

---

# Tegevusuuringu käsiraamat

Erika Lofström

---

2011

---



Tegevusuuringu käsiraamat

Koostanud Erika Löfström

Tegevusuuringu käsiraamat on koostatud Euroopa Sotsiaalfondist rahastatava haridusteaduse ja õpetajakoolituse edendamise prorgammi Eduko toel

ISBN 978-9949-481-12-5

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Mis on tegevusuuring?.....	4
Praktikust uurija eneseanalüüs .....	6
Tegevusuuringu tsükliline iseloom.....	8
Alustamine .....	9
Praktilised ettevalmistused.....	14
Tegevusuuringu kava .....	15
Uurimismeetod ja andmete kogumine .....	17
Eetikaküsimused .....	20
Tegevusuuringu hindamine .....	22
Viiteid kirjandusele .....	22
Kasutatud kirjandus .....	23

## Sissejuhatus

Tegevusuuringu käsiraamat on kirjutatud, et toetada tegevusuuringute läbiviimisel üliõpilasi, õppejõude ja juhendajaid.

Käesoleva käsiraamatu eesmärgid on:

- aidata osalejatel mõista tegevusuuringu olemust, sh selle kulgu, uurimismeetodeid ja andmete kogumist;
- anda tegevusuuringust huvitatud üliõpilastele põhiteadmised sellest, kuidas alustada tegevusuuringu kava koostamist;
- pakkuda juhendajatele ülevaadet tegevusuuringu kava võtmeelementidest, et neil oleks võimalik üliõpilasi algusest lõpuni juhendada.

Tegemist on lühikese ülevaatega, mistõttu on ülimalt soovitatav, et nii üliõpilased kui juhendajad tutvuksid tegevusuuringu metodoloogia alase kirjandusega, et oma teadmisi veelgi täiendada. Käesolevas kirjutises viidatakse mitmetele allikatele ja publikatsioonidele.

## Mis on tegevusuuring?

Tegevusuuringut on defineeritud kui sotsiaalsete olukordade uurimist, mille viivad läbi praktikud eesmärgiga parandada teatud (erialase) tegevuse kvaliteeti (vrd Kemmis & McTaggart, 1988; Carr & Kemmis 1986; Hopkins, 1993). Tegevusuuring, nagu mistahes muu akadeemiline lähenemisviis, on teaduslik uuring. Tegevusuuringule kehtivad samad üldpõhimõtted – süsteemsus ja täpsus – nagu kõikidele teistele teadusuuringutele. Tegevusuuringu erijooned võib kokku võtta järgmiselt:

- tegevusuuring lähtub praktilistest küsimustest ja on suunatud erialase tegevuse edendamisele;
- tegevusuuring on loomult tsükliline;
- tegevusuuringu käigus läheb vaja analüüsivõimet;
- tegevusuuring on koostööpõhine ja kogukonnakeskne

(vrd Kember, 2000).

Tegevusuuringut eristab teistest uurimisviisidest selle kohene praktiline rakendatavus. Tavaliselt keskenduvad teadlased rakendusvõimalustele pärast uurimistulemuste ja järelduste selgumist. Praktikust uurijale ongi rakendamine teatud mõttes tulemus. Rakendamise tulemusi ja mõjusid on

vaja hinnata. Edasist arengut puudutavad otsused tuginevad rakendamisel saadud kogemustele. Praktikute uurijate juhtlauseks võiksid olla Lewini (1946, 34) sõnad: „Uuring, mille ainsaks tulemuseks on raamatud, pole piisav.“

Lisaks tulemuste rakendamisele on veel midagi, mis eristab tegevusuuringut teistest uurimisviisidest haridusvaldkonnas – uurija roll. Tegevusuuringu läbiviija on eelkõige praktikust uurija, kes:

- kasvatab erialaste teadmiste pagasit, et tõsta õpetamise taset;
- on oma alal autoriteet;
- otsib oma tegevusele tunnustust ja kinnitust;
- keskendub õpetajana oma kooli/ klassiruumi/ aine kontekstile;
- Keskendub käesolevale/ kohalikule praktikale;
- tegeleb järjepidevalt enesesse süüvimisega

(Ryhammar 1989).

See roll erineb haridusteadlase omast ja nõuab teistsugust lähenemist. Haridusteadlane keskendub eelkõige teada-tuntud faktide kriitilisele uurimisele, seab kahtluse alla enda ja teiste hüpoteesid, kavandab strateegiad võtmeküsimustele vastuste leidmiseks ning kogub ja analüüsib andmeid. Tema uurimuse põhieesmärk ei ole reeglina oma töös autoriteetsuse saavutamine või professionaalsuse tõstmine oma valdkonnas. Kui haridusteadlane uurib tavaliselt teiste õpetamisviise, praktikaid ja meetodeid, siis praktikust uurija võtab enamasti vaatluse alla enese või kolleegide tegevuse. Haridusteadlased võtavad tavaliselt eesmärgiks praktika edendamise üldisemalt (teadusringkonnas, koolides ja õpetajate seas laiemalt). Seevastu praktikute uurijad tegutsevad tihtipeale mikro- või mesotasandil, keskendudes enda, oma kooli või tegevusvaldkonna praktikale (vrd Norton 2009). Haridusteadlased on tihti teadusasutuste palgal töötavad metoodikud ja teoreetikud. See aga tähendab, et paljudel juhtudel on nad uuritavast kontekstist väljas või sellest eemaldunud. Praktikute uurijatega ei juhtu seda kunagi, sest nad osalevad aktiivselt nendes tegevustes, mida neil on kavas uurida ja arendada. Vahetu kontakt uuritavaga võib mõnikord ka probleeme tekitada, kuid eelisteks on kindlasti kohaliku kultuuri ja kohalike praktikute igapäevase töö ja sellega seotud probleemide tundmine (Ryhammar 1989). Haridusteadusliku uuringu ja tegevusuuringu peamised erinevused on toodud 1. tabelis.

1. tabel: haridusteadusliku uuringu ja tegevusuuringu peamised erinevused

Haridusteaduslik uuring	Tegevusuuring
Uuritakse teiste õpetusviise, praktikaid ja meetodeid.	Uuritakse enda õpetamiseviise ja praktikaid.
Keskendutakse praktika edendamisele üldisemalt.	Keskendutakse kitsale ringkonnale.
Lähtutakse peamiselt uuringu kavast.	Lähtutakse rakendatavusest.
Uuriija tihti uurimisasutuse palgal olev metoodik ja teoreetik.	Uuriija eelkõige praktik (kooliõpetaja).
Tihti kontekstist väljas, mistõttu puudub ülevaade kohalikust kultuurist ja kohalike praktikute igapäevasest tööst ja probleemidest.	Tunneb kohalikku kultuuri ning igapäevast tööd ja probleeme, mistõttu võib olla liiga seotud, et osata kõrvalt vaadata.

