

**Käesolev dokument on osa töövahendi *Väärtusarenduse analüüs – miks ja kuidas?*
(koostaja ja autor Halliki Harro-Loit) esialgselt versioonist**

3. Koolikeskkonna ja koolikultuuri analüüsi meetodid

Järgnevalt pöördume konkreetsete analüüsimeetodite juurde, milleks on etnograafiline meetod, (salvestatud) vaatlus, standardiseeritud või standardiseerimata küsitlus ning grüpiintervjuud. Põgusalt tutvustame ka tekstianalüüsi.

3.1. Etnograafiline meetod

Etnograafilise meetodi spetsiifikaks on see, et inimeste tegevust uuritakse neile tavapärasel kontekstis. Näiteks uurime me inimeste käitumises väljenduvaid väärtushoiakuid hommikul, kui nad harjumuspäraselt oma koolipäeva alustavad. Õpilased, õpetajad ja mõned lapsevanemad tulevad hommikul kooli, mõned tervitavad, mõned vahetavad uudiseid. Kitsas garderoob loob võimalusi olla arvestav või egoistlik. Hommikul kehtivad kooli kombed või sisekorra reeglid, mida erinevad inimesed praktiseerivad erinevalt.

Etnograafiline lähenemine sisaldab tavaliselt mitut väikest juhtumiuuringut või ühe juhtumi põhjalikku analüüsi. Informatsiooni kogumiseks kasutatakse erinevat tüüpi intervjuusid ja/või vaatlusi; analüüsitakse kirjalikke dokumente, audio-visuaalseid salvestusi, uuritavate inimeste poolt loodud erinevaid tekste jms. Mõned uurijad kasutavad ka väikesemahulisi standardiseeritud küsitlusi. Seega etnograafiline meetod näitab võimalusi, kuidas erinevate informatsioonikogumise viisidega saab „nähtavaks“ muuta mitmetahulistes situatsioonides toimuvat.

Näiteks küsides, mida tähendab „viisakus“ ühes väikeses põhikoolis või suure kooli kahes erinevas klassis, saab uurija salvestada koolirahva/klassi käitumist riietehoius, söömisel, kooli tulekul, tunni alguses ja lõpus. Salvestust saab analüüsida nii verbaalset suhtlemist lahates kui ka ainult kehakeelt jälgides. Uurija saab paluda õpilastel ja õpetajatel kirjutada essee näiteks teemal „Millised viisakusreeglid on minu jaoks olulised ja miks?“. Analüüsides esseesid, saab võrrelda seda, mida esseedes väideti, ning tegelikku käitumist igapäevaelus. Uurija saab analüüsida viisakuse teemat õppematerjalides ja jälgida, kuidas vastavaid materjale õppetöös kasutatakse ja/või tõlgendatakse. Ta saab teha grüpiintervjuusid poiste ja tüdrukutega, uurides, kuidas tajuvad erinevast soost lapsed viisakust kui väärtust nende koolis ja/või õppevahendist leitud teksti baasil; ta saab paluda lastevanematel täita küsimustikke, uurimaks, milliseid viisakusreegleid kodudes oluliseks peetakse.

Etnograafiline meetod on subjektiivne, sest sõltub väga paljuski tõlgendaja võimekusest ja teadmistest uuritava teema kohta. Konkreetsete vaatlus- ja analüüsiprotokollid saavad vähendada vaatlaja subjektiivsust ning võimaldavad nt eri koolides või klassides läbiviidud vaatlusi võrrelda.

Siiski on oluline, et kõigi nende erinevate informatsioonikogumise ja analüüsiviiside puhul oleks selge, mida uuritakse, ehk siis juhtumi või mitme juhtumi määratlemine lähtuvalt

uurimisküsimusest. Näiteks „viisakus“ on kahtlemata kultuuri jaoks oluline normide kogum, aga kui eesmärgiks on väärtusarendus, siis oleks mõistlik täpsustavalt küsida, milliseid väärtusi mingid viisakusreeglid erinevate gruppide või isikute jaoks toetavad.

Üks viisakusnormidest on näiteks tervitamine. Tervitamise rituaaliga saab väljendada ja toetada mitmeid väärtusi, näiteks lugupidamist, hoolivust/tähelepanu, aga ka sotsiaalset hierarhiat (kui antud kultuuris oluliseks peetavat väärtust).

Kuidas uurida tervitamise rituaali kui väärtuste edastamise viisi etnograafilise meetodi abil? Kõigepealt tuleks määratleda juhtum. Kujutlegem, et analüüsi juhtumiks on hommikune tervitamise rituaal viiel järjestikusel koolipäeval. Igal päeval võtab kooli saabuvald lapsi vastu fuajees või välisukse juures erinev õpetaja. Esimesel päeval õpetaja naeratab kõigile lastele, ütleb ise esimesena tere, vaatab igäihele otsa ja märkab, et näiteks Pillel on uus ilus müts, Karinil aga pisarad silmis; viimasel hetkel tulijatele soovib kiirustada. Teisel päeval ootab õpetaja, et lapsed esimesena talle „tere“ ütleksid ning teeb vaikselt möödahiilivatele õpilastele vastava märkuse „Kas „tere“ ununes ukse taha?“, „Õpilane kui noorem inimene tervitab õpetajat, kui kooli tuleb!“ jms. Kolmandal päeval kolmas õpetaja naeratab ja teretab kõige pisemaid, vanematele õpilastele vaatab igäihele silma ja ootab teretamist. Kui „tere“ ei tule, ütleb ise väikese pausi järele ja rõhutatult. Neljandal päeval seisab õpetaja eemal trepiotsal ja vaatab, kuidas õpilased kooli tulevad; viiendal päeval õpetaja ilmub õpilasi vastu võtma 30 sekundit enne tunnikella ja märgib üles kõik hilinejad, küsides neilt ka hilinemise põhjust.

Kujutlegem, et selline 5-päevane vaatlus on lisaks vaatlaja tähelepanekutele ka salvestatud. Salvestus võimaldab jälgida õpilaste reaktsioone, teha verbaalse suhtlemise transkriptsiooni alusel *mikrotasandil* tekstianalüüsi. Õpetajad saavad grüpiintervjuus arutada, milliseid väärtusi erinevatel päevadel toetati ja mida nad oma koolis tahavad toetada, ning kujundada hommikuse tervitusrituaali vastavalt väljavalitud väärtustele.

Vaatlust võiksid toetada intervjuud õpetajate ja õpilastega, et uurida, kuidas nad tajuvad hommikuste tervituste tähendust ning mis neile seejuures meeldib, mis mitte ja miks? Samuti võib vaatlust toetada kõigi viie õpetaja essee (enne vaatlust) sellest, kuidas nad näevad oma rolli hommikul koolis õpilasi oodates. Esseed saab analüüsida erinevate tekstianalüüsi meetodite abil: näiteks argumente ja väärtusi puudutavaid otseseid ja kaudseid väiteid eristades.

Näiteks võib mõne õpetaja essees peegelduda tugev viisakuse-diskursus: ta kasutab vastavat sõnavara (nt. matslik käitumine, käitumisreeglid jms), reflekteerib „viisakust“ läbi oma kultuurikogemuse ja kasvatuse („kui minu kooli direktor koridori tuli, siis me alati tervitasime teda“). Mõne teise õpetaja essees võib näiteks väljenduda „mina ja nemad“ diskursus, kus mõned õpilased on „nemad“ – vastanduvad, on õpetajale võõraste hoiakutega, mis keelekasutuse kaudu ka väljendatud on. Teksti analüüs nõuab kategooriaid, kuid ka eraldi harjutamist ja teatavat kogemust. Siiski, näiteks keele-, humanitaar- ja sotsiaalainete õpetajad, kes on meetodit oma ülikooliõpingute ajal kasutanud, saaksid analüüsi sellise meetodi abil

(koos meetodi piiride selge teadvustamisega!) pakkuda välja uusi vaatenurki ja võimalusi väärtusarenduse jaoks.

Kooli **teabelevi süsteem** võib olla näiteks üks valdkond, mille uurimiseks sobib etnograafiline meetod. Selle analüüs võiks olla seotud eeskätt **kaasatuse** ja **informeerituse** kui võimalike taotletavate väärtusega. Kooli teabelevi süsteemi analüüs võib anda ka aimu sellest, kui demokraatlik või autoritaarne on koolikultuur ja/või kooli juhtimine.

Millised on kooli informatsioonilevi kanalid ja kas neis levitatakse informatsiooni, mis on oluline, või millisel juhul on tegemist pigem eesmärgiga jätta koolist hea mulje? Kas kõigile kooli õpilastele ja töötajatele on tagatud juurdepääs neile olulisele informatsioonile? Kas need, keda otsused puudutavad, saavad ise kaasa rääkida? Kuidas see kaasarääkimine on praktiliselt korraldatud? Kuidas saavad informatsiooni koolist väljaspool olevad huvigrupid? Kas informatsioon liigub formaalselt ja hierarhiliselt või pigem võrgustikupõhiselt? Kui oluline või levinud on mitteformaalne teabe levimine?

Teabelevi analüüsimisel on ühelt poolt võimalik analüüsida seda, kuidas informeerimise kaudu väärtustatakse erinevaid inimesi ja nende osalemist (näiteks inforingist väljajätetus on väärtuste kommunikatsioonis oluline märk), kuid teisalt on võimalik ka analüüsida, milliseid väärtusi sisaldavad näiteks erinevatele sihtgruppidele suunatud teated (nt keda ja mida tõstetakse esile kooli kodulehel ja teadetetahvlitel) jms.

