

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 väljenduvalid 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 sisekorrareeglid, mida erinevad inimesed täidavad 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, audiovisuaalseid 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 mitmetahulistest situatsioonides toimuvat.

Näiteks küsides ühes väikeses põhikoolis või suure kooli kahes erinevas klassis, mida tähendab viisakus, saab uurija salvestada koolirahva/ klassi käitumist riiehoiust, 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 grupiintervjuusid 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 vaatleja subjektiivsust ning võimaldavad näiteks 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 peetakse väärtust).

Kuidas uurida tervitamise rituaali kui väärtuste edastamise viisi etnograafilise meetodi abil? Kõigepealt tuleks määratleda juhtum. Kujutlegem, et analüüsijuhtumiks on hommikune tervitamise rituaal viiel järjestikusel koolipäeval. Igal päeval võtab kooli saabuval lapsi fuajees või välisukse juures vastu erinev õpetaja. Esimesel päeval õpetaja naeratab kõigile lastele, ütleb ise esimesena tere, vaatab igaühele otsa ja märkab, et näiteks Pillel on uus ilus müts, Karinil aga pisarad silmis; viimasel hetkel tulijatele soovib õpetaja kiirustada. Teisel päeval ootab õpetaja, et lapsed esimesena talle „tere“ ütleksid ning teeb vaikselt mööda hiilivatele 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 igaühele silma ja ootab tere- tamist. Kui „tere“ ei tule, ütleb ise väikese pausi järele ja rõhutatult. Neljandal päeval seisab õpetaja eemal trepiotsal ja vaatab, kuidas õpilased kooli tu- levad; 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 vaatleja tähelepaneku- tele ka salvestatud. Salvestus võimaldab jälgida õpilaste reaktsioone, teha verbaalse suhtlemise *transkriptsiooni* alusel *mikrotasandil tekstianalüüsi*. Õpetajad saavad gruppintervjuus arutada, milliseid väärtusi erinevatel päe-

vadel 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 (näiteks „matslik käitumine“, „käitumisreeglid“ jms), reflekteerib viisakust läbi oma kultuurikogemuse ja kasvatus („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“ – nad vastanduvad, on õpetajale võõraste hoiakutega, mis keelekasutuse kaudu ka väljendatud on. Tekstianalüüs 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.

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

Kokkuvõtteks, etnograafilise meetodi puhul kasutatakse paljusid erinevaid informatsiooniallikaid ja sünteesitakse erinevaid meetodeid, millest igaüks 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.

Näiteks teabelevisüsteem võib olla üks valdkond, mille uurimiseks sobib etnograafiline meetod. Selle analüüs võiks olla seotud eeskätt **kaasatuse** ja **informeerituse** kui võimalike taotletavate väärtusega. Kooli teabelevisüsteemi 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 väljajätus on väärtuste kommunikatsioonis oluline märk), kuid teisalt on võimalik ka analüüsida, milliseid väärtusi sisaldavad näiteks erinevatele sihtgruppidele suunatud teated (näiteks keda ja mida tõstetakse esile kooli kodulehel ja teadetetahvli- tel) jms.

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, uksed. 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 uksed käivad nii raskelt, et väikesed lapsed ei jõuagi neid lahti tirida jne.



Kooli söökla ja/või söögivahetundide vaatlusel võiks küsida: kas toidu serveerimine (näiteks kas toiduportsjonid on ette tõstetud või teeb laps ise oma valiku), vahetunni pikkus (näiteks kas lastel on aega lisaks söömisele ka

ringi jalutada või kulub kogu vahetund söömise peale), laudade korraldus (näiteks kes istuvad samas lauas), nõud (näiteks kas neid on lastel mugav kasutada, kas söögiriistad on ohutud) ja muu sööklas leiduv toetavad soovitused väärtusi? Kui meile ei meeldi, et lapsed järjekorras trügivad, siis mis on järjekordade tekkimise põhjused?

Klassiruumis saab analüüsida mööbli paigutust ja inimeste paiknemist ruumis ning tõlgendada seda siis 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 tähistab ka sõna „ümarlaud“ konkreetset kommunikatsiooniformaati.

Ka tualettruumi sisustus kannab endas väärtusi. Näiteks nõukogude aja koolides (nagu üldse tollasele süsteemile omane) 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-õ teisest taustsüsteemist, pole kooli igapäevaeluga harjunud ja kohanenud. See annab samasuguse efekti nagu see, kui teisest kultuurist tulev inimene märkab asju ja käitumisi, mida 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.