## Praktikust uurija eneseanalüüs

Haridusteadlased juhivad erinevatest teadmistest nagu näiteks õppimisalased meta-teadmised, teoreetilised valdkonna põhised ja pedagoogilised teadmised, õpetaja elukutse sotsiaalne ja moraalne kodeks (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006). Nendest lähtuvad ka praktikutest uurijad, kes lisaks kasutavad **olulise teabeallikana enesesse süüvimist** (i.k. *reflection*). Enesesse süüvimine on isiklik ja eesmärgipärane oma veendumuste ja käitumise üle järgi mõtlemine (vrd Schön, 1983). See on süsteemne ja korrastatud „mõtlemise üle mõtlemise“ viis. Parimal juhul on enesesse süüvimise tulemuseks muutused kahel tasandil – suhtumises ja igapäevastes õpetamispraktikates.

Kvalitatiivse uurimuse puhul on tavaline, et uurija dokumenteerib oma tähelepanekud ja kogemused uurimisprotsessi käigus. Näiteks etnograafid peavad tihti välitöö päevikuid. Samamoodi on soovitatav, et praktikust uurija dokumenteeriks mingis vormis kogu protsessi. Selleks võib kasutada nn mõttepäevikut (i.k. *reflection journal*).

Tegemist on vahendiga, mis aitab päevikupidajal tuvastada ja väljendada enda seisukohti ja mõtteid õpetamise ja õppimise osas. See aitab omi mõtteid struktureerida, selgitada ja kontseptualiseerida. Samas on see ka uurimisprotsessi dokumenteerimise viis.

Mõttepäeviku pidamine tähendab oma kogemuste ja tähelepanekute kirjeldamist ning uuritavas keskkonnas toimuva märkamist ja analüüsi. **Järgnevalt mõned näited sellest, mida võib dokumenteerida tegevusuuringu mõttepäevikus** (Kember 2000):

- esialgsed mõtted uuritava teema kohta;
- tehtud plaanid;
- läbi viidud tegevuste loetelu;
- märkused tegevuste mõjude kohta;
- mõtted ja isiklikud arvamused tegevuste ja reaktsioonide kohta;
- muude vaatlustehnikatega saadud tulemused;
- küsimused, näited, juhtumid, praktilise rakendatavuse ulatus, (ettevaatlikud) tõlgendused;
- viited ja märkmed olulise kirjanduse ja leitud tugidokumentide kohta.

Loomulikult võib päevikusse üles tähendada ka tunded ja emotsionaalsed reaktsioonid, kuna need on osa meie kogemustest ning on seotud meie veendumuste ja identiteediga õpetajatena (ja teadlastena).

Nüüd mõned ideed, mis aitavad mõttepäevikut pidada (vrd Boice, 1990; Lonka & Lonka, 1996). Kirjutamine võtab aega, ent see ei pea röövima suurt osa teie päevast. Siiski on hea võtta tähelepanekute ja kogemuste ülestähendamiseks kindel aeg, nt 5-10 minutit pärast tunni lõppu. Regulaarsed sissekanded aitavad kirjutamisvormis püsida ja on suureks abiks, kui tuleb uuringu aruandes oma tegevustest ja sündmustest ülevaade anda.

Spontaanne kirjutamine tähendab, et üles kirjutatakse enam-vähem kõik mõtted just sellisel kujul, nagu nad pähe tulevad. Siinkohal võib liigne struktuurile ja lausele keskendumine päevikupidamise kasu pärssida. Meeles tuleks pidada, et uurimisprotsessi (sh mõtted, arusaamad ja küsimused) dokumenteerimise eesmärk on säilitada isiklik suhe uuringuga ning olla suuteline oma publikule täpselt kirjeldama uurimisprotsessi. Keskenduge protsessile!

Täislausete kirjutamine tähendab terviklike ideede ülesmärkimist. Märksõnadest võib olla kasu juhumõtete või avastuste kirjapanekul, kuid hiljem võib olla raske meenutada, millises kontekstis märksõnad tegelikult sündisid. Samas võib mõnikord otste teadlikult lahti jätmine lihtsustada järgmisel korral edasi kirjutamist. Lõpetamata sissekanne tähendab, et kirjutamine lõpetatakse seal, kust järgmine kord on lihtne mõttelõng uuesti üles võtta.

Nagu mainitud, on tegevusuuring olemuselt koostöö-põhine. Võite proovida kaaskirjutamist teiste projektis osalejatega. See tähendab, et jagate oma mõttepäevikut kolleegidega, kes ka omi tähelepanekuid ja mõtteid üles tähendavad. Nii on teil juurdepääs üksteise mõtetele. Koostöö tähendab protsessi jagamist teistega. Isegi jagatud mõttepäeviku korral võite pidada isiklikku päevikut, kuhu kannate ainult isiklikuks kasutuseks mõeldud tähelepanekud ja mõtted.

Isikliku joone hoidmine päevikus muudab kirjutamise tõenäoliselt huvitavamaks ja motiveerivamaks.

## Tegevusuuringu tsükliline iseloom

Tegevusuuring on loomult tsükliline. See koosneb planeerimise, tegutsemise, vaatlemise ja analüüsimise etappidest (vrd Kemmis & McTaggart, 1988; Carr & Kemmis 1986; Hopkins 1993). Kõigepealt tuvastatakse probleem ja püstitatakse hüpoteesid olukorra kohta. Nähtuste mõistmine sõltub selles etapis suuresti praktiku „praktilisest teoriast“ ning on oluline tuvastada, milliseid – tihti varjatud ja kirja panemata - "teooriaid" inimesed nähtuste seletamiseks kasutavad. Et mõista valitsevat olukorda, on selle kohta tavaliselt vaja andmeid koguda. Me mõistame, et inimesed võivad valitsevat olukorda tajuda erinevalt. Seetõttu ei huvita meid mitte objektiivse tõe leidmine, vaid erinevad seisukohad ja vaatenurgad, mis inimestel võivad olla. Meil on seda teavet vaja tegevuste kavandamiseks ja realistliku tegevuskava koostamiseks.

Kui nähtus, sellest arusaamine ja sellega seotud seisukohad on kaardistatud, tuleb planeerida edasine tegevus. Tegevusi võib vaadelda ja andmeid koguda tegevuste läbiviimise ajal või vahetult pärast neid, sõltuvalt tegevuse iseloomust. Kui meid näiteks huvitab uue õpetamise meetodi mõju, võime koguda andmeid õpilaste soorituste kohta enne ja pärast muudatust. Või teine näide: kui meid huvitavad kogemused, mis õpilased said koolis nt seoses jätkusuutliku arengu projektiga, siis huvitab meid protsess ja andmeid on vaja koguda projekti läbiviimise ajal.

Andmete kogumisele ja analüüsimisele tuginedes saame midagi öelda tegevuste mõju ja tagajärgede kohta. Suure tõenäosusega saame anda soovitusi teistele, kes töötavad sarnases kontekstis või on silmitsi sarnaste probleemidega. Tsükli oluliseks osaks on see, et praktik mõtleb, mida üks või teine kogemus andis, mida sellest on õppida ja kuidas seda saab tegevusvaldkonna (nt õpetamise) arendamisel kasutada. See võib viia uue tegevuskava koostamise ja rakendamiseni. Tegevusuuringu etapid ja uurimistsükkel on kokku võetud 2. tabelis.