Etnograafilise meetodi uurimisobjektideks saavad seega olla erinevad koosolekud, kooli ajaleht, seinalehed, kooli kodulehekülj jms. Etnograafilist meetodit saab ellu viia erinevate uurimismeetoditega, näiteks tekstianalüüs, intervjuud (grupiintervjuud, fookusgrupi intervjuud), küsimustikud (standardiseerimata ja standardiseeritud ankeetküsimustik) aga ka osalusvaatlus (nt koosolekul).

Kokkuvõtteks, etnograafilise meetodi puhul kasutatakse paljusid erinevaid informatsiooniallikaid ja sünteesitakse erinevaid meetodeid, millest igäüks on kasutatav ka eraldi. Etnograafilist meetodit on lihtsam kasutada hästi defineeritava ja piiritletava juhtumi puhul. Vastasel korral saab kogutud materjali nii palju, et on ülimalt ajamahukas hakata sellest olulist informatsiooni välja selekteerima.

3.2. (Salvestatud) vaatlus

Vaatlusel kui kvalitatiivsel uurimismeetodil on mitmeid alatüüpe. Koolikeskkonnas toimuva väärtusarenduse analüüsi jaoks on mõistlik kasutada eeskätt vaatlusi, kus inimesed toimivad oma tavaelu kontekstis, vaatleja aga, vastavalt uurimisküsimusele ja võimalustele, osaleb või mitte.

Osalusvaatluse puhul saab vaatleja osalemise mõju olla erineva tugevusega. Kui näiteks *tunnivaatluse* puhul võib vaatleja juuresolu isegi otsesest sekkumisest hoidumise korral õpetaja või klassi tavapärasest käitumist muuta, siis aktusel kui rituaalil vaatlejana juuresviibiv koolipsühholoog ilmselt toimuvat samasugusel määral ei mõjuta.

Sekkumiseta vaatluseks sobib hästi kooliruumi ja kooli asjade analüüs. Saame küsida, milliseid väärtusi kannab koolimaja **sisekujundus**: garderoob, abiruumid, teadetetahvlid, aga ka koridorid, ukсед. Näiteks on mõnes koolis esimeste klasside laste pingid tavapärasest kõrgemal, et õpetaja ei vaataks lastele kogu aeg kõrgelt ülevalt alla; samas on koole, kus garderoobi nagid on nii kõrgel, et algkoolilapsed ei ulatu muul viisil nagini, kui peavad nagi all oleva pingi peale ronima; on koole, kus ukсед käivad nii raskelt, et väikesed lapsed ei jõuagi neid lahti tirida jne.

Kooli söökla ja/või söögivahetundide vaatlusel võiks küsida: kas toidu serveerimine (nt kas toiduportsjonid on ettetõstetud või teeb laps ise oma valiku?), vahetunni pikkus (nt kas lastel on aega lisaks söömisele ka ringi jalutada või kulub kogu vahetund söömise peale?), laudade korraldus (nt kes istuvad samas lauas?), nõud (nt kas neid on lastel mugav kasutada, kas söögiriistad on ohutud?) ja muu sööklas leiduv toetavad soovitud väärtusi? Kui meile ei meeldi, et lapsed järjekorras trügivad, siis mis on järjekordade tekkimise põhjused?

Klassiruumis saab analüüsida mööbli paigutust ja seda, kuidas inimesed ruumis paiknevad, ning tõlgendada seda vastamaks küsimusele, kuidas ruum toetab või töötab vastu soovitatavatele väärtustele. Näiteks üksteise taga asetsevad koolipingid, mida on väga tülikas vajadusel ümber paigutada, seavad paratamatult lapsed ja õpetaja hierarhilisse positsiooni: laste paigutamine laudade taha paarikaupa või üksikult annab väärtuse erinevat tüüpi suhetele kollektiivis. Ümmarguse laua taga istumine soodustab kõikide kõnelejate ühesugust osalemist vestluses, sestap ka sõna „ümarlaud“ tähistab konkreetset kommunikatsiooniformaati.

Ka tualettruumi sisustus kannab endas väärtusi. Näiteks nõukogude aja koolides (nagu üldse tollasele süsteemile omaselt) väljendas privaatsuse kui väärtuse ignoreerimist selgelt see, et kabiinide ukсед (kui neid üldse oli) sageli ei olnud suletavad.

Vaatluse võtmeküsimus on vaatleja asjatundlikkus ja teatud määral ka distantseeritus. Mõnikord on hea, kui vaatleja tuleb n-ö teisest taustsüsteemist, pole koolis igapäevaeluga harjunud ja kohanenud. See annab samasuguse efekti nagu see, kui teisest kultuurist tulev inimene märkab asju ja käitumispraktikaid, millega kultuuris kohanenud inimesed enam ei taju, sest on nendega nii harjunud. Samas on konteksti hästi tundval vaatlejal paremad võimalused konkreetseid sündmusi tõlgendada, sest ta tunneb osalenud inimesi ja konkreetsele situatsioonile eelnenut.

Näide kriitilise vaatleja poolt loodud vaatlustulemusest:

Üks kool Eestimaal hindab ennast väga tervislikuks keskkonnaks, muuhulgas on nad kaasatud projekti „Suitsuprii kool“, aastast aastasse on läbivaks teemaks ja kooli jaoks oluliseks tegevussuunaks terviseedendus. Sportlikes tulemustes ollakse esirinnas. „Suitsuprii kooli“ projektis osalemise ja selles edukaks olemise eest on koolile kingitud raamitud tänukiri, mis asub fuajee seinal. Sinna peale armastavad õpilased asetada konisid. Koolis on mitteametlik suitsuruum, millest õhkab tubakahaisu tervele korrusele. Kooli üritustel on õpetajate jaoks

(kui tegu on piduliku lõunasöögiga) alati laual ka erinevat alkoholi. Üksikute entusiastlike õpetajate probleemipüstitused üldkoosolekutel selliste vastuolude kohta lämmatatakse eos.

Vaatleja toob välja lõhe deklareeritud ja tegelike väärtuste vahel. Vaatluse tulemus näib kirjeldav, kuid siiski on see kriitilise vaatleja väljatõstete kogum, mille eesmärk on asetada kõrvuti vastuolulisi väärtusi kandvad märgid tegevustest, kooliruumist, dokumentidest. Lause „Sinna peale armastavad õpilased asetada konisid“, vajaks edasist uurimist. Kas vaatleja on ise näinud, et mitmed õpilased konisid asetavad? Mis on õpilaste sellise tegevuse motiivid? Viimane küsimus nõuaks aga juba sekkumist, intervjuerimist.

Kui vaatlejaid on mitu, siis tuleks vaatlustulemuste võrreldavuse jaoks eelnevalt kokku leppida mitte üksnes vaatluse küsimus(ed), vaid ka analüüsikategooriad (nt õpetajad, 3 päeva, vahetunnid, õpetajate tuba, vestlused ja muud tegevused). Mitme vaatleja vaatluse tulemusena saadud subjektiivsed erinevused (mida üks või teine isik on erinevalt märganud), võimaldavad omakorda vaatluse meetodit täiendada ja parandada.

Salvestatud vaatlus võimaldab saada rohkem informatsiooni, kuid salvestuse puhul on ilmtingimata vajalik osapoolte nõusolek, laste puhul vanemate nõusolek ning kokkulepped salvestuse kasutamise osas mingis piiratud ulatuses. Salvestust ei tohi kasutada kokkulepitust erinevatel eesmärkidel, samuti ei tohi seda levitada.

Samas võimaldab salvestatud vaatlus mingit situatsiooni vaadata korduvalt, keskendudes pildi ja heli erinevatele aspektidele, teha kõne mikroanalüüsi, mis just toobki välja nüansid, mida ilma salvestuseta ei ole võimalik teadvustada. Teadvustamata, harjumuspärased käitumisviisid, mida salvestus võib näidata võivad olla erinevad sellest, mida inimene ise peab soovitavaks või taotletavaks käitumiseks. Näiteks võib olla koosoleku juhil pideva kiirustamise tulemusena kujuneda harjumus mõnede kolleegide juttu katkestada viisil, mida ta ise õigeks ei pea. Kolleegid ei taha sellekohaseid kriitilisi märkusi teha ja juht avastabki selle alles koosoleku salvestust analüüsides.

3.2.1. Tunnivaatlus (nii salvestatud kui ka vaatlusprotokolli abil jäädvustatud)

Tund on paljude põimitud tekstide keeruline kogum, sisaldades dialooge, kindlat struktuuri, norme, erinevaid tekstitüüpe: visuaalseid, verbaalseid jms.

Tunnis toimuva väärtuskasvatuse ühe osana suunatakse õpilasi väärtusi märkama ja nende üle reflekteerima ning sel puhul on väärtused otseseks käsitusobjektiks. Ent lisaks toetab tund ja selle läbiviimise viis paratamatult ka mingite käitumisharjumuste või -kalduvuste kujunemist. Väärtuskasvatuse seisukohast on selle tähelepanemine oluline, et kujuneksid isiksused, kes pole mitte ainult väärtustest teadlikud, vaid kelle jaoks on loomulik nendest lähtuvalt elada. Näiteks teadlikkus tervise väärtustamise ilmnemisviisidest ja võimalustest ei tähenda paraku alati tervislike eluviiside omaksvõttu, kuigi hariduse eesmärgiks on ilmselt mõlemad. Tunnivaatluse abil saab analüüsida nii väärtusselitust kui käitumisharjumuste kujundamist.