Kui vaatlejaid on mitu, siis tuleks vaatlustulemuste võrreldavuse jaoks eelnevalt kokku leppida mitte üksnes vaatluse küsimus(ed), vaid ka analüüsikategooriad (näiteks õpetajad, kolm 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.

Näide kriitilise vaateleja 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 fua-
jee 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 vaateleja 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 vaateleja on ise näinud, et mitmed õpilased konisid asetavad? Mis on õpilaste sellise tegevuse motiivid? Viimane küsimus nõuaks aga juba sekkumist, intervjuerimist.

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 koosoleku juhil pideva kiirustamise tulemusena kujuneda harjumus mõne kolleegi 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 väärtusselitus 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 sõnaline kui pildiline tekst, mille näol on tegemist erinevate võimalustega väärtuste edasiandmiseks. Tekstides sisalduvaid ideoloogiaid on võimalik tekstianalüüsi abil nähtavaks muuta, seega saab erinevaid tekstianalüüsi elemente kasutada selleks, et esile tuua tekstis sisalduvaid võimalikke hinnanguid ja ideoloogiaid. See ei tähenda, et reaalse vastuvõtu/lugemise käigus võtab lugeja igal juhul tekstis sisalduvad ideoloogiad omaks, aga see mõjutab teda siiski kas teadlikult või alateadlikult.

Peamiselt kannavad endas väärtusi tegelaste valik, käitumine, käitumise motiivid, keskkond, lood, illustratsioonid. Jutustustes võivad tegelased konkreetses situatsioonis arutada mingi konkreetse väärtuse üle, kuid suurem osa väärtusotsustusi tehakse teemavalikuga, jutustaja positsiooni määratlemisega (kas sõjast räägitakse võitja või ohvri positsioonilt) või probleemipüstitusega (millised sündmused valitakse ajalooõpikutesse ja mil viisil neid selgitakse; millised riigid valitakse 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 ja riskijulgust, siis teises jutus lisandub seoses pallimänguga ka võita oskamine kui väärtus. Tähelepanuta jääb mõlemal puhul aga kaotamisoskus. Kolmandas jutukeses kujuneb rõõmsast perega kelgumäel ajaveetmisest 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 algklassiõpilasele matemaatikatunnis: „Tulemus on vale, tee ülesanne uuesti!” või ütleb ta: „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 ka matemaat-

tika didaktika küsimus. Väärtusarenduse aspektist – kui uurimisfokuseks 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.

Näiteks eeldame, et tund võiks lisaks otsesele väärtusselitusele toetada ka teatud käitumisharjumuste kujundamist, mis omakorda 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 põhjuste, 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 ja õpilaste poolt antud tagasisidet ja hinnangut kaaslas(t)e ja iseenda tööle – on see näiteks pinnapealne hinnang või on tagasiside andja tõepoolest süvenenud kaaslaste/õpilaste tööle, 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. Pole ka juhust, milliste teoreetiliste kontseptsioonidega tuleks mõnda aspekti uurimisküsimusest toetada. Adekvaatse ja konstruktiivse tagasiside register võib ka üldse puududa. Analüütilise vaatleja roll on neid puuduvaid registreid märgata ja osutada, 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 kümne 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 analüüsida transkriptsiooni abil mikrotasandil selle sõnalist osa, samuti saab uurida eraldi tunnis kasutatud materjale ning kehakeelt, võtta arvesse kogu tunni konteksti, kus ilmneb, kuidas teatud reeglid või konventsioonid üht või teist käitumisharjumust 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 kategooriate kaupa analüüsida. Vaatlusprotokolli abil saab üles tähendada eelnevalt paika pandud aspektide (näiteks silmside loomine ja hoidmine, miimika, kehaasendid ja hääletoon, õpetaja paiknemine klassis jms) ilmnemist 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 väärtusselgitust, 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 ajalootunni puhul analüüsida vaid seda, mil määral, mis viisil ja milliste õppematerjalide alusel arutati tunnis Ribbentropi-Molotovi lepingu moraalseid aspekte.

Klassis toimuvaid arutlusi saab analüüsida vaatlusprotokollide alusel või salvestuse olemasolu korral nende põhjal, kasutades täpseid transkriptsioone

vastavatest lõikudest. Lisaks on kasulik analüüsida sama teema käsitlust õppevahendites ja seeläbi arendada nende kriitilise analüüsimise oskust. Nii on võimalik jälgida õpilaste ja õpetaja arutlusvalmidust neil õppekavas esitatud teemadel, mille puhul pole õppevahendis väärtuste konflikti otseselt esitatud.