2. tabel: tegevusuuringu etapid

Uuringu kavandamine	Andmete kogumine ja analüüs	Tegevus	Andmete kogumine	Andmete analüüs	Aruandlus
Uuringu alustamine	Valitseva olukorra kaardistamine	Tegevuskava loomine ja rakendamine	Praktiseeritava tegevuse kohta teabe kogumine	Võtmeküsimuste ja -kogemuste tuvastamine	Kirjalik ja suuline aruandlus erinevatele huvirühmadele
-Fokuseerimine ja raamimine -Osalejate valimine -Kirjanduse läbivaatamine -Teabeallikate tuvastamine -Eetikaküsimuste tuvastamine	- Intervjueerimine -Vaatlemine -Dokumentide, andmete, materjalide läbivaatamine -Statistika -Kirjanduse läbivaatamine enne uuringut	-Probleemi lahendamine -Õppekava ülesehitus -Ainekavad ja tunniplaamid -Sidemed vanemate ja kogukonnaga -Kooli plaanid -jne	- Intervjueerimine -Vaatlemine -Dokumentide, andmete, materjalide läbivaatamine -Statistika	- Võtmekogemuste analüüs - Kategoriseerimine, kodeerimine -Statistiline analüüs -Kontseptuaalseerimine, süntees	-Formaalsed aruanded -Kirjeldavad aruanded -Ühisaruanded -Esitlused

## Alustamine

Tavaliselt on tegevusuuringu lähtekohaks mingi sündmus või tähelepanek, murettekitav avastus, küsimusi tekitav sündmus, ebarahuldav tulemus, tunne, et probleemi lahendamiseks puuduvad teadmised või soov mõista olukorda paremini. Lisaks tähelepanekule või sündmusele ja soovile olukorda formaalse uuringuga parandada või muuta tekib tavaliselt veel küsimusi, nt:

- Miks on uuring mulle oluline?
- Kuidas asjakohane kirjandus uuringut toetab?
- Kuidas mõjutab uuring minu klassi õpilasi?
- Kuidas mõjutab uuring mu kolleege, kooli, hindeid jms?
- Kuidas mõjutab uuring õpilaste vanemaid?
- Kuidas aitab uuring edendada eriala?

On oluline need küsimused püstitada ja neile vastata, kuna need annavad uuringule **aluse**. Nendele küsimustele vastamine võimaldab paika panna uuringu põhimõisted ja erinevad vaatenurgad (teie õpetajana, teie õpilased, kolleegid, õpilaste vanemad, koolijuhid jne). Selles etapis peaks teile selge olema, mis on uuringu kontekst. Teil on ilmselt ka teatud ootused selle osas, mida soovite saavutada uuringu tulemusena, st kuidas aitab uuringu läbiviimine praktikat edendada.

#### Õpiülesanne: esimene samm

- Tuvastage probleem: mõelge väljakutsele/ probleemile/ sündmusele, mida olete tähele pannud tunnis või kogenud õpetajana.
- Kirjeldage probleemi või väljakutset lühidalt oma sõnadega.
- Formuleerige probleem ühe lausega. Näiteks: „Mõned õpilased on alati tunnis vait.“ või „Minevikus on olnud juhtumeid, mille puhul on ilmselt tegemist koolikiusamisega.“

Uurimus või väitekiri on akadeemiliseks kraadiks vajalike isiklike oskuste ja arusaamise demonstratsioon. Kuigi tegevusuuring on iseloomult koostöö ja kogukonna põhine ning võib haarata õpilasi, kolleege ja koolikeskkonda laiemalt, on koos töötamisel omad hüved. Üksikisik saab tõhusalt lahendada vaid need küsimused, probleemid või dilemmad, mille üle tal on kontroll. Kollektiivil on suurem võimekus (Woolhouse 2005). Kolleegid tuleks projekti kaasata võimalikult varajases etapis. Enne andmete kogumise alustamist võib küsida kooli töötajatelt, kuidas nad teie algatusse suhtuvad, kuna neil võib olla olulisi mõtteid, mis aitavad teil vaatenurka laiendada või, vastupidi, fookust kitsendada. Teil võib minna vaja abi andmete kogumisel ja tegevuskava rakendamisel, mistõttu on hea, kui saate kaasata kolleege nende otsuste tegemisse, mis võivad neid mõjutada. Nende abi ja tuge võib vaja minna ka uuringu hilisemates etappides.

Lisaks peate kaardistama oma vajadused ja olemasolevad vahendid projekti erinevateks etappideks. Vahendite all on mõeldud näiteks kolleegide abi, töötunde ja -aega, tehnilist varustust ja tuge, haldustuge. Nüüd tuleb läbi vaadata ka erialane/teaduslik kirjandus, mis aitab teil tuvastada, mis selle probleemi kohta, mida kavatsete uurida, juba teada on.

Teekonna probleemi tuvastamisest uurimisküsimuse formuleerimise ja eesmärkide püstitamiseni võib kokku võtta nelja verstepostina (Stringer 2008):

- **Nähtus – määratle muret tekitav nähtus**
  - Näiteks jätvad õpilased pidevalt kodutööna antud lugemisülesande täitmata ega ole huvitatud tunnis lugemisest.
- **Probleem – sõnasta nähtus probleemina**
  - Näiteks: õpilased jätvad tunniks ette valmistamata ega tunne huvi lugemisülesannete vastu. See mõjub õppimisele halvasti.
- **Küsimus – moodusta probleemist küsimus**
  - Näiteks: Kuidas õpilased lugemisse suhtuvad? Mis takistab õpilastel tunniks ette valmistada? Millised lugemisülesanded õpilasi motiveerivad?

- **Eesmärk – mida loodate saavutada?**

- Näiteks: mõista, kuidas õpilased lugemisse suhtuvad ja muuta lugemisülesanded selliseks, et need vastaksid paremini õpilaste õpieesmärkidele.

Õigete küsimuste esitamine on omaette oskus. Vaatame küsimusi, millele võiks vastuse leida tegevusuuringute kaudu. Tegevusuuringutes kaldutakse otsima vastuseid küsimustele, mis kuuluvad ühte viiest kategooriast (Anttila 1998):

#### 1. Nähtuse tuvastamine

See tähendab, et küsime küsimusi nähtuse tunnuste või iseloomu kohta või püüame välja selgitada nähtuse kõige tähtsama või tüüpilisema esinemiskuju. Näiteks võib tuua koolikiusamise viise kaardistamise. Meid võib huvitada ka nähtuse tähendus. Koolikiusamise näitega jätkates võime küsida: kuidas õpilaste meelest koolikiusamine nende igapäevast koolielu mõjutab?

#### 2. Nähtuse ajaline aspekt

Mõnikord on küsimused seotud ajaliste aspektidega, näiteks milline on nähtus olnud minevikus või milline see on tulevikus. Võib-olla soovime võrrelda mineviku kogemusi valitseva olukorraga. Üks näide nähtuse ajalisest aspektist on õpitulemuste võrdlemine vanas ja uuendatud testimissüsteemis.