Väärtusselituse puhul tekib küsimus vaadeldavate tundide valimi moodustamisest. On palju selliseid tunde, kus otsese väärtusselitusega ei tegeleta (näiteks matemaatika tund, mil toimub kontrolltöö) või kus väärtusselitus on väga domineeriv, aga seda pole mõistlik analüüsida vaatluse abil (näiteks klassikirjandi kirjutamine). Tundide analüüsi valimit aitab moodustada õpetajate tööplaanide esmane analüüs, kust saab viiteid selle kohta, millised õpetajad ning millistes tundides väärtusselituse jaoks on aega planeerinud. Samuti võib aidata õppevara analüüs – siin saab küsida, kas mõne teema või pädevuse puhul on väärtusselitus oluline ja kas sel juhul õpetaja õpilasi sellele tegevusele suunab (näiteks ülesannete abil).

Näiteks õpikus kõnetab õpilast nii verbaalne kui visuaalne tekst, seega erinevad tekstuaalsed võimalused kommunikeerimaks väärtusi. Tekstides sisalduvaid ideoloogiaid on võimalik tekstianalüüsi abil nähtavaks muuta, seega saab erinevaid tekstianalüüsi elemente kasutada selleks, et esile tuua tekstis sisalduvad võimalikke hinnanguid ja ideoloogiaid. See ei tähenda, et reaalse vastuvõtu/lugemise käigus võtab lugeja igal juhul tekstis sisalduvad ideoloogiad omaks, aga see mõjutab teda kas teadlikult või alateadlikult.

Peamiselt kannavad endas väärtusi tegelaste valik, käitumine, käitumise motiivid, keskkond, lood, illustratsioonid. Jutustustes võivad tegelased konkreetses situatsioonis arutatada mingi konkreetse väärtuse üle, kuid suurem osa väärtusotsustusi tehakse teema valikuga, jutustaja positsiooni määratlemise (kas sõjast räägitakse võitja või ohvri positsioonilt) või probleemipüstituse (millised sündmused valitakse ajaloo õpikutesse millisel viisil selgitamiseks ning millised riigid majandusgeograafia õpikusse), allikate kasutuse ja muu sellisega.

Aabitsa puhul on võimalik jälgida läbivalt näiteks võitmise väärtustamist. Kui ühes jutus sõidavad lapsed rattaga võidu ja kirjeldatakse väärtusena võitja tunnustamist, riskijulgust, siis teises jutus lisandub seoses pallimänguga ka võita oskamine kui väärtus. Tähelepanuta jääb mõlemal puhul aga kaotamisoskus. Kolmandas jutukeses kujuneb rõõmsast perega kelgumäel aja veetmisest sujuvalt kelgutamise võistlus.

Kõiki kolme lugu tähelepanelikult lugedes selgub, et kõik võistlusega seotud teemad on tulemusekesksed ning järjekindlat pingutamist ja tahtekindlust nõudev harjutamisprotsess esile ei tõuse – st. jutustus algab ja lõpeb võistlusega, harjutamine kui selline ei ole jutustustes fookuses.

Käitumisharjumuste kujundamise analüüsimine on keerulisem, sest õpilaste hoiakuid mõjutab terve kompleks tegureid. Oluliseks osaks sellest on kahtlemata õpetaja käitumine ja suhtlemine. Näiteks on vahe, kas õpetaja ütleb algklassi õpilasele matemaatika tunnis: „Tulemus on vale, tee ülesanne uuesti!“ Või ütleb: „Sa oled tehted arvutanud õigesti, kuid ma arvan, et sa ei lugenud tähelepanelikult tekstülesande viimast lauset. Mida seal küsitakse?“ Viimasel puhul annab õpetaja eraldi tagasisidet õpilase aritmeetilisele pädevusele ning osutab probleemile, et võib-olla takistab head edasijõudmist matemaatikas hoopis lugemisoskus. Vigade analüüs on ühelt poolt matemaatika didaktika küsimus. Väärtusarenduse aspektist – kui uurimisfookuseks on valitud **tagasiside** ja **süvenemine** nii väärtuste kui

käitumisharjumuste kujunemise toetamiseks – on oluline, et selliseid meetodeid kasutavate õpetajate tunde märgataks ja tehtaks nähtavaks, väärtustataks kolleegide ja praktikantide jaoks.

Eeldame näiteks, et tund võiks lisaks otsesele väärtuselitusel toetada ka teatud käitumisharjumuste kujundamist, mis toetavad näiteks kolme valitud väärtust (ausus, süvenemine, tähelepanu).

Aususe puhul on tõenäoliselt analüüsi fookuses õpilaste teadmiste kontrolli osa (spikerdamine, etteütlemine, aga ka kontrollimise vorm, mis kas soodustab spikerdamist või mitte), hilinevate põhjused, võimalikud konfliktid tunnis ja nende põhjuste väljaselgitamine jms. Eraldi analüüsi väärib õpetaja vestlus õpilasega, keda ta on tabanud spikerdamiselt.

Süvenemise puhul saaks näiteks analüüsida nii tunnidiskursust (tunni sisu esituse ja tunnis peetavate dialoogide seisukohalt) kui ka üldist klassis õppivate laste ajakasutust tunni erinevates osades; õpilaste poolt antud tagasisidet ja hinnangut kaaslas(t)e ja iseenda tööle – on see nt pinnapealne hinnang või on tagasiside andja tõepoolest süvenenud kaaslane/õpilase töösse, teinud vigade analüüsi jne.

Tähelepanelikkuse juures on oluline vaadelda nii õpetaja tähelepanu jaotumist, suunatust (lapsed, kellega ei tegeleta, kelle reaktsioone ja väiteid õpetaja kas tähele ei pane või tõlgendab valedest eeldustest lähtuvalt) kui ka laste tähelepanu ainele ja tunnivälisele tegevusele.

Õpetaja tekstis võib olla **hinnangut andev register** (kõlavärving), kuid puududa **toetav register**. Näiteks võib tuua ülikooli õppejõu poolse tagasiside üliõpilase seminaritööle: „Seda teksti tuleks veel oluliselt tihedamaks kirjutada ja lisada teoreetilist kirjandust!“ Hinnang on, et töö on veel poolik ja ei vasta nõuetele. Aga kuidas edasi? Mida tähendab „tihedamaks kirjutamine?“ Puudu on konkreetne, üliõpilast edasi aitav soovitus, näiteks konkreetsetele lausetele osutamine, mis teksti fookust hajutavad. Juhis, milliste teoreetiliste kontseptsioonidega tuleks millist aspekti uurimisküsimusest toetada. Adekvaatse ja konstruktiivse tagasiside register võib ka üldse puududa. Analüütilise vaatleja roll on neid puuduvaid registreid märgata. Kuidas on antud näide seotud väärtusarendusega?

Kui näiteks kooli väärtusteks on õppimine ja õpioskused, siis on oluline, et **kriitiline hulk** õpetajaid annaks ise soovitud viisil tagasisidet just õpioskustele. Kui aga analüüsi tulemusena selgub, et 10 tunni vaatlemisel vaid kahes olid vastavad tegurid olemas, siis tõenäoliselt tuleks õpetajatel otsustada, kuidas toimida edasi nii, et deklareeritud väärtus osutuks tegelikuks.

Tunnivaatluse jaoks materjali kogumisel on võimalik teha audio-video salvestus (kokkuleppel kõigi osalejatega nii salvestuse kui ka salvestuse kasutamise osas) ning hiljem, transkriptsiooni abil analüüsida mikrotasandil sõnalist osa; samuti uurida eraldi tunnis kasutatud materjale ning kehakeelt, võtta arvesse kogu tunni konteksti, kus ilmneb, kuidas teatud reeglid või konventsioonid teatud käitumisharjumusi toetavad või tõrjuvad.

Tunnivaatluse materjali kogumise võimalikud alakategooriad:

- verbaalse teksti analüüsiks vajaliku materjali kogumine (kahekõned, monoloogid, õppematerjalid; kõnekorrad, norme või instruksioone andvad tekstid; hinnangute andmine, modaalsus jm).
- kehakeele analüüsiks on vaja salvestust, mida hiljem saab korduvalt vaadates analüüsida kategooriate kaupa. Vaatlusprotokolli abil saab üles tähendada eelnevalt paika pandud aspektide (näiteks silmside loomine ja hoidmine; miimika; kehaasendid ja hääletoon, õpetaja paiknemine klassis jms) ilmnenemist või puudumist.
- muu visuaalse märgisüsteemi poolt edastatavate väärtuste analüüsi jaoks on vajalik nii klassiruumi kui ka kasutatavate õppematerjalide tunnieelne analüüs (milliseid audiovisuaalseid materjale, tekste, asju on plaanis kasutada). Seejärel saab kas salvestuse või vaatlusprotokolli abil kaardistada tunnis toimuvat ning õpilaste poolt aine raames, aga tunniväliselt kasutatavat materjali.

3.2.1.1. Tunnivaatluseks kogutud materjali analüüs

Kui tunnivaatluse eesmärgiks on analüüsida väärtusselgust, ei ole tarvis kogu tunni mikrotasandi analüüsi teha. Analüüsi jaoks saab eristada need osad tunnist, kus otseselt tegeletakse väärtuste üle arutlemisega. Näiteks võib ühe konkreetse ajaloo tunni puhul analüüsida vaid seda, mil määral, millistel viisidel ja milliste õppematerjalide alusel arutati tunnis Ribbentrop-Molotovi lepingu moraalseid aspekte.

Klassis peetavaid arutlusi saab analüüsida vaatlusprotokollide alusel või salvestuse olemasolu korral kasutades täpseid transkriptsioone vastavatest lõikudest. Lisaks on kasulik analüüsida sama teema käsitlust õppevahendites ja seeläbi arendades nende kriitilise analüüsimise oskust. Nii on võimalik jälgida õpilaste ja õpetaja arutlusvalmidust nendel õppekavas esitatud teemadel, mille puhul pole õppevahendis väärtuste konflikti otseselt esitatud.

