection is having a support group with whom one can share his or her problems and success. According to teachers' answers it is important to have spatial closeness and frequent encounter to develop trusting relations. Teachers also consider important similarity and ability to relate to their reflection partner. Teachers tend to have certain persons at work to whom they share their thoughts and ask for advice but in relation to general working environment teachers feel mistrust and they are not willing to show their mistakes. This kind of working climate does not support reflection and proves teachers' opinion that general working order do not motivate to reflect.

Teachers usually do not talk about their teaching and seems that teachers rather not expose their occupation in order to avoid unpleasant questions. According to teachers' answers one can claim that outer environment do not support professional reflection and teachers prefer to share their problems and success with colleagues who can understand this field. Further inquiry should be done in order to see the impact of school's physical environment on teachers' reflection. Physical environment includes for example location and design of classrooms. Current study did not focus on that aspect but it could offer a subject to further studies.

**Keywords:** reflection, working environment, collegial relationships.

## **Tänu sõnad**

Käesoleva töö valmimises soovin tänada oma juhendajat Anu Sarve ja uurimuses osanud õpetajaid.

## **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.

## **Kasutatud kirjandus**

- Annan, J., & Ryba, K. (2013). Networks of Professional Supervision. *School Psychology Quarterly* 28(2), 170–182.
- Bolton, G. (2006). *Reflective practice: writing and professional development* (2nd ed.). London: Sage.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education* 23(2), 191–206.
- Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development; Princeton: Educational Testing Service.
- Eesti õpetajahariduse strateegia 2009–2013. Külastatud 5. veebruaril, 2013, aadressil <http://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=8779>.
- Eisenschmidt, E. (2003). Pedagoogiline praktika õpetajakoolituses. E. Krull & Oras, K. (Toim), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika* (lk 13–26). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through Reflective Practice: a practical guide for positive action* (2nd ed). Oxon, New York: Routledge
- Ghaye, A., & Ghaye, K. (1998). *Teaching and Learning through Critical Reflective Practice*. London: David Fulton publishers.
- Garcia-Vazquez, E., Crespi, T. D., & Riccio, C. A. (2010). *Handbook of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community, Volume I. Foundations of Professional Practice*. New York, London: Routledge.
- Haamer, A., Karm, M., & Groccia, J. (2012). The Impact of Communities of Practice on University Teacher Professional Learning and Professional Identity. J. Mikk, P. Luik, M. Veisson (Eds.), *Lifelong Learning and teacher Development* (lk 41–57). Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang Verlag.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277–1288.
- Kitchen, J., Parker, D. C., & Gallagher, T. (2008). Authentic Conversation as Faculty Development: Establishing a self-study group in a faculty of education. *Studying Teacher Education* 4(2), 157–171.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teacher and Teaching* 11(1), 47–71.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (2nd ed)*. California: Sage.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lepp, L. (2009). *Refleksiooni olemus ja õpetajate teadlikud refleksiooniprotsessid*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Martensson, K., Roxa, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51–62.
- McIntosh, D. E., & Phelps, L. (2000). Supervision in school psychology: Where will the future take us? *Psychology in the Schools* 37(1), 33–38.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Mezirow, J. & Associates (Eds.), *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3–33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the Nature of Reflection*. Helsinki: University Press.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(1), 13–31.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: the Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge: Cambridge University Press
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed)*. California: Sage.
- Peel, D., & Shortland, S. (2004). Student teacher collaborative reflection: perspectives on learning together. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 49–58.

- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137–145.
- Poom-Valickis, K. (2007). Kuidas kavandada kutsealast arengut. E. Eisenschmidt. (Koost.), *Õpetaja kutse professionaalne areng ja eneseanalüüs* (lk 21–27). Tallinn: Vali Press.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education* 26(1), 37–57.
- Roxa, T., & Martensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education* 34(5), 547–559.
- Roxa, T., Martensson, K. & Alveteg, M. (2011). Understanding and Influencing Teaching and Learning Cultures at University: A Network Approach. *Higher Education* 62(1), 99–111.
- Sarv, A. (2013). *Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalne identiteet*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Sarv, A. & Karm, M. (2013). Õpetajakoolituse õppejõudude roll õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni- ja analüüsi oskuste kujunemisel. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, T. Õun. (Toim), *Õpetaja professionaalne areng ja selle toetamine* (lk 42–73). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. United States of America: Basic Books.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit Theories and Recurrent Practices in the Enhancement of Teaching and Learning Through Educational Development Programmes. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 221–240.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching*. New York: The State of New York Press.
- Wallace, J. (1998). Collegiality and Teachers' Work in the Context of Peer Supervision. *The Elementary School Journal* 99(1), 81–98.
- Wenger, E. (2008). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Lisa 1. Intervjuu küsimused**

1. Mis aine õpetaja sa oled? Kui kaua oled õpetamisega tegelema? Kuidas õpetamiseni jõudsid? Kas asusid tööle kohe koolis?
2. Mida ütleb sinu jaoks sõna refleksioon? Kuidas seda defineerid?
3. Kui oluline see sinu jaoks on, millist väärtust sellele omistad?
4. Mis sind rääkima ajendab (näiteks probleem või kordaminek)? Kas jagad pigem positiivset või negatiivset?
5. Kui palju on töökohal neid inimesi, kellega sa õpetamise teemadel räägid? Kas on olemas mingi kindel seltskond või isik, kellega räägid? Kas pigem räägid õpetamise teemadel kolleegidega või kellegagi väljastpoolt kooli?
6. Millises kontekstis, kus need vestlused enamasti toimuvad? Miks on kujunenud sellised kohad?
7. Milline õhkkond teil töö juures on? Kui avameelsed, toetavad on kolleegid? (Miks ei saa arutada neid asju kolleegidega?)
8. Mil määral arutad tööga seonduvaid küsimusi väljaspool kooli? Kuivõrd sa tahaksid arutada tööga seonduvaid küsimusi laiemas ringis? Mis seda soodustaks?
9. Milline see inimene olema peaks, kellega räägid? Kuidas iseloomustad inimest, kellega on hea rääkida?
10. Kuivõrd mõjutab refleksiooni kulgu kuulaja tagasiside (näiteks positiivne signaal või negatiivne)?
11. Millisest vestlusest on sinu jaoks kõige rohkem abi (näiteks ei ole abi kui vestluskaaslane ainult kiidab takka või äkki on just sellist kiitust vaja. Mida mõtled konstruktiivse kriitika all?)?

12. Kas räägid tagant järgi või arutad ka ette või hindad oma tegevust ümber ka tegevuse käigus?

13. Kas kasutate õpetamisest rääkimisel ka teooriat? Kas oleks vaja teooriat toeks, kas see aitaks? Kust sedalaadi abi võiks leida?

14. Kui palju teed sa pärast tundi märkmeid selle kohta mida võiks muuta, mil määral neid hiljem kasutate ja arvesse võtate?

15. Kui palju on neist vestlustest kasu olnud? Mida oled muutnud, õppinud?

16. Kas teil on ka töökoha poolt korraldatud nii, et räägite õpetamisega seonduvatest probleemidest?

17. Kas kuidagi on endaga tegelemine töösse lülitatud, näiteks on regulaarne supervisioon? On endaga tegelemine kuidagi töökoha poolt korraldatud?

18. Kuivõrd tunned, et töökorraldus, sh mingid nõuded või dokumendid, tõukab tagant reflekteerima? Mil määral tunned, et need ka tegelikult kasuks on?

19. Kas eneseanalüüsi küsimustiku täitmine on ka sinu jaoks üks refleksiooni viis? Kas direktoriga vestlemine on sinu jaoks refleksioon?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Liis Muri (02.02.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose *Õpetajate hinnangud välise keskkonna mõju kohta nende refleksiooniprotsessile*, mille juhendaja on Anu Sarv,
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 14.05.2014.