Üks olulisi küsimusi on, **kui palju õpetajad suunavad õpilasi väärtusi märkama, neid sõnastama ja moraalsete valikute üle arutlema.** Parimad võimalused sellisteks arutlusteks on koolitunnis. 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 õpetaja 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 kas tema isiklikud või näiteks õppematerjalidest ebakriitiliselt üle võetud. Õppematerjalid sisaldavad küllalt palju otseseid moraalset hinnanguid ja nende osas võiks küsida: kelle seisukohalt ja millise kultuurikonteksti väärtustest lähtuvalt on need hinnangud antud? Salvestuse analüüsi abil võib saada ka tulemuse, et õpilaste kõnekorrad sisaldasid vaid õpikuteksti taasesitamist koos õpikus etteantud hinnangutega, õpetaja tekst aga õpetaja isiklike hinnanguid. Sellisel juhul jääb väärtuskasvatuse läbiviimine ühekülgseks, sest õpilastele ei ole antud võimalust oma väärtustes ise selgusele jõuda.

Samas võib õpetajal olla näiteks oskus ja harjumus vältida hinnangulisel eeldusel ning anda analüütilist tagasisidet mitte üksnes tulemusele, vaid ka õpiprotsessile. Sellisel juhul

teeb **tunni analüüs teksti tasandil** nähtavaks nii selle õpetaja kasutatavad meetoodilised võtted kui toob välja selle, kuidas vastavad väärtused domineerivad vaadeldava tunni diskursuses.



Kehalise kasvatus 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 väljapoole.“ (Sätib ennast paika.)

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

Õpetaja: „Valvel!“

Tüdruk (kordab): „Valvel!“ (Paneb käe suu ette.)

Õpetaja: „See rivi mulle ei meeldi. Vaata nüüd! Astu natukene tahapoole.“ (Kohendab rivi.) „Jälgi palun varbaid, et sa lähed ... ära nii väljapoole pane! Kui ma nüüd siit lähen, astun sulle varba peale. Võta tahapoole, 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 on 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 see on 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 kasvatus tunnis osalemise motivatsiooni 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 õpetajatepoolsed reaktsioonid on ropendamise piiramiseks efektiivsed ja/või pigem provotseerivad jne. Kui kooli üks taotletavaid väärtusi on vastastikune **lugupidamine**, siis ropendamine on märk sellest, et lugupidamine kui väärtus kõigi jaoks ei toimi.

Analüüsid mikrotasandil ropendamissituatsioone (näiteks võrreldes nende õpetajate tunde, kelle juuresolekul ükski õpilane ei ropenda, nende õpetajate tundidega, kelle puhul 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 osutada nii sotsiaalsete oskuste puudumisele kui ka õpetajameisterlikkusele (mille kaudu on ehk suuremad võimalused jõuda soovitatavate käitumisharjumuste kujundamiseni).

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

Kuna tund on koolis keskne kommunikatsioonivorm, siis erinevate ainete, õpetajate või ka teatud vanuseastme tundide vaatluse ja vaatlusandmete võrdlemise abil on võimalik kaardistada olulisi tahke kooli üldises väärtuspildis. Tunnivaatluste kokkuvõtted võiksid olla aluseks analüüsile, mis väärtusi õpetajad oma ainetundide kaudu õpilastele edasi annavad.

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 toimumisviise.
- Klassiruumi *diskursuse analüüs* on omaette väga mahukas akadeemiline

uurimisvaldkond. Seetõttu on eespool toodud kirjeldus vaid sissejuhatav tutvustus võimaluste juurde, mida tunnivaatlus võib pakkuda.

- Salvestatud tunnivaatlus võib esialgu tunduda pelutava meetodina. Enamikul inimestest on raske harjuda enda nägemisega audiovisuaalsel salvestusel. „Kas ma olengi nii paks, kühmus, sellise ilmega?“, „kas ma tõesti nii palju kokutan?“ – need on tavalised küsimused. Nn kaamerablokk võib olla ka inimestel, kes kaamera ees juba olnud on, ja see on loomulik. Kuid nagu lastel, nii enamasti ka täiskasvanutel uneneb kaamera ees olemine mõne aja pärast. Kui esimene ehmatuse mõõdas, harjuvad inimesed ennast nägema ja kuulma ning hakkavad selle üle heameelt tundma, et saavad võimaluse oma kehakeelt või keelekasutust korrigeerida.
- 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 puudub õpetajal sisemine motivatsioon, siis võib analüüs anda ebapädeva ülevaate tundide tegelikust toimumisviisist (näiteks 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 vaatlaja 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 vaatlaja 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 õpi-

lastele 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 tegelevad õpilased tunni ajal millegagi, mis ilmselgelt ei ole õppetööga seotud, 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. Võib kasulikuks osutada selles ka varem kokku leppida, et nii õpetaja kui õpilased mõistaksid vaatleja rolli üheselt ega hakkaks näiteks tunni käigus ta 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.