Üks olulisi küsimusi on, **kui palju õpetajad suunavad õpilasi väärtusi märkama, neid sõnastama, moraalseid valikute üle arutlema.** Tund on koolikeskkonnas keskne formaat, kus just sellisteks arutlusteks on parimad võimalused. Seega on võimalik tunnivaatluse järel analüüsida õpilaste kõnekordasid ja tunnis esinevaid dialooge.

Võimalikud analüüsiküsimused on seega: kui palju räägib õpetaja ja kui palju õpilased? Millal ja kui palju saavad sõna õpilased? Kas õpetaja esitab teese või küsimusi? Kuidas õpetaja küsimusi formuleerib? Kas tema poolt esitatud küsimused sisaldavad eeldusi, etteantud hinnanguid? Kui palju ja mida räägivad õpilased? Kuivõrd õpetaja suunab õpilasi isiklikele arutlustele? Kui palju räägivad õpilased õpetajale vahele, õpetaja õpilastele vahele? Kas õpetaja kasutab kõrgendatud hääletooni?

Väärtuskasvatuse seisukohalt võib osutada probleemiks see, kui õpetaja esitab pikkades monoloogides hinnanguid, mis võivad olla tema isiklikud hinnangud, mõnikord aga ebakriitiliselt üle võetud nt õppematerjalidest. Õppematerjalid sisaldavad küllalt palju otseseid

moraalseid hinnanguid ja nende osas võiks küsida: kelle seisukohalt ja millise kultuurikonteksti väärtustest lähtuvalt on need hinnangud antud? Salvestuse analüüsi abil võib saada ka tulemuste, et õpilaste kõnekorrad sisaldasid vaid õpikuteksti taasesitamist koos õpikus etteantud hinnangutega, õpetaja tekst aga õpetaja isiklike hinnanguid. Sellisel juhul jääb väärtuskasvatuse läbiviimine ühekülgses, sest õpilastele ei ole antud võimalust oma väärtustes ise selgusele jõuda.

Samas võib õpetajal olla näiteks oskus ja harjumus vältida hinnangulisi eeldusi ning anda analüütilist tagasisidet mitte üksnes tulemusele, vaid ka õpiprotsessile. Sellisel juhul teeb **tunni analüüs teksti tasandil** nähtavaks nii selle õpetaja poolt kasutatavad meetodilised võtted kui ka toob välja selle, kuidas vastavad väärtused domineerivad vastava tunni diskursuses.

Kehalise kasvatuse tunni võimalik vaatlus väärtuste aspektist:

Lapsed joonduvad ühes pikas ravis.

Õpetaja.: Võtame palun pikkuse järjekorras joonele, kogune, jah?! (Astub esimeselt kohalt ära ja suundub laste vastu) Nii!

(Lapsed koonduvad üksteise kõrvale. Mõni poiss hüppab)

Tüdruk (ennast kenasti sättides, iseendale): Jalad natukene välja poole. (sätib ennast paika)

Keegi teine tüdruk: Oi kui väike sa oled! (vaiksel häälel endast väiksemale tüdrukule)

Õpetaja.: Valvel!

Tüdruk (kordab): Valvel. (pane käe suu ette)

Õpetaja.: See rivi mulle ei meeldi. Vaata nüüd! Astu natukene tahapoole. (kohendab rivi)

Jälgi palun varbaid, et sa lähed... ära nii välja poole pane! Kui ma nüüd siit lähen, astu sulle varba peale. Võta taha poole, voh! See pead teadma... järgi ilusti. No vot nüüd on ilus vaatepilt! Sirutus! (õpetaja teeb samal ajal plaksu)

Selles väikeses tegevuste kirjelduses võib näha, kuidas ühel ja samal ajal samas ruumis avalduvad erinevad hoiakud väärtustesse: mõne poisi jaoks tähtis liigutamine; ühe tüdruku jaoks on oluline seista ise kenasti, varbad natuke väljapoole (võib olla ta õppis seda balletitunnis), teise tüdruku jaoks on hetkel oluline pikkuste võrdlemine ja õpetaja jaoks on oluline rivistumine, rivi kui distsipliini tagamise vahend („Valvel!“) ja rivi sirgus, kuigi väljendatud pigem negatiivses vormis („See rivi ei meeldi mulle“). Rivi moodustamine – pikkuse järjekorras – on kasvu mõõtmine ja väärtustamine, mille sisulist tähendust tuleks õigupoolest kehalise õpetajalt küsida. Sest rivistada saab ka näiteks vanuse, õppeedukuse või kehalise kasvatuse tunnis osalemise motivatsiooniastme järgi.

Omaette analüüsiküsimuseks võib olla ka see, millist **sõnavara** õpetaja ja õpilased kasutavad. Üks koolikeskkonnas sageli ilmnevatest probleemidest on näiteks **ropendamine**. Kui kooli õpetajad on otsustanud õpilaste ja õpetajate sõnakasutusega süvitsi tegeleda, siis võib aidata juhtumina piiritletud tundide mikroanalüüs. Uurida võib seda, kes, millistes olukordades ja millises emotsionaalses seisundis ropendavad, millised õpetajate poolsed reaktsioonid on ropendamise piiramiseks efektiivsed ja/või pigem provotseerivad jne. Kui kooli üks

taotletavaid väärtusi on vastastikune **lugupidamine**, siis ropendamine on üks sümptom sellest, et lugupidamine kui väärtus kõigi jaoks ei toimi.

Analüüsid mikrotasandil ropendamissituatsioone (näiteks võrreldes nende õpetajate tunde, kelle juures ükski õpilane ei ropenda, nende õpetajate tundidega, kelle juures see probleem on pidev), võib jõuda laiemate tulemusteni, mis võimaldavad lugupidamist kui väärtust siduda sotsiaalsete oskustega, eneserefleksiooni vajaduse ja võimalustega.

Kokkuvõttes saame väärtusarendustegevuse üksteisega seotud etapid:

- **lugupidamine** taotletava väärtusena
- ropendamine kui konkreetne taunitav käitumisharjumus uurimise objektina
- analüüsi tulemused, mis võivad osundada nii sotsiaalsete oskuste puudumisele kui ka õpetajameisterlikkusele (mille kaudu on ehk suuremad võimalused jõuda soovitatavate käitumisharjumuste kujundamiseni).

Lisaks teksti analüüsimisele on salvestatud tunnivaatluse materjali puhul võimalik **õpetajal endal** kriitiliselt jälgida näiteks seda, kuidas ta oma tähelepanu erinevatele õpilasarühmadele suunab, kuidas ta kehakeelega neid tunnustab ja/või ignoreerib. Kui õpilased ja nende vanemad on nõus, ilmnevad klassi salvestuselt ka näiteks hetked, mil lapsed igavlevad, kuidas omavahel suhtlevad, mida teeb ülejäänud klass, kui üks õpilane vastab jne. Näiteks kui kooli väärtustes on kesksel kohal õppimine ja õpiharjumused („Meil on õppimiskool!“), siis keskendudes küsimusele, mida õpilased tundides teevad (nt. kolme erineva klassi koolipäeva salvestus), võib leida vastuseid nii küsimustele, kes ja kuidas õpivad, kui ka näiteks küsimusele, mida õppimise all tegelikult väärtustatakse.

Kuna tund on koolis keskne kommunikatsiooniformaat, siis erinevate ainete, erinevate õpetajate või ka teatud vanuseastme tundide vaatluste ja vaatlusandmete võrdlemise abil on võimalik „kaardistada“ olulisi tahke kooli üldisest väärtuspildist. Tunnivaatluste kokkuvõtted võiksid olla aluseks analüüsile, milliseid väärtusi õpetajad oma ainetundide kaudu õpilastele edastavad.

3.2.1.2. Tunnivaatluse kui meetodiga seotud ohtudest ja piirangutest

- Tunnivaatlus (mittesekkuv) ei anna otseselt retsepte soovitud väärtuste või käitumisharjumuste kujundamiseks, kuid võimaldab muuta nähtavaks mikrotasandi suhtlust ning tuvastada ka korduvaid käitumismustreid ja häid praktikaid.

- Klassiruumi diskursuse analüüs on omaette väga mahukas akadeemiline uurimisvaldkond. Seetõttu on eelpool antud kirjeldus vaid sissejuhatav tutvustus võimaluste juurde, mida tunnivaatlus võib pakkuda.

- Salvestatud tunnivaatlus võib esialgu tunduda pelutava meetodina. Enamikul inimestest on raske harjuda enda nägemisega audio-visuaalsel salvestusel. „Kas ma olengi nii paks, kühnus, sellise ilmega?“, „Kas ma tõesti nii palju kokutan?“ – need on tavalised küsimused. Nn kaamerablokk võib olla ka inimestel, kes kaamera ees olnud on, see on loomulik. Kuid nii nagu lastel, nii enamasti ka täiskasvanutel ununeb kaamera ees olemine mõne aja pärast. Kui

esimene ehmatus on möödas, siis inimesed harjuvad ennast nägema ja kuulma, hakkavad tundma heameelt selle üle, et saavad võimaluse korrigeerida oma kehakeelt või keelekasutust.

- Tunnivaatluse kui väärtusarendust analüüsida võimaldava meetodi juures on keeruline see, et väärtuskasvatuse aspektist on sageli kõige olulisem teatud väärtuskasvatuse võimaluste **puudumine**. Näiteks moraalsetest dilemmadest ülelibisemine, väärtuste konflikti märkamata jätmine, aga ka süvenemise ja tähelepanu puudumine tagasiside andmisel.

