

Eessõna

Metodoloogiline pluralism – vahend haridusalaste teadmiste avardamiseks

Eesti Haridusteaduste Ajakirja 2016. aasta esimesse numbrisse valitud artiklitel on vähe ühist nii teema kui ka metoodika mõttes, kuid artiklid paistavad silma meetodite rohkuse ning sellest tuleneva metodoloogilise pluralismi ja käsitluste heterogeensuse poolest. See näitab, et haridusuuringutes täheldatud *paradigmade sõda* (vt Gage, 1989) on jäänud minevikku. Kahtlemata on see debatt käivitanud arutelu selle üle, kuidas tekib teadmine hariduses, ja sillutanud teed metodoloogilisele mitmekesisusele, mis järjest enam tunnistab erinevaid käsitlusi ning keskendumist n-ö heale uuringule. Kuna haridus on valdkond, mida iseloomustab suhteliselt väike teadlastevaheline konsensus, ei olegi mõttekas püüelda metodoloogilise homogeensuse poole (Wells, Kolek, Williams, & Saunders, 2015).

Ann Oakley (1999, lk 252) püstitab oma artiklis, mis kirjeldab tema isiklikku metodoloogilist teekonda, asjakohase küsimuse „Mille jaoks on uurimismeetodid?” ning pakub vastuseks teadlaste katse anda reaalsusele umbkaudne hinnang nii, et see ei oleks tähenduste rohkusest hoolimata eksitav. See küsimus meenutab meile, et meetodid teenivad kindlat eesmärki, ning haridusteadlastena peame suutma seda eesmärki selgelt väljendada. Haridusvaldkonna keerulisus ja erinevad metodoloogiad, mis toetavad tõhusate pedagoogiliste tavade juurdumist, on argumendid pigem erinevate metodoloogiliste käsitluste rakendamiseks kui nende mitmekesisuse piiramiseks (Odom *et al.*, 2005).

Selles ajakirjanumbris avaldatud artiklid on tõestuseks selle kohta, et Eesti haridusuuringud on mitmekesised nii kontseptsioonide, kontekstide kui ka metodoloogiliste käsitlusviiside poolest. Need sisaldavad erinevaid käsitlusi ja meetodeid, heites valgust küll piiratud, kuid sellegipoolest olulisele küsimusele reaalsuse kohta, mida haridusteadlased püüavad mõista.

Ajakirjanumbri etteotsa on paigutatud artiklid, kus on kasutatud intervjuud, narratiivi ja autentseid andmeid. Põhiartiklis „Miks kasutada narratiivi? Lugu narratiivist” kirjeldab Lynn McAlpine oma narratiiviuuringut. Ta toob näiteid uurimisküsimuste kohta, millele saab vastata narratiive uurides, ja näitab, kuidas rakendada narratiivi haridusuuringute kontekstis.

Oma sügavamõttelises artiklis võtab McAlpine kokku oma mitmekülgsed kogemused narratiiviuuringutest ja esitab analüütilise ülevaate narratiivse käsitusviisi põhitunnustest, sh võimest kujundada meie mõtlemist, samuti käsitleb ta narratiivi rakendamist, tuues esile nii eeliseid kui ka puudusi. Narratiivsete andmete kogumise vahendid, mida on katsetatud ja arendatud pika aja jooksul, võiksid olla väga kasulikud nende uurijate jaoks, kes püüavad narratiivset käsitusviisi rakendada. Liiatigi on viimastel aastatel kasutatud narratiivi haridusteaduslikes uurimustes üha enam.

Artiklis „Klassiõpetajate arusaamad õppiva organisatsiooni juhtimise distsipliinidest” analüüsivad **Krista Uibu**, **Merike Kaseorg** ja **Toomas Kink** intervjuude kaudu seda, kuidas tajuvad klassiõpetajad haridusasutusi kui õppivaid organisatsioone. Autorid on määranud kindlaks tõhusa koolijuhtkonna komponendid, mis põhinevad süsteemsel mõtlemisel ning sisaldavad personaalset ja organisatsiooni dimensiooni.

Artiklis „Koolieelse lasteasutuse õpetajate kui õppekava arendajate kogemused, ootused ja hinnangud” kirjeldavad **Aino Ugaste**, **Maire Tuul**, **Rain Mikser**, **Evelyn Neudorf** ja **Maria Jürimäe** temaatiliselt analüüsitud poolstruktureeritud intervjuusid, millega uuriti alushariduse õpetajate kogemusi õppekava arendamisel. Artiklist selgub, et kuigi kogenud ja algajatel õpetajatel on erinevad ootused õppekavaarenduse suhtes, on nad siiski positiivselt meelestatud, nähes õppekavaarenduses võimalust võtta vastutus õppekava eest. Lisaks aitab õppekavaarenduses osalemine kaasa nende professionaalsele arengule.