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

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 riiklikus õppekavas ainete tagant enam välja paistma.

Vahetund on aeg, mil õpilased tegelevad nii sotsiaalse suhtluse praktiseerimise kui selle õppimisega (st siis ei ole ainetund selles olulises tegevuses segavaks

faktoriks). Väärtusarenduse aspektist on vahetund sama oluline kommunikatsioonivorm 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. Vägivald (nii füüsiline kui vaimne) vahetunni ajal võiks olla üks vaatluse teemasid (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? Kas istutakse ninapidi oma arvutites ja telefonides või jutustatakse (lakkamatult) üksteisega? Kas jaotatakse järgmiseks päevaks antud grupitöö ülesandeid? Otsitakse tegevusi? Liigutakse ühest klassist teise? Kui kool on õpilastele vahetundideks näinud ette mingid tegevused – pallimängud, lugemistoad, arvutinurgad, keksud, lauamängud –, siis on oluline vaadelda, kui paljud lapsed üldse nendesse tegevustesse kaasatud on. Kas eelistatakse mingeid tegevusi teistele ja kui, siis 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 muudeks tegevusteks on piisavalt aega? Kas selleks on olemas sobivad ruumid? Ehk siis – kas need ja veel mitmed nimetamata tegevused on väärtustatud eraldi või ongi need surutud **tundi-devahelisse** aega?



Vahetunni vaatlusel on ruumide ja inimeste paigutumine ruumides (koridorid, tualetid, klassid, võimla, raamatukogu, garderoob ja ka õpetajate tuba, söökla jm ruumid) oluline analüüsiosa. Taas kord tuleks küsida: kuidas erinevad inimesed ennast vahetunni ajal oma erinevates tegevustes tunnevad? Kui näiteks koolis tekib päevast päeva teatud vahetundidel mõnes kohas ummik ja trügimine-tormamine ning selle tekkimise põhjuseid uurima hakatakse, võib selguda, et probleem on eksisteerinud juba aastaid ja häirib paljusid. Samuti võib uurimise tulemuseks olla järeldus, et head enesetunnet koolikeskkonnas ei ole praktikas piisavalt väärtustatud, sest kirjeldatud probleemi saab tegelikult 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 vaatlust teiste meetoditega, näiteks grupiintervjuudega, esseedega – teisisõnu, tuleks 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 (näiteks isadepäeva kontsert, vabariigi aastapäeva aktus, kooli sünnipäev, lõpuaktus, sügisnäitus, vastlapäevalaat jms). Vaatluse abil saab pigem kriitiliselt hinnata, 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 patriotismi toetada.

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

Väärtusarenduse aspektist vaadatuna on aktused ja traditsioonilised üritused (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 võimalusi on uurida nende tähendust erinevate sihtgruppide jaoks (näiteks uurida grüpiintervjuu abil, vt näiteks ptk 3.4. „Grüpiintervjuu“ lk 53.) Rituaalide puhul võib olla probleemiks see, et märgid, mida aastast aastasse korratakse, kaotavad sihtgruppide jaoks tähenduse. Teisalt on rituaale – näiteks laste sünnipäevade tähistamine koolis, lastele kingituste tegemine sünnipäevadeks –, mille järgimine koolis võib osutada ilma läbirääkimiste ja -mõtlemiseta keeruliseks ning seda just seepärast, et ühiskonnas ja peredes on erinevad tavad. Ka harjumuspäraste rituaalide puhul tasub küsida, miks neid täpsemalt järgitakse.