- Kui tunnivaatlust viib läbi keegi, kelle suhtes õpetajal puudub usaldus, või õpetajal puudub sisemine motivatsioon, siis võib analüüs anda ebapädeva sissevaate tundide tegelikust toimumisviisist (nt võib püüda paremat muljet jätta). See raskendab andmete kogumist ja vähendab kasutegurit õpetaja enda jaoks (ta ei saa adekvaatset tagasisidet enda poolt kasutatavate meetodite kohta).

- Tunnivaatluse tulemus sõltub püstitatud eesmärgist. Kui eesmärgiks on uurida seda, kas õpetaja kujundab sõbralikku õhkkonda, käitub ise sõbralikult, pöörab tähelepanu ebasõbralikule käitumisele, suunab õpilasi koostööle, siis võib vaatleja hoolega jälgides õpetaja hääletooni ja silmside loomises ja kehakeeles selliseid momente tabada. Samas võib selline analüüs jätta tähelepanu alt välja tunnis antavad ülesanded. Teisisõnu: vaatluse puhul tuleb alati arvestada, et vaatleja märkab vaid seda, mida tahab ja oskab märgata.

- Tunnivaatluse tulemused võivad olla õpetaja jaoks üllatavad ja kohati isegi vastumeelsed, nii et tekib oht kaitsehoiaku tekkeks või eneseusalduse vähenemiseks. Seetõttu on tagasisidestamisel oluline õpetaja toetamine ja temas konstruktiivse hoiaku soodustamine.

- Kui tunnivaatluseks on õpilaste nõusolek (eranditult kohustuslik on selle olemasolu salvestatud vaatluseks), siis tuleks mõelda, kuidas õpilastele vaatluse eesmärki selgitada ja milline on nende võimalik osalus vaatluses. Samuti võib selguda, et algselt väärtuste kommunikatsioonile suunatud vaatlus toob esile muud, domineerivad probleemid. Kui näiteks klassis toimub tunni ajal õpilaste tegevus, mis ilmselgelt ei ole seotud õppetööga, siis võib tekkida küsimus, kas, kuidas ja kellega seda arutada. Kus lõpevad puhtalt pedagoogilised probleemid ja algab väärtuskasvatus?

- Tunnivaatluse puhul võiks vaatleja tundi sekkuda nii vähe kui võimalik, et mitte kallutada tunni kulgu tavapärasest eemale. Selles võib olla kasulik ka varasemalt õpetaja/õpilastega kokku leppida, et kõik mõistaksid tema rolli üheselt ja ei hakkaks nt tunni käigus tema poole küsimustega pöörduma, hinnanguid ootama vms.

Tunnivaatluse puhul võib niisiis eristada analüüsiks otseselt väärtusi puudutavad võimalused (erinevat tüüpi tekstid, selitused, õppevara jms.) aga ka analüüsida käitumisviise, mis kujundavad soovitavaid või soovimatuid käitumisharjumusi. Kuna erinevaid tunde ja tunnis osalejaid on koolis palju, siis vastav kvalitatiivne andmekogumine annab kõigepealt mulje võimaluste ja praktikate rohkusest. Uurimisküsimusest lähtuva analüüsi tulemusena hakkavad eristuma mustrid. Kuna tunnivaatluse detailsuse astmeid võib olla väga palju ning

tunnivaatluse puhul saab kombineerida erinevaid meetodeid, siis käesolev lühike ülevaade on eeskätt mõeldud selleks, et julgustada koolis töötavaid inimesi avastama tunnivaatluse erinevaid võimalusi väärtuskasvatuse analüüsi tarvis.

3.2.2. Vahetund

Vahetund kui kooli üks kõige keerulisemaid „tunde“ on Eesti kooli puudutavates aruteludes jäänud teenimatult marginaalseks. Võib-olla on põhjus selles, et üldpädevused (sh sotsiaalsed oskused) ja väärtuskasvatus alles hakkavad RÕKis ainete tagant enam välja paistma.

Vahetund on aeg, mil õpilased tegelevad sotsiaalse suhtluse praktiseerimise ja õppimisega (st siis ei ole ainetund selles olulises tegevuses segavaks faktoriks). Väärtusarenduse aspektist on vahetund sama oluline kommunikatsiooniformaat kui tundki. Kontseptuaalne küsimus on, kui palju ja milliste vahenditega peaks kool suunama õpilaste elu vahetunnil. Ka see, kui palju õpetajad üldse teavad, mis vahetunni ajal toimub, on kooliti erinev.

- **Vahetund** on väärtuste väljenduste **vaatlemiseks** paljusid võimalusi pakkuv formaat. Võib alustada küsimusest, mis on vahetunni ülesanne. Kas õpilased peaksid saama puhata? Kuidas? Kas vahetund on ühest klassist teise liikumiseks? Kuidas õpilased ja õpetajad käituvad? Näiteks kas õpetaja pahandab kellegagi teiste õpilaste juuresolekul? Kuidas käitub koolimajas liikuv direktor? Kui toimub kaklus, siis kuidas teised ja õpetajad sellele reageerivad? Kui palju kaklusi toimub päeva jooksul ning kes ja kus kaklevad? Miks?

Vägivald (nii füüsiline kui vaimne) vahetunni ajal võiks olla üks vaatluse teema (vaatluskonkursi, sellele järgneva konverentsi jms kaudu oleks hea vaatluste tulemusi ka tutvustada).

Vahetundi vaadeldes tuleb tegevuste kategoriseerimiseks pöörata tähelepanu sellele, mida lapsed vahetunnis üldse teevad, ning need tegevused kategoriseerida. Kas mängitakse kaarte, malet, kulli või palli? Istutakse ninapidi oma arvutites ja telefonides või jutustatakse (lakkamatult) teineteisega? Korraldatakse järgmiseks päevaks antud grupitöö ülesannete jaotumist? Otsitakse tegevusi? Liigutakse ühest klassist teise? Kui kool on õpilastele vahetundideks näinud ette mingid tegevused – pallimänguvahetunnid, lugemistoad, arvutinurgad, keksud, lauamängud jms –, siis on oluline vaadelda, kui paljud lapsed üldse nendesse tegevustesse kaasatud on. Kas eelistatakse mingeid tegevusi teistele ja milliseid? Kas nende tegevuste juurde tekib järjekord? Kas vastavalt sellele tehakse ka muudatusi?

Koolikultuuri analüüsimiseks on huvitav keskenduda ka sellele, kui koormatud on vahetunnid. Näiteks võib see olla peamine aeg, mil õpetajad ja kooli psühholoog või sotsiaalpedagoog lastega vestlevad; õpetajad laste vanematele helistavad või e-kooli täidavad. Kas kõikideks nendeks ja veel mitmeteks teisteks tegevusteks on piisavalt aega? Kas selleks on olemas sobiv ruum? Ehk siis – kas need ja veel mitmed nimetamata tegevused on väärtustatud eraldi või ongi need surutud **tundide vahelisse** aega?

Vahetunni vaatlusel on ruumide ja inimeste paigutumine ruumidesse (koridorid, tualetid, klassid, võimla, raamatukogu, garderoob ja ka õpetajate tuba, söökla jm ruumid) oluline analüüsi osa. Taas kord tuleks küsida: kuidas erinevad inimesed ennast vahetunni ajal oma erinevates tegevustes tunnevad? Kui näiteks koolis tekib päevast-päeva teatud vahetundidel teatud kohtades ummik ja trügimine-tormamine ning selle tekkimise põhjuseid uurima hakatakse, võib selguda, et probleem on eksisteerinud juba aastaid ja häirib pajasid. Samuti võib uurimise tulemuseks olla asjaolu, et head enesetunnet koolikeskkonnas ei ole praktikas piisavalt väärtustatud, sest kirjeldatud probleemi saab lahendada. Mingid muud väärtused on siiani hea enesetunde väärtustamise üles kaalunud ning kui väärtusi ümber ei hinnata, tuleb ummikute ja rüselemisega leppida ning harjuda.

Vahetunni analüüsi puhul oleks hea kombineerida vaatlus teiste meetoditega, näiteks grüpiintervjuudega, esseedega – teisisõnu, kasutada etnograafilist meetodit. Nagu kategooriaid käsitlevas peatükis mainitud, võib just **vahetunni** analüüsil olla abiks teiste koolide võrdlus, sh Eestist väljaspool nähtu.

3.2.3. Rituaalid ja rituaalidega seotud sündmused

Rituaalid ja rituaalsed sündmused ise kannavad tugevaid väärtusi, kuna on seotud kas tähtpäevadega või sündmustega, mida soovitakse väärtustada (nt isadepäeva kontsert, vabariigi aastapäeva aktus, kooli sünnipäev, lõpuaktus, sügisnäitus, vastlapäevalaat jms.). Vaatluse abil saab pigem hinnata kriitiliselt, kuidas neid juba etteantud väärtusi tõlgendatakse. Kriitiliselt tuleks analüüsida seda, kas koolil on mõni rituaalne sündmus, mis toimib n-ö tagurpidi-efektina. Näiteks kui Eesti Vabariigi aastapäeva aktus on paljusõnaline ja igav, siis ei pruugi see toetada patriotismi.

Rituaalid on ka igapäevased toimingud, mis aitavad järjepidevalt kehtestada teatud väärtusi (hommikupalvused, hommikune tervitamine, püsti tõusmine klassi siseneva õpetaja tervitamiseks, tunni alustamine ja lõpetamine, püsti tõusmine vastamiseks, rituaalid ja reeglid, mis kehtivad sööklas jne). Rituaalide hulka võib lugeda ka koolivormi kandmise.