#### 3. Nähtuse ulatusega seotud küsimused

Meid võib huvitada nähtuse ulatus, st „kui palju/tihti“ seda esineb. Sellised küsimused aitavad meil mõista, kui levinud nähtusega on tegemist. Kasutades koolikiusamise näidet, võime küsida: kui palju õpilasi on a) näinud pealt või b) kogunud koolikiusamist? Võime ka kombineerida nähtuse ulatusega seotud küsimusi ajaliste aspektidega. Näiteks: kuidas on koolikiusamise juhtude hulk viie aasta jooksul muutunud?

#### 4. Nähtusega seotud muljed

Neljas liik küsimusi, mis on tegevusuuringule omased, puudutavad inimeste arvamusi nähtuste kohta. Võime küsida inimeste subjektiivsete kogemuste ja reaktsioonide kohta. Näiteks: kuidas õpilased ennast tunnevad, kui näevad, et kedagi kiusatakse koolis? Kuidas õpilased reageerivad või mida nad ette võtavad, kui näevad või kuulevad, et kedagi kiusatakse?

#### 5. Nähtuse võrdlemise ja seda mõjutavate teguritega seotud küsimused

Me võime olla huvitatud ka nähtuse võrdlemisest või seoste otsimisest. Näiteks teame, et koolikiusamine võib olla loomult nii füüsiline (tõukamine) kui ka vaimne (hüüdnimede andmine). Võime soovida välja selgitada, kas need kaks kiusamise liiki esinevad eraldi või koos, mis tähendaks, et ühed ja samad õpilased kasutavad nii füüsilist kui psühholoogilist kiusamist. Meid võivad paeluda ka tegurid, mis mõjutavad seda, miks mõned õpilased kiusavad (Millised tegurid nähtust mõjutavad?) või see, kuidas kiusamine vanuseti erineb (Millised on nähtuse variatsioonid?).

### Õpiülesanne: õigete küsimuste esitamine

- Esimeses õpiülesandes paluti teil tuvastada probleem, see oma sõnadega lühidalt kirja panna ja lõpuks formuleerida see ühe lausena.
- Järgmine samm on mõelda, milliseid küsimusi esitada ja otsustada, mida täpselt te nähtuse kohta välja selgitada soovite. Küsimusi võib olla rohkem kui üks ja rohkem kui ühte liiki.
- Kui olete otsustanud, mis liiki küsimusi küsida, **püüdke esitada tuvastatud probleem küsimus(t) kujul**. Teadke, et uurimisküsimused ei valmi ühe korraga. Tavaliselt pühendavad uurijad palju aega ja energiat küsimuste sõnastamisele, et need oleksid selged, mõistetavad, mõõdetavad või mingil moel hinnatavad, ja piisavalt ühemõttelised, et vältida küsimuse mitmeti tõlgendamist. See tähendab erinevate uuringu etappide vahel (eesmärgid, meetodid, teooria, uurimisküsimused) edasi-tagasi liikumist.

Tuleb määrata ka tegevusuuringu eesmärgid ja mõõdikud eesmärkide saavutamise hindamiseks. Näide sellest, kuidas koolikiusamist kaotada ja kooli õhkkonda parandada (Altrichter jt, 2008 põhjal):

- **Eesmärk:** püüame saavutada koolis sellist õhkkonda, kus õpetajad ja õpilased tunnevad ennast mugavalt ja soovivad häid tulemusi saavutada.
- **Eesmärgi saavutamine, ehk mida selleks teha on vaja:** koolirahvas (õpilased, õpetajad, muud töötajad) austab üksteist. Reegleid luuakse ja järgitakse üheskoos. Vigu nähakse kui õppimisvõimalusi ja mitte põhjust karistamiseks.
- **Edu mõõdikud:** õpetajad ja õpilased austavad üksteist, olles viisakad, käitudes sõbralikult ja näidates üles hoolivust. Konfliktidele otsitakse lahendusi ühiselt, reegleid pannakse paika demokraatlikult ja need kehtivad eranditult kõigile. Õpilased reageerivad õpetajate tagasisidele.
- **Vahendid:** kooli sisekliima uuring, intervjuud õpetajate ja õpilastega, vaatlused ja tunnikülastused.

Õpiülesanne: kuhu soovite oma uuringuga välja jõuda?

- Kui esialgsed uurimisküsimused on olemas, pange kirja, mis on teie projekti loodetav eesmärk.
- Püüdke ette kujutada, milline on kool või klass, kus see eesmärk reaalselt tuleks saavutada (elluviimine).
- Seejärel püüdke leida mõõdikuid, mis aitaksid välja selgitada, kas teie visioon on täide läinud.
- Nüüd jõuame lähemale projekti metodoloogiaga seotud otsustele. Mõelge, milliseid vahendeid teil on vaja teabe kogumiseks. Lähtuge oma eesmärgist ja sellest, mida soovite lõpuks oma uuringuga saavutada.

## Praktilised ettevalmistused

Tegevusuuringuks valmistumisel võib osutada vajalikuks küsida kooli juhtkonnalt luba. Kui luba olemas, tuleb õpilasi ja nende vanemaid/hooldajaid uuringust teavitada, juhul kui see neid puudutab. Kui uuringus osalevad lapsed (alla 15-aastased), siis tavaliselt teavitatakse sellest nende vanemaid/hooldajaid ja neilt küsitakse luba laste andmete kasutamiseks. See tähendab, et teil tuleb nii lastelt kui nende vanematelt/hooldajatelt saada nõusolek, olles nad eelnevalt asjaga kurssi viinud.

Tegevusuuringu iseloomu tõttu on soovitatav varuda projekti läbiviimiseks piisavalt aega. Magistritöö puhul on see kolm semestrit. Doktoritöö puhul on periood ilmselgelt pikem ja hõlmab suure tõenäosusega lisatsükleid. Muutuste jälgimiseks (näiteks õpitulemuste puhul) peab periood olema piisavalt pikk, tavaliselt umbes üks semester. Loomulikult võib periood olla ka pikem või lühem. 3. tabelis on toodud näiteid tegevustest, mida kolme semestri vältel läbi viia:

3. tabel: ajakava ja soovitatavad tegevused

Semester	Tegevused
Kevad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Muudatuse kavandamine</li><li>• Uuringu kava koostamine, sh uurimisküsimused ja meetodite valik</li><li>• Mõttepäeviku pidamine</li><li>• Loa küsimine (kooli juhtkonnalt)</li></ul>
Sügis	<ul style="list-style-type: none"><li>• Õpetajate, vanemate/hooldajate, kolleegide teavitamine ja nõusoleku saamine</li><li>• Andmete kogumine: lähtekoha kaardistamine</li><li>• Tegevuse/muudatuse läbiviimine</li><li>• Muudatuse järgne andmete kogumine</li><li>• Esialgne andmeanalüüs</li><li>• Mõttepäeviku pidamine</li><li>• Töö kirjutamine</li></ul>
Kevad	<ul style="list-style-type: none"><li>• Andmeanalüüs jätkub</li><li>• Töö kirjutamine</li><li>• Järelduste tegemine ja ettepanekud uuringu edasiarendamiseks</li></ul>

## Tegevusuuringu kava

Esimese semestri lõpus või enne andmete kogumise alustamist peaks valmima tegevusuuringu kava. Kavas peaksid sisalduma järgmised punktid. Needsamad punktid peaksid kajastuma ka aruandes (lõputöö või väitekiri).