Ajakirjanumbris on ka selliseid uurimusi, kus kasutatakse multi-meetodi disaini, et täiendada üht tüüpi andmeid teistega, või segatüüpi disaini, milles on ühendatud eri tüüpi andmed, nt kvalitatiiivsete andmete kvantifitseerimine (vt Niglas, 2009). Nii näiteks analüüsivad **Piret Luik** ja **Merle Taimalu** artiklis „Pedagoogilisel praktikal ja kutseastal osalejate kogemused blogipostituste põhjal” õpetajakoolituse üliõpilaste ja tööd alustavate õpetajate blogipostitusi. Autorid kodeerisid blogipostitused teemade alusel ja kasutasid statistilisi teste, et näidata rühmade erinevusi ning muutusi osalejate õpetamispraktika kogemustes.

Eve Mägi, **Helen Biin**, **Karmen Trasberg** ja **Kersti Kruus** käsitlevad soolise võrdõiguslikkuse temaatikat artiklis „Õpetajakoolituse üliõpilaste hoiakud ja teadlikkus soolise võrdõiguslikkuse küsimuses”, tuginedes laiaulatuslikule küsimustikule ja fookusrühma intervjuudele, mida analüüsiti kvalitatiiivse sisuanalüüsi meetodil. Autorid arutlevad artiklis sooliste stereotüüpide rolli üle. Kuna õpetajatelt oodatakse teadlikkust soolise võrdõiguslikkuse küsimustes, seab see õpetajakoolitusele uued nõudmised.

Et selgitada õpetajate käitumist ja tegevusi klassiruumis, kasutasid **Anne Okas, Marieke van der Schaaf** ja **Edgar Krull** oma uuringus õpilaste tagasiside küsimustikku ning õpetajate reflekteerivaid esseesid ja tunni-järgset intervjuud stimuleeritud meenutuse meetodil. Nad näitavad artiklis „Õpetaja tegevus tunnis: õpilaste hinnangud ja nende kooskõla õpetajate arusaamadega”, kuidas õpilaste antud hinnangud õpetajate tegevustele klassiruumis seostuvad õpetaja töökogemusega.

Artiklis „Klassiõpetajate keele- ja suhtluseeskuju hindamine emakeele-tunnis struktureeritud vaatluse teel” käsitlevad **Krista Uibu, Marika Padrik** ja **Silvi Tenjes** eesti klassiõpetajate suhtlusstiile emakeeletundides ja nende seoseid õpilaste keeleliste oskustega, kasutades rühma- ja indi- viidikeskseid analüüse ning multimodaalset videoanalüüsi. Uuringuga tuvastati õpetajate suhtlusstiilide ja õpilaste keeleliste oskuste seosed, kuid autorid osutavad, et laste suhtlusoskust mõjutavad ka teised muutujad peale õpetuse ja pedagoogika.

Katrin Poom-Valickis, Anna-Liisa Jõgi, Inge Timoštšuk ja **Annika Oja** võtavad artiklis „Õpetajate juhendamispädevused ja õpilaste kaasatusega õppimise I ja III kooliastme tundides” vaatluse alla õpetajate õpetamisstiilid ning analüüsivad nende seotust õpilaste kaasatusega õppimise. Uurimusest ilmneb, kui oluline on õppijate autonoomia toetamine ja õpi- protsessi nauditavus. Kokkuvõtvalt võib öelda, et kui õppijad on tähele- panelikud ja õppimisest haaratud, naudivad nad õpitegevusi tunduvalt vähem. Autorid soovivad, et õpetaja- ja täienduskoolitus sisaldaksid ka neid komponente, mis võimaldaksid õpetajatel analüüsida sellist õpetamis- praktikat, mis arendab autonoomiat toetavat õppimist.

Artiklis „Inglise keele kui võõrkeele õppijate õpistrateegiad ja nende mõju õpitulemustele” kirjeldavad **Katrin Saks, Äli Leijen** ja **Karin Täht** uuringut, kus vaadeldi struktuurivõrrandite mudelite kaudu keeleõppe- strateegiate ja õpitulemuste seoseid. Tulemused näitavad, et kognitiivsed õpistrateegiad on otseselt seotud õpitulemustega, ning rõhutavad õppijate metakognitiivsete õpioskuste toetamise vajadust.

Eeltoodust ilmneb, et seekordne ajakirjanumber sisaldab uurimusi, milles kasutatakse vaatluste paljusust (Henwood, 2004) ning püütakse mõista klassis toimuvat nii õpetaja kui ka õpilase seisukohalt. Sellised lahendused muudavad disaini keerukamaks, peegeldades interaktsioonide mitmetahulisust õpikeskkonnas. Samal ajal osutab see asjaolule, et õpe- tajad osalevad meeleldi uuringutes, milles jälgitakse nende tegevust koos õpilaste sooritusega ning mis eeldavad usalduslikku suhet õpetajate ja uuri- jate vahel. Seda tüüpi uuringutes nähakse võimalust toetada Eesti kooli arengut.