Väärtusarenduse aspektist vaadatuna on aktused ja traditsioonilised üritused, nii nagu ka igapäevased rituaalid, õppekava osa. Seda aga mitte ainult selles mõttes, et õpilastel võimaldatakse õppekava üht žanrit – kõnet – erinevatel sündmustel praktiseerida. Aktuse analüüsi saab kasutada väärtuste märkamise õppimiseks, teistpidi aga ka edasiste plaanide seadmiseks, näiteks mingi uue väärtuse esiletõstmiseks, kujundades selle väärtuse jaoks aktuse või tähtpäeva. Näiteks kui ilmneb, et aktuse formaat loomingulisust ei soosi, siis on nüüd olemas täpsem ettekujutus selle põhjustest.

Rituaalide analüüsi üks võimalus on uurida nende tähendust erinevate sihtgrüppide jaoks (nt. uurida grüpiintervjuu abil (vt nt ptk 3.4. Grüpiintervjuu). Rituaalide puhul võib olla probleemiks see, et märgid, mida aastast aastasse korratakse, kaotavad sihtgrüppide jaoks tähenduse. Teisalt on rituaale, mille järgimine koolis (nt. laste sünnipäevade tähistamine koolis, lastele kingituste tegemine sünnipäevadeks) võib osutada ilma läbirääkimiste ja -

mõtlemiseta keeruliseks ning seda just selle pärast, et ühiskonnas ja peredes on erinevad tavad. Ka harjumuspäraste rituaalide puhul tasub tõstatada küsimus, miks neid täpsemalt järgitakse.

Aktused

Aktus koolis väärrib eraldi analüüsi, kuna aktus on iseenesest teatud väärtusi esiletõstev sündmus: kooli alustamine ja lõpetamine, vabariigi sünnipäev, emadepäev jne. Milliste sümbolitega väljendatakse milliseid sõnumeid ning väärtusi? Kuidas ja keda ning milliste sõnade ja sümbolitega tunnustatakse? Milline on osalejate riietus pidulikel sündmustel? Kas riietus (sh koolivorm või mingi osa riietusest, mis on seotud kooli sümboolikaga) üldse kannab erinevate gruppide jaoks (sama) märgilist tähendust? Väärtusarenduse analüüsimiseks võiks küsida, kuidas „riietuse koodid“ kujunevad: kas reeglite või kokkulepete kaudu? Kuidas kooli sümboolikat kasutatakse? Kes hüüdnime kaasa laulavad? Millises tonaalsuses on kõned? Kes peavad kõnesid ja milliseid väärtusi kõnedes käsitletakse?

Keda ja kuidas aktusest osa võtma kutsutakse? Kuidas kutsutakse? Kas näiteks lapsevanemaid kutsutakse teatega e-koolis või on lapsed kujundanud ise kutsed, mõeldes ka hoolikalt läbi sõnad ja laused, mida kasutatakse? Kuidas osalejad ruumis paigutuvad? Millist tähendust kannab eeskava? Eeskava võib olla võimalus esitada ja esitleda õpilaste erinevaid huvitegevusi ja loomingulisust aga ka võimalust toetada kooli sotsiaalset tundlikkust kõnetamaks kooliga seotud inimesi keerulistel teemadel (vanemaid, kohalikku kogukonda).

3.2.4. Vaatleja

Vaatluse õnnestumiseks on vajalik leida kriitiline vaatleja. Õpilastel, õpetajatel, kooli tulnud pedagoogilise praktika üliõpilasel, kooli direktoril või kooli sotsiaalpedagoogil, kooli õpilasesinduse liikmetel – kõigil on erinev elukogemus, pädevus ning isiklik maailmapilt. Seega, iga vaatlus on väga subjektiivne, kuid on kindlasti mitmeid aspekte, mida mitmed erinevad inimesed märkavad, või siis leiavad erinevad inimesed analüüsi lugedes, et üks või teine aspekt on koolikultuuri jaoks oluline. See, kui palju märgatakse, sõltub eelkõige tähelepanelikkuse astmest ja eelnevast kogemusest – tähelepanu on võimalik teadlikult treenida.

Olenevalt analüüsiküsimusest tasub kaaluda ka mitme vaatlejaga vaatluse läbiviimist, sest erinevate vaatlejate vaatlustulemusi kõrvutades on võimalik saada kätte väärtusarenduse jaoks oluline tulemus: erinevad perspektiivid. Koolikultuuri vaatlusülesandeid saab näiteks anda **õpilastele**. Sellega saab üheaegselt nii suunata õpilasi märkama koolikultuuris väljenduvaid väärtusi kui ka koguda analüüsiks vajalikku materjali.

Vaatluse ülesanne õpilaste puhul peaks olema siiski üsna kitsas. Näiteks võiks olla ülesandeks kirja panna üks **ebaviisaka** ning üks **viisaka käitumise** situatsioon ühe päeva jooksul. Seda saaks siis hiljem analüüsida. Kusjuures oluline on, et **õpilased vaatleksid nii teisi õpilasi, iseennast kui ka õpetajaid**. Tõenäoliselt võiks enne õpilastega arutada, milles üldse viisakus

avaldub (mitte piirdudes viisakussõnadega!), kas viisakus on vahend, mille abil saab luua heasoovlikku õhkkonda.

Samal viisil võiks näiteks ühe klassi õpilasi paluda ühe päeva jooksul jälgida „pahandamist“. Eriti juhul kui koolikultuuri jaoks on oluline väärtus sõbralikkus. Selline vaatlus ei tohiks mingil juhul olla nimeline kellegi süüdistamine, vaid pigem kurjustamist sisaldavate situatsioonide anonüümselt märkamine (sh näiteks naeratuste puudumine; pahandamine, sõbrannale halvasti ütlemine jms), millele võiks järgneda tulemuste arutelu ja vastuse otsimine küsimusele, kas ja kuidas saaks suhelda pahandamata. Teise klassi õpilased võiksid samal ajal teha vaatluse ja panna tähele abistamisi ja abistamata jätmisi. Ühelt poolt on sellised ülesanded otsene väärtuste märkamisele suunamine (ühtlasi otsene väärtuskasvatus), teisalt aga annab tulemuste analüüs informatsiooni nii selle kohta, mida õpilased „pahandamisena“ defineerivad ja kuidas seda käitumist kas taunivad või õigustavad kui ka selle kohta, kuivõrd on „pahandamine“ sõbralikkust taotleva koolikultuuri tegelik argipäev.

Kooli igapäevase eluga harjumata **praktikandid** võivad märgata aspekte, mida pidevalt koolimiljööis olija ei pruugi harjumuse tõttu enam tähele panna. Ehk siis – nii nagu koolis ollakse harjunud küsima, et mida praktikandile näidatu talle annab ja õpetab, nii tuleks küsida ka praktikandilt, mida tema märkas ja mida see koolikollektiiv/konkreetne praktikat juhendav õpetaja võiks tema arvates õppida ja millisele küljele rohkem tähelepanu pöörata. Praktikandi poolt fikseeritud vaatlustulemused võivad pikas perspektiivis osutada kasulikuks ka talle endale.

Näide: praegune noor õpetaja meenutas oma praktikat – juhendav õpetaja õpetas klassis ainult neid õpilasi, kes aine vastu huvi üles näitasid ning viimaste pinkide tegelased jäid tähelepanuta. Õpetaja lihtsalt ignoreeris neid. Praktikandina ei saanud tulevane õpetaja aru, kuidas selline situatsioon tekkis. Olles nüüd mõned aastad ise õpetaja, on ta vanema kolleegi strateegia üle võtnud ja ignoreerib ka ise „huvi mitte tundjaid“:

Väärtusarenduse analüüsi seisukohalt tuleks sellel õpetajal endalt küsida: millest selline muutus hoiakutes tuleb? Kas on toimunud väärtuste ümberhindamine või peab õpetaja endiselt oluliseks tegeleda kõikide õpilastega, aga on hakanud kahtlema, kas seda saab teha alati ja kõikides klassides? Mis võis olla põhjus, et ta praktikandina „viimaste pinkide“ fenomeni märkas ja kas ka mõni tema juhendatav noor õpetaja sama märkab?

3.3. Standardiseeritud ja standardiseerimata küsitlus

Standardiseeritud küsitlused on sotsiaalteaduslikes väärtusuuringutes vägagi levinud (nt Inglehart, Rokeach, Schwartz, kes kõik on välja töötanud oma uurimismudelid). Küsitlusega on võimalik uurida nii üksikväärtusi (nt ausus, eneseteostus) kui ka väärtussüsteeme (nt individualistlikud vs kollektivistlikud).

Üldjuhul viiakse väärtusuuringuid läbi teatud grupis, mitte indiviidi tasandil. Tüüpilised on võrdlevad uuringud (nt erinevate riikide elanike, rahvusrühmade väärtusteadvuse võrdlus, sama rühma väärtusteadvuse muutus erinevatel ajahetkedel). Uuringu läbiviimine eeldab aga üldjuhul suuremahulist valimit ning erinevate analüüsimeetodite valdamist (nt faktoranalüüs), tulemuste interpreteerimine on keeruline, ka kõige lihtsama analüüsi, keskmiste reastamise puhul¹.