- Tausta kirjeldus

Selles osas kirjeldab uurija teemat ja selgitab, miks on sellel teemal vajalik läbi viia uuring. Selgitatakse ja põhjendatakse uuringu fookust. Siinkohal tutvustab uurija ka oma töö eesmärki ja selle olulisust kontekstis, milles uuring läbi viiakse. Ka oodatavad tulemused moodustavad osa põhjendusest, miks uuring läbi viiakse. Kokkuvõtvalt, lugejale selgitatakse **nähtust, mis tekitab muret, probleemi olemust ja eesmärke (mida loodetakse uuringuga saavutada)**. Võib kirjeldada ka konteksti (nt kooli kontekst), millele võib pikemalt keskenduda ka eraldi peatükis/osas (nt seoses muudatuse kirjeldusega), mis kirjeldab kontekstiga seotud tegureid.

- Uuringu teoreetiline raamistik ja eelnevad uuringud samal teemal

Kuigi tegevusuuring keskendub praktika edendamisele, ei ole see olemuselt mitteteaduslik. Tegevusuuringule on iseloomulikud kahte liiki teoreetilised raamistikud: üks on seotud uuringu objektiga, teine uurimisviisiga. See tähendab, et nagu mistahes muu teadusuuringu puhul, keskendutakse ka tegevusuuringus kindlale teemale, mille kohta võib ilmselt leida eelnevaid teoreetilisi mudeleid ja uurimusi. Tulles tagasi koolikiusamise näite juurde, on selge, et läbi on viidud arvukalt uurimusi, mis on ehitatud sellele valdkonnale teoreetilise alusmüüri. Uurija peab tutvuma olemasoleva kirjandusega.

Teine teoreetiline raamistik puudutab tegevusuuringut kui uuringu läbiviimise käsitlust. Tegevusuuringu idee tugineb kolmele eeldusele: õppimine toimub läbi refleksiooni (vrd Schön), õppimine on situatiivne (i.k. *situated*) (vrd Lave & Wenger) ja õppimine toimub praktikakogukonnas (i.k. *community of practice*) (Wenger). Need eeldused juhatavad meid teatud teoreetilistele seisukohtadele, millega on soovitatav tutvuda, eriti doktoritöö puhul, milles uurija peab kaaluma valitud käsitluse teoreetilisi aluseid. Uurija võib tuvastada ka teisi eeldusi, mis tegevusuuringut teoreetiliselt õigustavad ja toetavad. Seetõttu on soovitatav, et uurija tutvuks erinevaid seisukohti esindavate autorite töödega, et leida uuringuks sobiv raamistik.

Teoreetilise raamistiku osad ja eelnev teemakohane teadustöö selguvad projekti käigus ega pea mingil juhul olema valmiskujul uuringu kavas. Uuringu kavas esitab uurija oma nägemuse sobilikust raamistikust ja näitab, et ta on vähemalt osaliselt tutvunud eelneva teadustööga ning suudab olemasolevaid teadmisi oma tegevusuuringu kavandamisel rakendada.

- Kavas tuleks hoolikalt kirjeldada plaanitavat tegevust/muudatust, tõestamaks et uurija on oma tegevusi piisavalt üksikasjalikult ette kavandanud. Plaani koostamine ei tähenda, et seda ei tohi muuta. Nagu mainitud, lähtub tegevusuuring eelkõige praktilistest vajadustest, mis juhivad kogu protsessi. Siiski aitab korralik uuringukava läbimõeldud tegevustega säilitada ettevõtmises akadeemilist distsipliini ja kvaliteeti.

- Eetilised kaalutlused

Igas uuringus tekib eetikaküsimusi sõltuvalt valitud lähenemisviisist ja meetoditest. On teatud aspektid, millele peaksid mõtlema kõik uurijad. Need on uuringus osalemine vabatahtlikkuse alusel, uuringus osalejate piisav teavitamine enne nendelt nõusoleku saamist, uuringus osalejate isikuandmete kaitse ja uuringu andmete konfidentsiaalsus. Tagapool käsitletakse tegevusuuringule iseloomulikke eetikaküsimusi.

- Uurimisküsimused

Uurimisküsimused seovad kokku uuringu teoreetilise ja empiirilise osa. Tegevusuuringu puhul seob uurimisküsimus ka kavandatud muudatuse uuringu skeemiga. Uurimisküsimused on seega kava südamik, mistõttu nende tähtsust ei tohi alahinnata. Hoolikalt sõnastatud uurimisküsimused on uurijale suureks abiks. Eelpool on kirjeldatud erinevaid uurimisküsimuste kategooriaid, mis on tegevusuuringule iseloomulikud. Üldine reegel on, et sõltumata küsimuse liigist tuleks vältida jah/ei vastust eeldavaid küsimusi. Tuleks tagada, et uurimisküsimused lähenevad nähtusele viisil, mis ei võimalda nähtuse lihtsustamist või naiivseid tõlgendusi.

- Sekkumine (i.k. *intervention*)

Teistsugustes uurimisprojektides see osa tavaliselt puudub. Tegevuskava peaks olema võimalikult konkreetne, sh kirjeldama kavandatavaid tegevusi – millal ja miks need toimuvad ning kes osalevad sekkumise erinevates etappides. Kui sekkumise ajakava on hoolikalt läbi mõeldud, on uurijal hea ülevaade sellest, kuidas tegevusuuringu tsükkel kulgeb. Tavaliselt on tegevuskava kirjeldav, et lugeja mõistaks sekkumise iseloomu ja konteksti.

- Meetod

Tegevusuuring võib tugineda nii kvalitatiivsetele kui kvantitatiivsetele andmetele. Uuringu kava meetodit käsitlevas osas kirjeldab uurija, milliste meetoditega, milliseid andmeid ja kellelt (valim) kogutakse. Samuti kirjeldatakse andmeanalüüsiks kavandatud meetodeid. Uurimismeetodite käsiraamatuid on lugematul hulgal. Uurijad peaksid nendega kindlasti tutvuma.

- Kirjandus

Uuringu kavas sisaldub ka valik kirjandusest, mida uurija on oma uuringus kasutanud või plaanib kasutada. Siia kuuluvad kodumaised ja rahvusvahelised allikad, mis käsitlevad teoreetilisi raamistikke, eelnevaid teemakohaseid uurimusi ja metodoloogiat.