Aktused

Kooliaktus väärib eraldi analüüsi, kuna aktus iseenesest on teatud väärtusi esiletõstev sündmus: kooli alustamine ja lõpetamine, vabariigi sünnipäev, emadepäev jne. Mis sõnumeid ning väärtusi väljendatakse ja milliste sümbolite abil seda tehakse? 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 riietumiskood kujuneb, kas reeglite või kokkulepete kaudu? Kuidas kooli sümboolikat kasutatakse? Kes hümnid kaasa laulavad? Millises tonaalsuses on kõned? Kes peavad kõnet 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 võimaluseks esitleda õpilaste huvitegevusi ja loomingulisust, aga see võib kätkeada ka võimalust toetada kooli sotsiaalset tundlikkust kõnetamiseks 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, kooli sotsiaalpedagoogil või kooli õpilasesinduse liikmetel – kõigil on erinev elukogemus, pädevus ning isiklik maailmapilt. Seega on iga vaatlus väga subjektiivne, kuid kindlasti on mitmeid aspekte, mida erinevad inimesed märkavad, või siis leiavad erinevad inimesed analüüse 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.

Õpilasele antav vaatlusülesanne 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 pahandamisega seonduvat ja seda eriti juhul, kui koolikultuuri jaoks on oluline väärtus sõbralikkus. Selline vaatlus ei tohiks mingil juhul olla kellegi nimeline süüdistamine, vaid pigem kurjustamist sisaldavate situatsioonide anonüümne märkamine (sh näiteks naeratuse puudumine, pahandamine, sõbrannale halvasti ütlemine jms), millele võiks järgneda tulemuste arutelu ja vastuse otsimine küsimusele, kas ja kuidas saaks suhelda ilma pahandamata. Teise klassi õpilased võiksid samal ajal teha vaatluse ja panna tähele abistamist ja abistamata jätmist. Ühelt poolt suunavad sellised ülesanded otse väärtuste märkamisele (olles ühtlasi otseseks väärtuskasvatuseks), teisalt aga annab tulemuste analüüs informatsiooni nii selle kohta, mida õpilased pahandamise all mõtlevad ja kuidas sellesse suhtuvad, kui ka selle kohta, kuivõrd on pahandamine sõbralikkust taotleva koolikultuuri tegelik argipäev.

Kooli igapäevase eluga harjumata **praktikandid** võivad märgata aspek-

te, mida pidevalt koolimiljões olija ei pruugi harjumuse tõttu enam tähele panna. Ehk siis – nii nagu koolis ollakse harjunud küsima, 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 millele rohkem tähelepanu pöörata. Praktikandi poolt fikseeritud vaatlustulemused võivad pikas perspektiivis osutada kasulikuks ka talle endale.

Näiteks 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 olukord tekkis. Olles nüüd ise mõned aastad õpetaja olnud, on ta vanema kolleegi strateegia üle võtnud ja ignoreerib samuti neid, kes huvi ei tunne.

Väärtusarenduse analüüsi seisukohalt tuleks sellel õpetajal endalt küsida: millest selline muutus hoiakutes tuleb? Kas on õpetaja väärtusi ümber hinnanud või peab ta endiselt oluliseks tegeleda kõikide õpilastega, ent 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 (näiteks Inglehart, Rokeach, Schwartz, kes kõik on välja töötanud oma uurimismudelid). Küsitlusega on võimalik uurida nii üksikväärtusi (näiteks ausus, eneseteostus) kui ka väärtussüsteeme (näiteks individualistlikud vs kollektivistlikud).

Üldjuhul viiakse väärtusuuringuid läbi teatud grupis, mitte indiviidi tasandil. Tüüpilised on võrdlevad uuringud (näiteks erinevate riikide elanike, rahvusrühmade väärtusteadvuse võrdlus, sama rühma väärtusteadvuse muutus erinevatel ajahetkedel). Uuringu läbiviimine eeldab aga üldjuhul suuremahulist valimit ning erinevate analüüsimeetodite valdamist (näiteks faktoranalüüs), tulemuste interpreteerimine on keeruline ka kõige lihtsama analüüsi, keskmiste reastamise puhul.⁵

⁵ 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.

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 mõisteid „õiglus“ või „ausus“, 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 uurida:⁶

- Käitumist (Mida inimesed teevad, näiteks 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 rakendamist koolis, siis võib proovida standardiseeritud küsitlust järgnevate õigluse erinevatele aspektidele keskenduvate küsimustega:

⁶ Don A. Dilman. Mail and Telephone Surveys: The Total Design Method. New York and Chichester: Wiley, 1978. Viidatud D. Deakon, M. Pickering, P. Golding, G. Murdock järgi. Researching communications: a practical guide to methods in media and cultural analysis. New York: Oxford University Press, 1999, lk 71.