Koolis sobib läbi viia standardiseeritud küsitlust, hindamaks mingit kitsast väärtusarenduse aspekti koolikultuuris. Standardiseeritud küsitlusega, erinevalt vaatlusest, ei saa uurida näiteks seda, kui oluline on üks või teine põhiväärtus. Õigemini, küsida seda ju saab, aga kuna inimesed mõistavad erinevalt „õiglust“ või „ausust“, siis saadud informatsiooniga on praktilises väärtusarenduses väga vähe peale hakata. Mida hakata peale tulemusega, et 45% kooliperest peab **ausust** oluliseks väärtuseks? Võib ju näiteks otsustada, et kooli üheks põhiväärtuseks on ausus ning hakatakse tegelema erinevate projektidega, kuidas „ausust“ propageerida ning „ausaid lapsi kasvatada“. Ent sellisel juhul jäävad arutamata paljud olulised ja keerulised olukorrad nagu näiteks aus käitumine olukorras, kus kellegi säästmiseks tuleb valetada, või situatsioon, kus õpilasel tuleb valida spikerdamise ja halva veerandihinde vahel, mis omakorda toob kaasa vanemate pahandamise.

Küsitlusega saab uurida²:

- käitumist (Mida inimesed teevad, nt. kas sa teretad igal hommikul? Kas su sõber teretab sind igal hommikul? Kas õpetaja suhtub erinevatesse õpilastesse erinevalt?)
- mida inimesed arvavad/usuvad? (Kas sa usud, et tervitamine?)
- mida inimesed hindavad või eelistavad (reastavad)? (Kas tervitamine tuleks kohustuslikuks muuta?)
- taustinformatsiooni küsitletavate kohta (vanus, sugu, selles koolis olnud aeg jms)

Näiteks võib olla kool otsustanud uurida erinevate sihtgruppide hoiakuid teatud väärtuste osas. Tähtis on meeles pidada, et küsitluse tulemused ei anna teavet selle kohta, kuidas seda väärtust tegelikult rakendatakse, vaid selle kohta, kuidas sihtgrupid **tajuvad** selle avaldumist või rakendamist (st inimeste käitumist) oma kogemuse piirides.

Kui soovime teada, kuidas tajuvad õpilased „õigluse“ rakendumist koolis, siis võib proovida standardiseeritud küsitlust järgnevate õigluse erinevatele aspektidele keskenduvate t küsimustega:

	Mitte kunagi	Mõnikord	Enamasti	Alati	Ei oska vastata
--	--------------	----------	----------	-------	-----------------

¹ Eesti kohta vt Kalmus V, Vihalemm T. „Eesti siirdekultuuri väärtused“ teoses *Eesti elavik 21. sajandi algul: ülevaade uurimuse Mina. Maailm. Meedia tulemustest*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 2004, lk 31–43.

² Dilman 1978, Mail and Telephone Surveys: The Total Design Method, New York and Chichester: Wiley, viidatud Deacon, Pickering, Golding, Murdock järgi, 1999, 71.

1	Kas oled tundnud, et sulle on kehtestatud karmimaid/leebemaid tingimusi kui teistele õpilastele?	4	3	2	1	9
2	Kas oled märganud, et õpetajatele kehtivad teised reeglid, kui sulle, õpilasele?	4	3	2	1	9
3	Kas oled märganud, et mõnede õpilaste jaoks kehtivad teised reeglid kui enamuse jaoks?	4	3	2	1	9
4	Kas erinevatele õpilastele kehtestatakse erinevaid nõudmisi?	4	3	2	1	9
5	Kas õpetajad hindavad sind õiglaselt?	4	3	2	1	9

Sellises vormis küsimustega palutakse õpilasel anda üldhinnang oma kogemusele koolist, mis võib erineda klassist klassi, õpetajast õpetajasse. Küsimusi on võimalik (ja sageli ka vajalik, vastavalt uurimuse eesmärgile) täpsustada, nt formuleerida küsimused konkreetse aine või õpetaja kohta. Sel juhul küll muutub küsitluse eesmärk.

Et saada täpsemaid tulemusi kui see, et pooled õpilased tunnetavad koolis õpetajate (või konkreetse õpetaja) poolt mõnikord või enamasti ebaõiglast käitumist, tuleks põhjalikumalt uurida ka vastajate tausta – sotsiaaldemograafilisi tunnuseid (sugu, vanus), kogemuse pikkust koolis ja konkreetse õpetajaga, õppeedukust, suhet ainesse, üldisi eelistusi. Adekvaatse tulemuse saamiseks, nt millised õpilased (nooremad-vanemad, uued tulijad-vanad olijad, head õppurid-kehvemate tulemustega) tunnetavad ebaõiglast suhtumist õpetaja(te) poolt, peab vastavaid andmeid omavahel ristama (moodustama risttabeleid, kus valimi põhjal eristatakse vanusegrupid ja iga vanusegrupi juurde koondatakse tulemused õigluse küsimuses). Oluline on leida ka õige skaala, nt peaks enne katsetama, kas kategooria „enamasti“ on antud küsimuste puhul vajalik (kas tekib selgesti tunnetatav eristus „mõnikord“ ja „enamasti“ või „enamasti“ ja „alati“ kategooria vahel) või võib selle kategooria ära jätta.

Standardiseeritud küsitlusega võib mõõta ka üldisi tendentse, näiteks koolis rõhutatud väärtuste osas, kui kasutada positiivset-negatiivset skaalat

Näiteks:

Turvalisus toimib väga hästi	1	2	3	4	5	Turvalisus ei toimi üldse
Hoolimine on koolis levinud	1	2	3	4	5	Hoolimist on koolis vähe

Väited ei tohi olla ka liiga ebamäärased, nt turvalisuse näite puhul võib vastajal tekkida mitmeid õigustatud küsimusi. Mida mõeldakse **turvalisuse** all? Kelle vahel – kas välisohustajate suhtes või laste omavahelistes suhetes?

Ka mõiste „kool“ võib õpilase jaoks olla liiga ebamäärane, sest tema esmane tegevuskeskkond on klass, seega on sageli oluline seda eristada, nt teha kaks küsimust:

Tunnen, et klassis minust hoolitakse	1	2	3	4	5	Tunnen, et klassis minust ei hoolita
Tunnen, et koolis minust hoolitakse	1	2	3	4	5	Tunnen, et koolis minust ei hoolita

Täpsustuse võib teha ka subjektipõhiselt, nt.:

Tunnen, et klassikaaslased hoolivad minust	1	2	3	4	5	Tunnen, et klassikaaslased minust ei hooli
Tunnen, et õpetajad hoolivad minust	1	2	3	4	5	Tunnen, et õpetajad minust ei hooli

Oluline on ka see, et skaala mõlemad pooled oleksid ühes mõõdustikus – et nii positiivseid kui negatiivseid valikuid oleks sama palju.

Standardiseeritud küsitlusega on võimalik teada saada, kuidas koolis erinevad sihtrühmad suhtuvad teatud konkreetsetesse käitumiskalduvustesse, mis peegeldavad väärtusi. Näiteks, kuidas suhtutakse hilinemisesse, spikerdamisesse või kaklemisse.

Veidi keerulisemaks võib osutuda standardiseeritud küsitlusega uurida näiteks seda, kui võrdneid vajavad vastajad ise hilinevad, kaklevad ja spikerdavad. Kuigi küsitlus on anonüümne, ei pruugi vastaja päris ausalt vastata (paljud püüavad iseendagi jaoks ennast paremaks mõelda). Ka tuleks analüüsi huvides püüda luua näiteks „kaklemise“ defineerimiseks skaala, saamaks teada, mida keegi kaklemise all mõistab ja mida aktsepteerib või taunib (nt ma löön, aga teine ei löö vastu; üks müksab ja teine lööb vastu; kaks õpilast löövad üksteist pikemat aega; kaks õpilast ei löö, aga maadlevad; õpetaja tutistab jne); „spikerdamise“ jaoks on vaja samasugust skaalat. Muidu on pärast raske aru saada, kas vastajad näiteks taunisid terve kontrolltöö õpikust mahakirjutamist või üksnes ühe ununenud fakti mahavaatamist (kas naabrilt, telefonist või õpikust). Selliste täpsemate kategooriate loomiseks on hea kasutada eelnevalt suulist arutelu (nt grüpiintervjuud).

Väärtuskasvatust uurides võib tekkida küsimus, **kui võrd** õpilased väärtusselgitust kui meetodit üldse märkavad ja kui, siis **kus** nad selle rakendamist märkavad. Samuti võib olla oluline saada teada, kus erinevate sihtgruppide meelest toimub väärtuste üle otsest arutamist kõige enam ja kus seda vajalikuks peetakse.

Näiteküsimused

1. Kus arutavad koolis õpetajad õpilastega eetiliste põhimõtete/reeglite üle?

		Sageli	Mõnikord	Ei tee seda üldse	Ei oska öelda
1.1	... ainetundides	3	2	1	9
1.2	... klassijuhatajatunnis	3	2	1	9
1.3	... arenguestlustes	3	2	1	9
1.4	... tunnivälistes tegevustes koolis	3	2	1	9
1.5	... mujal, nt.....	3	2	1	9

2. Kus saad sina õpilasena ise arutleda eetiliste põhimõtete/reeglite üle?³

		Saan alati	Saan mõnikord	Ei saa, aga tahaksin	Ei saa ja ei tahagi	Ei oska öelda
2.1	... ainetundides	4	3	2	1	9
2.2	... klassijuhatajatunnis	4	3	2	1	9
2.3	... arenguestlustes	4	3	2	1	9
2.4	... tunnivälistes tegevustes koolis	4	3	2	1	9
2.5	... mujal, nt	4	3	2	1	9

3. Kellega ja mil määral arutad koolis avalduvate väärtuste üle?

		Arutan alati	Arutan mõnikord	Ei aruta, aga tahaksin	Ei aruta ja tahagi	Ei oska öelda
3.1	Aineõpetajaga	4	3	2	1	9
3.2	Klassijuhatajaga	4	3	2	1	9
3.3	Koolipsühholoogiga	4	3	2	1	9
3.4	kooli juhtkonnaga	4	3	2	1	9
3.5	muude koolitöötajatega	4	3	2	1	9
3.6	Lapsevanemaga	4	3	2	1	9
3.7	Sõbraga	4	3	2	1	9
3.8	kellegi muuga, nt	4	3	2	1	9

³ Kasutades koos nii kogemuslikku (saan alati, mõnikord) ja hinnangulist (tahaksin-ei tahagi) vastust, ei saa kasutada tunnuste keskmisi (nt reastamiseks, kus on õpilastel kõige rohkem vabadust aruteludeks). Kui tunnuste keskmisi soovitakse kasutada, tuleks see skaala lahutada kaheks küsimuseks, kogemuslikuks ja normatiivseks (Kas sa tahaksid, et...)