## Uurimismeetod ja andmete kogumine

Tegevusuuring on süsteemne uurimisviis, mis võib tugineda nii kvalitatiivsetele kui kvantitatiivsetele andmetele. Andmeid on võimalik koguda erinevate meetoditega, millest levinuimad on intervjuu, vaatlus ja küsimustikud. Intervjuud on tavaliselt poolstruktureeritud või avatud, individuaal- või rühmaintervjuud. Küsimustikud on tavaliselt struktureeritud, kuid võivad sisaldada avatud küsimusi. Kvantitatiivsete küsimustike kasutajad peavad meeles pidama, et tegevusuuringu valim on tavaliselt väike, mistõttu statistiline analüüs ei pruugi olla piisav. Vaatlus võib olla struktureeritud, poolstruktureeritud või avatud, sõltuvalt sellest, mil määral on uurija vaatluse objekti täpsustanud. Andmete kogumise allikaks võivad olla ka õpilaste tagasiside ning veebruaritelud blogides ja wikides.

Uurija võib uurimisandmetena kasutada ka tunnis antud ülesandeid, teste ja eksameid. Tegelikult on klassiruumis õpetaja/uurija käsutuses arvukalt andmeallikaid, nt õpilaste ettekanded, esseed, uurimused.

### Intervjuud

Intervjuu on tegevusuuringus levinud andmete kogumise viis. Intervjuu eesmärk on rekonstrueerida indiviidi reaalsus, et saada aimu intervjuueeritava kogemusest (vt eelkõige 1. ja 4. kategooria uurimisküsimusi). Uurija keskendub intervjuueeritavate kogemuste variatiivsusele ja üritab „haarata kogu spektrit“, rõhutades erinevaid kogemusi/kogemise viise. Uurija püüab tuvastada individuaalsete andmete põhjal erinevaid skeeme (vertikaalne analüüs) ja/või kaardistada kõik invidiidid, kelle intervjuudes need skeemid esinevad (horisontaalne analüüs) (vrd Polkinghorne 1995). Intervjuusid analüüsid võib uurija pöörata tähelepanu erinevatele aspektidele, nt vestluse sisu, lugu ehk narratiiv, kõnelemine ja vaikus, väljendusstrateegiad, žestid (Kaasila, 2008).

Vestluse sisu paljastab intervjuueeritava tunded, veendumused, teadmised ja motivaatorid, millest kõneleja on teadlik ja soovib rääkida. Intervjuu narratiivi ehk loo analüüs tähendab, et uurija määratleb žanri ja süžee. See, kuidas lugu jutustatakse, peaks andma infot intervjuueeritava põhiolemuse ehk identiteedi kohta. Intervjuueeritav annab rõhuasetuste, korduste, eituse ja kolmandas isikus kõnelemise kaudu mõista, kui mõni teema või küsimus on talle tavalisest tähtsam. Spontaanne kõne, pausid ja vaikus annavad infot intervjuueeritava suhtest teemaga, st kas ta soovib sellest kõneleda või kui tundlik üks või teine teema tema jaoks on. Näoilmed, kehahoiak ja hääletoon väljendavad intervjuu ajal tekkivaid tundeid ja teemaga seotud emotsioone. Tavaliselt intervjuud lindistatakse ja transkribeeritakse, et analüüsi lihtsustada.

### Aktiivne intervjuu

Aktiivne intervjuu (Holstein & Gubrium 1995; vrd Burnaford & al. 2001) on intervjuerimistehnika, mida mõnikord tegevusuuringus kasutatakse. Tegemist on dialoogiga, milles konstrueeritakse aktiivselt tähendust ja tähendus tekib intervjuu tulemusena. Tegemist on suhteliselt avatud intervjuudega. Siiski võib kasutada suunavaid küsimusi, kuigi nende eesmärk on ainult teema tõstatamine, mitte sisu kontrollimine. Intervjuerija võib isegi intervjueritavalt küsida, milliseid küsimusi viimane tahaks kuulda. Aktiivses intervjuus võib intervjuerija avaldada oma seisukohti ja vaatenurki. Traditsioonilises intervjuus see reeglina tavaks ei ole. Intervjuerija jagab omi mõtteid selle osas, mis tema meelest on olulised andmed ja mida ta seni on uuringu käigus teada saanud. Aktiivne intervjuu on küllaltki keeruline andmete kogumise viis, mida on vaja harjutada.

### Loo jutustamine

Loo jutustamine (Mattingly, 1991) on andmete kogumise tehnika, mis on välja töötatud koos õpetajatega formaalsete ja mitteformaalsete "igapäevaste lugude" jutustamiseks. Tegemist on narratiiviga, mis kirjeldab, mis juhtus, miks juhtus, mille juhtumist oodati, mis see jutustajale (intervjueritavale) tähendas ning kuidas see oleks võinud tulevikus õpetamist mõjutada. Selline andmete kogumise viis võimaldab intervjueritaval kogemust analüüsida ja enesesse süüvida. Tegevusuuring võib soodustada nii uurija kui ka uuringus osalejate eneseanalüüsi.

### Vaatlus

Vaatlus, mis tavaliselt toimub klassiruumis, on ka tegevusuuringus levinud andmekogumisviis. Nagu intervjuu, võib ka vaatlus olla informatiivne meetod, ent uurijale peab olema selge, milliseid vaatlusandmeid on võimalik analüüsida. Uurija võib klassiruumis vaadelda nt tundeid, motivatsiooni, kognitiivseid aspekte või sotsiaalseid nähtusi (Hannula, 2007). Emotsioonide äratundmine on võime, mida tuleb arendada. Kogenud vaatleja märkab näoilmeid, seisukohti, lähedust ja kaugust, hääletooni. Motivatsiooni on võimalik tõlgendada läbi valikute, mida õpilased teevad ja läbi tunnete, mida nad erinevates olukordades väljendavad. Kognitiivseid aspekte on võimalik analüüsida läbi õpilaste saavutuste ja seeläbi, mida nad õppeaine, enda, õpetaja, vanemate jms kohta arvavad ja kuidas seda väljendavad. Ka õpilaste näoilmed, kui nad on mingi tegevusega hõivatud, võivad edastada kognitiivset teavet. Sotsiaalseid nähtusi on võimalik vaadelda kasutatud suhtlusvorme analüüsides ja ka seeläbi, kuidas õpilased klassiruumis (õpetaja poolt või omal valikul) paigutatud on.

Videoandmete transkribeerimine on töömahukam kui audiomaterjali üleskirjutamine, kuna uurija peab lisaks kuuldule analüüsima ka seda, mida näeb. Esimesena tehakse tavaliselt nn mustand, kus

on kirjas kõige olulisemad sündmused või pöörded. Sõnasõnalised transkriptsioonid tehakse mõnikord ainult kõige tähtsamatest kohtadest. Uurija võib siiski pidada vajalikuks kirjutada üles kogu andmestik, et otsustada erinevate osade tähtsuse üle. Uurijale on abiks koomiksilaadne transkriptsioon, kus on üles tähendatud pildid ja kõne. Ka žestid, näoilmed ja keha asendid võib analüüsi tarbeks üles märkida. Videolindistuste analüüs ei erine põhimõtteliselt intervjuu analüüsist. Ka video puhul peab uurija aeg-ajalt selle jälle läbi vaatama, et andmeid kontrollida.