		Mitte kunagi	Mõnikord	Enamasti	Alati	Ei oska vastata
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 mõne õpilase 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 koolist saadud kogemusele. Kogemused võivad sõltuvalt klassist ja õpetajast erineda. Küsimusi on võimalik (ja vastavalt uurimuse eesmärgile sageli ka vajalik) täpsustada, näiteks saab 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. Adekvaaatse tulemuse saamiseks, näiteks millised õpilased (nooremad või vanemad, uued tulijad või vanad olijad, head õppurid või kehvemate tulemustega õpilased) tunnetavad, et õpetajad suhtuvad neisse ebaõiglaselt, peab vastavaid andmeid omavahel ristama (st moodustama risttabeleid, kus valimi põhjal eristatakse vanusegrupid ja iga vanusegrupi juurde koondatakse tulemused õigluse küsimuses). Oluline on leida ka õige skaala, näiteks 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, kasutades selleks positiivse-negatiivse 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 ebamääraseid, näiteks 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, näiteks 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, näiteks:

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 – nii positiivseid kui negatiivseid valikuid peaks olema sama palju.

Standardiseeritud küsitlusega on võimalik teada saada, kuidas koolis erinevad sihtrühmad suhtuvad konkreetsetesse käitumiskalduvustesse, mis peegeldavad väärtusi, näiteks kuidas suhtutakse hilinemisse, spikerdamisse või kaklemisse.

Veidi keerulisemaks võib osutada standardiseeritud küsitlusega uurida näiteks seda, kuivõrd needsamad 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 mõiste „kaklemine“ defineerimiseks skaala, saamaks teada, mida keegi kaklemise all mõistab ja mida aktsepteerib või taunib (näiteks 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); mõiste „spikerdamine“ 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 eelnevalt sel teemal arutleda (näiteks kasutades grupiintervjuud).

Väärtuskasvatust uurides võib tekkida küsimus, **kuivõrd** õpilased väärtuselitust kui meetodit üldse märkavad ja kui, siis **kus** nad selle rakendamist tähele panevad. Samuti võib olla oluline saada teada, kus erinevate sihtgruppide meelest arutatakse väärtuste üle otsesõnu 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?⁷

		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	... arenguveestlustes	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 ega 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

⁷ 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, nt: 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 muutuks liiga väikeseks (näiteks 17-18-aastased hea õppeedukusega teise emakeelega tütarlapsed).

Oluline on pöörata tähelepanu küsimuste sõnastamisele. Näiteks küsimus ei tohiks sisaldada kaht küsimust korraga: „Kui sa hilined, siis kas sa vabandad?“ Siin peaks olema eraldi küsimus hilinemise kohta ja teine küsimus neile, kes märkisid, et nad kas vahel, tihti või alati hilinevad, oleks järgmine: „Kas sa vabandad?“ Mõlema küsimuse puhul võib skaala olla näiteks „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 mõnele uurimise aspektist olulistele kriteeriumidele vastavate isikute (näiteks 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, see tähendab, et küsimuste plaan on olemas, aga küsija laiendab ja täpsustab küsimusi intervjuu käigus vastavalt intervjuueeritavate poolt antud vastustele. Grupiintervjuu võib sisaldada 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 õpilase jääb grupp juba liialt väikeseks ja ei esitata piisavalt erinevaid arvamusi, üle üheksa võib aga olla nii väikesed lapsi juba raske juhtida ja suunata teemale keskendumata.

Keskendumise hõlbustamiseks võib kasutada lisaülesannet. Näiteks võib anda igale lapsele paberi ja lasta neil vestluse käigus joonistada või voltida. Nad võiksid teha midagi, millele ei peaks otseselt mõtlema, ent mida nad



saaksid 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, kui intervjuueeritavad pole üksteisega tuttavad, võiks teha pisikese enesetutvustusringi oma nimede ja millegi iseloomulikuga enda kohta või siis hoopis mängida muinasjutu jätkamise mängu, 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, multafilme vms.

Näiteks:

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

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

Näiteks, kui laps ütleb, et olulisem kui aidata poolpimedat vanatädi tee peal on jõuda kooli õigeks ajaks, 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 koolijõudmine 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 arutluse juhilt 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 nii-ja-nii-sugused väärtused“. Pigem annavad grupiintervjuud võimaluse saada teada, millised väärtuspildid on õpilaste hulgas esindatud, mille peale nad pole mõelnud, millised dilemmad on olulisemad.