Märkused küsimustike koostamise ja kasutamise piiride ja ohtude kohta:

Küsimustike puhul tuleks vältida küsimuste ambivalentsust (küsimused on liiga üldised: kas te eelistate konfliktide puhul inimestele kirjutada või näost näkku suhelda? – Suur osa vastajaist tahaks vastata: oleneb olukorrast, konfliktist ja inimesest, kellega ma pean asju klaarima).

Küsitletavate valim peab olema esinduslik – tehes küsitlust kogu koolis, peab jälgima, et analüüsitavad ühikud ei muutu liiga väikeseks (nt 17-18-aastased hea õppeedukusega teise emakeelega tütarlapsed)

Oluline on pöörata tähelepanu küsimuste sõnastamisele. Näiteks, küsimus ei tohiks sisaldada kaht küsimust korraga (nt. Kui sa hilined, siis kas sa vabandad? – peaks olema eraldi küsimus hilinemise kohta; ja teine küsimus neile, kes märkisid, et nad kas vahel, tihti või alati hilineva: kas sa vabandad? Mõlema küsimuse puhul võib skaala olla nt „üldse mitte“, „mõnikord“, „sageli“, „alati“, „ei oska öelda“.

3.4. Grupiintervjuu

Nii nagu vaatluski, toimib ka grupiintervjuu üheaegselt nii väärtuste kui ka väärtuskasvatuse analüüsi vahendina. Võimalik on läbi viia grupiintervjuud ja fookusgrupi intervjuud. Nende vahe on eeskätt selles, et grupiintervjuu keskendub enam konkreetsele teemale, fookusgrupi puhul uuritakse mõnede uurimise aspektist olulistele kriteeriumile vastavate isikute (nt. 13-aastased spordiga tegelevad ühe maakonna koolide tüdrukud; 3b klassi poisid jne.) hoiakuid, arvamusi jms.

Grupiintervjuu puhul on oluline intervjuu läbiviija läbimõeldud küsimuste plaan. Tavaliselt kasutatakse semistruktureeritud intervjuu meetodit, st. küsimuste plaan on olemas, aga küsija laiendab ja täpsustab küsimusi intervjuu käigus, vastavalt intervjuueeritavate poolt antud vastustele. Grupiintervjuu võib sisaldada ka väikesi standardiseeritud küsimustikke või ka eksperimente. Samuti saab kasutada narratiive ja tekste, mille üle arutlemise käigus saab uurida intervjuueeritavate hoiakuid ja arvamusi.

Grupiintervjuu eelis on see, et intervjuus osalejad tavaliselt inspireerivad üksteist rohkem rääkima. Samas on grupiintervjuu puhul läbiviija ülesandeks tagada, et kõik grupis osalejad saaksid rääkida vabalt ja siiralt. Seega, tuleb arvestada, kes grupis osalevad. Näiteks murdeealiste õpilaste puhul võib olla otstarbekas teha eraldi grupiintervjuud poiste ja tüdrukutega. Grupi koosseisu moodustamise põhimõtted lähtuvad muidugi eeskätt uurimisküsimusest.

Grupiintervjuul on väärtusarenduse analüüsi jaoks mitu eelist:

Näiteks on võimalik kasutada (eeskätt ehk just nooremate laste puhul) grupiintervjuud kui vahendit **kuulamaks** laste mõtteid selle kohta, mis on nende arvates oluline ja miks (kuidas nad seda põhjendavad). Esimese kooliastme õpilased on tõenäoliselt veel liialt noored, et olla

iseseisvalt võimelised oma või teiste inimeste käitumist analüüsima, selle erinevaid tahke kirjeldama. Seesugune erinevate osapoolte vaadete esitamine ja nende põhjuste üle arutlemine tuleb väikeste laste puhul esile pigem grupis vesteldes, kus üksteise mõtteid täiendatakse, neile vastu vaieldakse või üldse fantaasialendu kasutades täiesti uusi variante luuakse.

Juhitud grupis tekib sünergia. Kindlasti on aga oluline, et grupp ei töötaks omapäi, vaid oleks keegi täiskasvanu, kes arutelu suunaks, esitaks küsimusi, jälgiks, et kõik osalised mõtteid avaldaksid, tooks välja vastandlikke või alternatiivseid seisukohti ja suunaks lapsi oma mõttekäike põhjendama.

Juhitud grupiarutelu lastega ei ole võimalik läbi viia terve klassiga. Optimaalne hulk lapsi on 6–9. Alla kuue jääb grupp juba liialt väikeseks ja ei esitata piisavalt erinevaid arvamusi, üle üheksa võib aga olla nii väikeseid lapsi juba raske juhtida ja suunata teemale keskendumata.

Keskendumise suurendamiseks võib kasutada lisaülesannet. Näiteks anda igale lapsele paber ja lasta neil vestluse käigus joonistada või voltida. Teha midagi, millele nad ei pea otseselt mõtlema, aga mida nad saavad kasutada tähelepanu fookustamiseks, oma kätele tegevuse andmiseks, et keeruline arutelu liialt väsitavaks ei muutuks ja motoorne rahutus pead ei tõstaks, mis omakorda häiriks oluliselt kõigi keskendumisvõimet.

Juturingi alustamiseks oleks hea teha midagi omavaheliseks tutvumiseks, soojenduseks. Näiteks pisike enesetutvusturing oma nimede ja millegi iseloomulikuga enda kohta või siis hoopis muinasjutu jätkamise mäng, kus igaüks ütleb paar-kolm lauset ja järgmine jätkab muinasjutu loomist eelmise poolelijäänud kohast. See on mänguline lähenemine jää murdmiseks ning annab soojenduse korras igale osalejale võimaluse oma arvamus välja öelda, tunda end grupi osana, kelle panus on edasiseks tööks hädavajalik.

Intervjuu või arutlusringi väärtusanalüüsi puudutav konkreetne teema võiks põhineda lastele eakohastel küsimustel ja dilemmadel või konfliktsetel situatsioonidel. Illustreerimiseks ja sissejuhatuseks, äratundmismomendi tekitamiseks võiks kasutada lastele tuttavaid elemente: mängu, muinasjutte, multifilme vms.

Näiteks:

- rääkides „Lumeeide“ muinasjutust, saab jõuda küsimuseni, mis on olulisem, kas kusagile õigeks ajaks kohale jõudmine või kellelegi abi osutamine/heateo tegemine. Millises olukorras? Mispärast?
- Rääkides „Suure ja Väikese Peetri“ muinasjutust, saab jõuda küsimusteni, kumb Peetritest ja mida õigesti ning valesti tegi; kas lapsed ise jagaksid oma moonakotti kellegagi; millistel tingimustel või mispärast teeks just seesuguse otsuse; jne.

Seesuguste olukordade lahendamisel saab informatsiooni selle kohta, milliseid hoiakuid lapsed esitavad, kuidas neid põhjendavad, kas ja kuidas muudavad oma seisukohti arutluse käigus, kuidas oskavad moraalseid valikuid sõnastada. Oluline on täpsustavate küsimustega suunata lapsi oma seisukohta põhjendama. Järelduste tegemisel tuleks hoiduda langemast

eelduste lõksu. Mitte mingil juhul ei tohi eeldada, et laps vastas nii just sel või teisel põhjusel, kui ta seda ise otseselt ei väljendanud.

Analüüsima esitatud väärtusi saab kasutada vaid seda infot või materjali, mis on selge sõnaga välja öeldud või faktidega tõestatav.

Näide: kui laps ütleb, et olulisem on jõuda kooli õigeks ajaks kui aidata poolpimedat vanatädi tee peal, sest muidu saab märkuse, siis ei saa sellest järeldada, et klassijuhataja on iga hilineja peale väga kuri ja paneb igal juhul märkuse kirja. Samuti ei saa sellest järeldada, et vanemad lapsega seesuguse märkuse peale pahandaksid. Saab järeldada ainult seda, et laps leiab, et antud situatsioonis on õigeks ajaks kooli jõudmine alternatiivsest tegevusest tähtsam. Mispärast ta seda arvab, kes ja kuidas võib olla temas seesugust arvamust kujundanud ja kas ta näeb, et mõnes teises olukorras võiks ta kuidagi teisiti arvata, tuleb kindlaks teha juba täpsustavate küsimustega, mis juturingis, kus lapsed ise omavahel mõtteid vahetades üksteist hästi palju täiendavad ja suunavad, on võimalik, kuid samas moderaatorilt suurt tähelepanu nõudev tegevus.

Grupiintervjuu puhul peab arvestama, et ühtki last ei tohi survestada vestlusest osavõtuks ning andmeid ei tohi kasutada viisil, mis võimaldab lapsi identifitseerida. Grupiintervjuu abil saadud tulemusi ei saa üldistada tendentsiks „meie õpilastel on CCC väärtused“. Pigem annavad grupiintervjuud võimaluse saada teada, millised väärtuspildid on õpilaste hulgas esindatud, mille peale nad pole mõelnud, millised dilemmad on olulisemad kui teised.