Vaatlustel on filmimisest palju abi. Tuleb mõelda, mitut videokaamerat on vaja, et soovitu filmile jäädvustada. Kas filmitakse eelkõige õpetajat, õpilasi või mõlemaid? Kas filmi kvaliteet on piisav, et eristada näoilmeid? Vaatlusi täiendavad tihti intervjuud, mille võib läbi viia kas ühe või mitme osalejaga korraga. Intervjuu järeltegevus on videosimulatsioon, mille käigus uurija ja intervjuueeritav vaatavad koos videot või selle mõningaid osi ja arutavad olulisi sündmusi. Uurija esitab tavaliselt selliseid küsimusi nagu „Mida sa mõtlesid sel hetkel, kui sa...?“ jne.

Õpiülesanne: andmete kogumise meetodi valimine

- Milliseid andmeid on vaja? Kogemusi, lugusid ja narrative, tagasisidet, hindeid, arvandmeid jms?
- Kellelt? Õpilastelt, kolleegidelt, kooli juhtkonnalt, lapsevanematelt jt?
- Kuidas andmeid koguda? Vaatluse, küsimustike, intervjuude, tagasiside lehtede, hindeliste ülesannete jms abil?
- Kes andmeid kogub? Kas kavatsete ise intervjuuerida oma õpilasi või oleks parem, kui seda teeks mõni kolleeg või keegi kolmas, kes ei pane teie õpilastele hindeid?

### Tegevusuuringu usaldusväarsus

Nagu mistahes uurimistöös korral, peab uurija suhtuma läbi viidavasse uuringutesse kriitiliselt. Tavaliselt hindavad uurijad oma tööd usaldusväarsuse ja paikapidavuse seisukohalt. Tihtipeale suurendab uuringu usaldusväarsust triangulatsioon (i.k. *triangulation*). See tähendab, et uurija kasutab ühe uurimisobjekti puhul erinevaid andmete kogumise meetodeid, nt intervjuud, vaatlust ja küsimustikku.

Mõnikord püüdlevad uurijad selle poole, et nende leidude põhjal oleks võimalik teha üldistusi. Praktikust uurija aga keskendub rohkem oma leidude **ülekantavusele. Eesmärk ei ole teha üldistusi. Uuringu iseloomu tõttu ei ole see isegi võimalik. Tegevusuuringu läbiviija peaks hoopis küsima**, millises kontekstis on tulemused ülekantavad või rakendatavad? Väga hea arutelu tegevusuuringu üldistatavuse teemal leiab allikast *Action learning and action research* (Kember 2000, lk 41-42).

Lisaks huvitab praktikutest uurijaid **usaldusväarsus, st et uuringu leidudel/tulemustel oleks praktiline väärtus.**

## Eetikaküsimused

On teatud eetilised aspektid, millele peaksid mõtlema kõik uurijad. Need on uuringus osalemine vabatahtlikkuse alusel, uuringus osalejate piisav teavitamine enne nendelt nõusoleku saamist, uuringus osalejate isikuandmete kaitse ja uuringu andmete konfidentsiaalsus. *Uuringus osalemine on alati vabatahtlik.*

Osalejatel peab olema piisavalt teavet, mille alusel teha *kaalutletud otsus uuringus osalemise kohta*. Osaleja peab olema teovõimeline ja saama ise otsustada, et anda nõusolek. Kui see nii ei ole – näiteks paljudes kooliuuringutes osalevad lapsed – siis on vaja lapsevanema või hooldaja nõusolekut. Loomulikult on väga tähtis ka lapse enda nõusolek ja valmisolek.

Järgnevalt mõned soovitusel selle kohta, millise teabe peaks uurija osalejatele avaldama, et nad saaksid otsustada, kas soovivad uuringus osaleda või mitte:

- Uuringu eesmärk
- Osaleja roll, eriti eksperimendi või katse korral
- Meetodid ja protseduurid
  - Kes suhtleb osalejaga
  - Millal ja kus, võimalikud järeltegevused
  - Intervjuuks või küsimustiku täitmisele kuluv aeg
- Võimalikud hüved, ebamugavused, ohud ja tagajärjed

Samuti on kasulik mõista anda, et uurija on valmis vastama kõigile küsimustele, mis osalejatel (või nende vanematel/hooldajatel) võivad uuringu kohta tekkida. Uurija peab osalejaid teavitama ka sellest, et neil on igal ajal õigus uuringus osalemisest loobuda, ilma et sellel oleks mingeid tagajärgi.

Uuringus osalejal peab olema ettekujutus sellest, mida uuritakse, millised on oodatavad tulemused ja tagajärjed ning millised ohud on sellega seotud. Ohud ja tagajärjed võivad olla psühholoogilised, sotsiaalsed, füüsilised, õiguslikud või majanduslikud (National Institute of Health, 2008). Haridusalastes ja praktilistes uuringutes on ohud ja tagajärjed tavaliselt kas psühholoogilist või sotsiaalset laadi. **Psühholoogilisteks tagajärgedeks** võivad olla ärevus, kahetsus või vaimne stress. Sotsiaalsete tagajärgedena võivad uuringu leiud negatiivselt mõjutada teiste suhtumist osalejasse või kooli ja kahjustada mainet. **Uurija peab sellega arvestama ja püüdma võimalikke ohte ja tagajärgi minimeerida, et uuringus osalejad (ka asutused, nt kool) ei kannataks kahju.**

Palju on selliseid eetikaküsimusi, mis on iseloomulikud erinevatele uurimisviisidele ja algatustele. On ka asju, millega just praktikust uurija tüüpiliselt kokku puutub. Näiteks (vrd Norton 2009):

- Hüvedest osa saamine: kui mingi sekkumise abil loodetakse õppimist edendada, siis kas on eetiline jätta kontrollrühm sellest võimalusest ilma?
- Võimu küsimused: õpetaja ja õpilaste vaheline suhe on alati seotud võimuga. Seetõttu võib õpilastele tunduda, et neil on kohustus nende õpetaja poolt läbi viidavas uuringus osaleda,

või et nad peavad neile esitatud küsimustele vastama ootuspäraselt. Uuringus osalemine peab alati olema vabatahtlik, kuid tegelikkuses võib õpilasel olla raske keelduda, kuna ta kardab, et tema keeldumisel on sotsiaalsed tagajärjed.

- Väikestelt rühmadelt või erivalimitelt kogutud andmete esitamine. Tegevusuuring viiakse tihti läbi ühes või vähestes koolides ja/või teatud vanuserühmades või klassides. Isegi kui uurija suhtub uuringus osalejate anonüümsuse tagamisse täie tõsidusega, võib siiski juhtuda, et ta rikub kogemata konfidentsiaalsuse nõuet. Kui uurija avaldab oma uuringu tulemused oma nime all, siis tekib seos autori ja kooli vahel, kus ta näiteks töötab õpetajana, mistõttu on võimalik välja selgitada uuringu kontekst ja kolleegid.
- Anonüümsus: seda võib olla raske säilitada, kui andmeid kogutakse väikeses koolis, ühes ainsas asutuses või väikeselt osalejate rühmalt. Intervjuude katkete avaldamisel esitatakse tavaliselt infot ka osalejate kohta (nt 8. klassi matemaatikaõpetaja, naine, 38-aastane...). Isegi kui ühtegi nime ei avaldata, on sellise info põhjal võimalik tagantjärele uuringus osalejaid tuvastada.