Kui rahvusvaheline teaduskogukond soosib eri tüüpi haridusteaduslikke käsitlusi, siis teaduspoliitika ja finantseerimine töötavad aeg-ajalt mitmekesiste epistemoloogiliste vaadete ja metodoloogiliste käsitlusviiside rakendamise vastu (Truscott *et al.*, 2010; Wells *et al.*, 2015). Ryan Wells ja tema kolleegid (2015), kes on süstemaatiliselt jälginud metodoloogilisi käsitlusi kõrghariduse kontekstis, osutavad tendentsile, et metodoloogilised käsitlused on tõenäoliselt just riiklike prioriteetide ja rahastuspõhimõtete tulemusena muutunud oma fookuselt kitsamaks, mis võib omakorda piirata erineva teadmuse teket. Nii väärubki küsimus „Mille jaoks on uurimismeetodid?” haridusteadlaste kogukonna täit tähelepanu.

Metodoloogiline pluralism nõuab mõnikord tugevaid ja püsivaid jõupingutusi institutsioonide sees. Kogukonna epistemoloogiline ja metodoloogiline maht võib olla piiratud ning kogukonna liikmed ei pruugi tajuda valitsevatest kontseptsioonidest tulenevaid piiranguid (Pallas, 2001). Veelgi enam, võimaldades epistemoloogiliste ja metodoloogiliste vaatenurkade mitmekesisust, avatakse üks potentsiaalselt ähvardavatele kognitiivsetele ja isiklikele kogemustele (Metz, 2001). Kui otsida aktiivselt võimalusi rakendada alternatiivseid käsitlusviise, aitab see avardada metodoloogilisi vaatenurki ja parimal juhul tuua kaasa nii ootuspärast kui ka ettenägematut sünergiaid.

Teaduskogukond peab tunnistama, et uskumused sellest, mis on teadmine ja kuidas seda kõige paremini omandatakse, on põhitegurid, mida tuleb arvesse võtta (Pallas, 2001). Metodoloogilist pluralismi, mis kajastub Eesti Haridusteaduste Ajakirja 2016. aasta esimese numbriga artiklites, tuleks vaadelda kui Eesti haridusuuringute tugevust ja potentsiaali. Valdkond saab tõeliselt areneda vaid metodoloogiliste piiride uurimise ning uute vaatenurkade avastamise kaudu. Metodoloogiline pluralism toob kaasa erinevate vaadete ja kontseptsioonide konkurentsi ning võimaluse ületada olemasolevaid piire.

Lõpetame oma eessõna Anthony Greeni ja John Prestoni (2005) tsitaadiga ajakirja *International Journal of Social Research Methodology* juhtkirjast:

Kõige olulisem on korraldada empiiriline uuring, et teoretiseerida: tuua rakendatav näide selle kohta, mis on *tõeline* (...), ja näidata, kuidas me loome teadmist nendest tõelisustest ..., ja pingutada nii oma mõtetes kui ka tegevustes, et näha piiranguid, milles me kokku lepime. (lk 171)

Kasutatud kirjandus

- Gage, N. L. (1989). The paradigm wars and their aftermath: A „historical” sketch of research on teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18(7), 4–10.
- Green, A., & Preston, J. (2005). Editorial: Speaking in tongues – Diversity in mixed methods research. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 167–171. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13645570500154626>
- Henwood, K. (2004). Reinventing validity: Reflections on principles and practices from beyond the quality-quantity divide. In Z. Todd, B. Nerlich, S. McKeown, & D. D. Clarke (Eds.), *Mixing methods in psychology: The integration of qualitative and quantitative methods in theory and practice* (pp. 37–57). New York: Psychology Press.
- Metz, M. H. (2001). Intellectual border crossing in graduate education: A report from the field. *Educational Researcher*, 30(5) 12–18.
doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X030005012>
- Niglas, K. (2009). How the novice researcher can make sense of mixed methods designs. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(1), 34–46.
doi: <http://dx.doi.org/10.5172/mra.455.3.1.34>
- Oakley, A. (1999). Paradigm wars: Some thoughts on a personal and public trajectory. *International Journal of Social Research Methodology*, 2(3), 247–254.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/136455799295041>
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148.
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Pallas, A. M. (2001). Preparing education doctoral students for epistemological diversity. *Educational Researcher*, 30(5), 6–11.
doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X030005006>
- Truscott, D. M., Swars, S., Smith, S., Thornton-Reid, F., Zhao, Y., Dooley, C., Williams, B., Hart, L., & Matthews, M. (2010). A cross-disciplinary examination of the prevalence of mixed methods in educational research: 1995–2005. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 317–328.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13645570903097950>
- Wells, R. S., Kolek, E. A., Williams, E. A., & Saunders, D. B. (2015). „How we know what we know”: A systematic comparison of research methods employed in higher education journals, 1996–2000 v. 2006–2010. *The Journal of Higher Education*, 86(2), 171–198. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2015.0006>