On äärmiselt vajalik, et praktikust uurija tutvuks eetikaalase kirjandusega, mis käsitleb juhte, kus uuringutes osalevad inimesed. Näiteks Lin Nortoni raamat „*Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*“ käsitleb tegevusuuringu eetikaküsimusi ja on kõigile praktikutest uurijatele heaks lähtekohaks.

Ka Bruce Macfarlane'i raamat „*Researching with Integrity. The Ethics of Academic Enquiry*“ (2009, London, Routledge) annab eetikaalast mõtteainet.

#### Õpiülesanne: eetika tegevusuuringus

- Vaadake ülaltoodud eetikaküsimusi. Kas mõni neist on teie tegevusuuringu seisukohast aktuaalne?
- Milliseid eetikaküsimusi oskate veel nimetada?
- Millised on ebaeetilise käitumise võimalikud tagajärjed? Kas keegi võib kahju kannatada? Kuidas peate uurijana käituma, et mitte kahjustada uuringus osalejaid?

## Tegevusuuringu hindamine

Tegevusuuringut hinnatakse samadel alustel nagu teisi uurimistöo liike:

- uurimisteema valik ja uuringu eesmärgi olulisus praktikakogukonnas;
- teoreetilised teadmised, valitud teemal läbi viidud uurimuste tundmine, kirjanduse ja asjakohaste allikate kasutamine;
- uuringu eesmärkide asjakohasus, uurimisküsimuse selgus ja põhjendus;
- andmete vastavus uurimiseesmärgile ja -küsimustele, andmete kogumise usaldusväärsus;
- andmeanalüüsi ja kasutatud meetodite sobivus ja usaldusväärsus;
- analüüsi järjepidevus ja sügavus;
- leidude esitamise järjepidevus ja selgus ning see, mil määral uurimisküsimusele on vastatud;
- leidude ja järelduste vaheline järjepidevus;
- nii uurimisprotsessi kui leidude hindamine;
- uurimistöo kriitiline hindamine uurija enese poolt;
- tasakaal iseseisvuse ning abi otsimise ja nõu küsimise võime vahel;
- kogu uurimistöo kokkusobivus;
- töö (keeleline ja vormiline) väljanägemine.

Tegevusuuringu puhul on oluline vaadata kogu protsessi, mitte ainult tulemusi. Veel üks hindamise aspekt on, kuidas viidi tegevused või sekkumine läbi ja kui asjakohased need olid, arvestades uuringu eesmärgi. Kas uuringu leide saab kasutada uuringus püstitatud eesmärkide saavutamiseks?

Kuna tegevusuuringu peamine eesmärk on praktika edendamine, tuleks hinnata ka selle **otstarbekust**, st kas leiud pakuvad uusi vaatekohti või loovad (kooli)praktikast uue nägemuse?

## Viiteid kirjandusele

Tegevusuuringu kohta on arvukalt kirjandust ja ka metodoloogilisi käsiraamatuid, millest paljudes on tegevusuuringu läbiviimist kirjeldatud samm-sammult. Järgmistest teostest võib praktikutest uurijatele abi olla:

- *Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008) 2<sup>nd</sup> Ed. Teachers Investigate their work. An introduction to action research across the professions. London: Routledge.*
  - Väga hea, käsitleb reflektiooni, sotsiaalset tähendust ja teoreetilisi argumente.
- *Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (2001) 2<sup>nd</sup> Ed. Teachers doing Research. The power of action through inquiry. London: Lawrence Erlbaum.*
  - Sisaldab praktilisi juhtumeid ja tegevusuuringu näiteid.

- *Kember, D. (2000). Action learning and action research. London: Kogan Page.*
  - Kirjeldab suuremahulist ülikooli taseme tegevusuuringu projekti.
- *McGill, I. & Beaty, L. (1995). Action Learning: a guide for professional, management and educational development. (2nd ed.) London: Kogan Page.*
  - Üksikasjalikud juhtnöörid tegevuse ja refleksiooni kohta + mitu näidet erinevatest valdkondadest.
- *Norton, L.S. (2009). Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities. London: Routledge.*
  - Lihtne käsiraamat tegevusuuringust kui teadusuuringust. Autor toob palju näiteid isiklikest kogemustest. Sisaldab hästi kirjutatud sissejuhatust tegevusuuringuga seotud eetikaküsimustesse.
- *Stringer, E. (2008) 2<sup>nd</sup> Ed. Action Research in Education. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.*
  - Rõhuasetus metodoloogilistel küsimustel ja kvalitatiivsel uurimisel.

## Kasutatud kirjandus

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008) 2<sup>nd</sup> Ed. Teachers Investigate their work. An introduction to action research across the professions. London: Routledge.

Anttila, P. (1998). The entity of research process. [www.metodix.com](http://www.metodix.com) (document retrieved 14.2.2007).

Boice, R. (1990) Professors as Writers. A self-help guide to productive writing. Stillwater, OH: New Forum Press.

Burnaford, G., Fischer, J. & Hobson, D. (2001) 2<sup>nd</sup> Ed. Teachers doing Research. The power of action through inquiry. London: Lawrence Erlbaum.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). Becoming Critical. London: Falmer.

Hannula, M.S. (2007). Understanding affect towards mathematics in practice. In Relating practice and research in mathematics education: proceedings of Norma 05, fourth Nordic Conference on Mathematics Education (pp. 51-70). Trondheim: Tapir Academic Press.

Holstein, J.A. & Gubrium, J.F. (1995). The Active Interview. Thousand Oaks: Sage.

Hopkins, D. (1993). A Teacher's Guide to Classroom Research (2nd ed.) Milton Keynes: Open University Press.

- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä (Integrating different approaches in narrative analysis). In R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (Eds.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (The narrative book: methods and examples). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kember, D. (2000). *Action learning and action research*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner* (3rd ed.) Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues* 2(4).
- Lonka, I. & Lonka, K. (1996). Kirjoittamisen taito. In I. Lonka, K. Lonka, P. Karvonen & P. Leino. *Taitava kirjoittaja*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 6-28.
- Mattingly, C. (1991). Narrative reflections on practical actions: Two learning experiments in reflective storytelling. In D. A. Schön (Ed.) *The Reflective Turn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Niemi, H. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 25, 31-50.
- NIH (2008). Protecting Human Research Participants. National Institute of Health. <http://phrp.nihtraining.com/index.phpDocumnet> retrieved 10.8.2008.
- Norton, L.S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Hatch & R. Wisniewski (Eds.) *Life History and Narrative* (pp. 5-23). London: Falmer.
- Ryhammar, L. (1989). Pedagogiskt utvecklingsarbete och professionell lärarkompetens (Educational development research and professional teacher competence), *Forskning om utbildning*, 16(2), 13-22.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stringer, E. (2008) 2<sup>nd</sup> Ed. *Action Research in Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Woolhouse, M. (2005). You can't do it on your own: gardening as an analogy for personal learning from a collaborative action research group. *Educational Action Research*, 13(1), 27-41.