

Õpetaja kui tegevusuuringu tegija: võimalusi talletada õpilaste arusaamu didaktilistest suhetest

Reetta Niemi^{ab1}

^a *Helsingi Ülikooli Viikki õpetajate seminar*

^b *Johannesburgi Ülikooli hariduspraktika uurimiskeskus (CEPR)*

Annotatsioon

Selle uurimuse tarbeks olen õpetaja ja teadlasena uurinud enda kui õpetaja tööd. Artiklis vastan küsimusele, kuidas kasutada pedagoogilist tegevusuuringut meetodikana, mis võimaldab saada ülevaate sellest, kuidas õpilased tajuvad didaktilisi suhteid. Kirjeldan, kuidas mul õnnestus saavutada õppekavas püstitatud eesmärgid ning samal ajal koos õpilastega koguda ja analüüsida uurimisandmeid. Artiklis kasutatud andmed on kogutud narratiivses vormis ja need koosnevad 4. klassi õpilaste loodud 136 pildist ja 25 audiovisuaalsest materjalist (20 pildiraamatut, kolm iMovie videot ja kaks PowerPointi esitlust). Tehtud uuring toetas mitmel tasandil õpilaste kaasatust, mis on pedagoogilise tegevusuuringu põhieesmärk. Õpilastel oli võimalik valida rakendusi ja nii palju pilte, kui nad soovisid. Uuringus kasutatud meetodid pakkusid õpilastele võimalusi avaldada arvamust ainedidaktika ja didaktika põhiküsimuste kohta – mida, kuidas ja miks õppida? – ning võimaldasid mul kujundada oma õpetamistavasid vastavalt õpilaste soovidele. Samas ei suutnud ma selle uuringu raames välja selgitada õpilaste seisukohti nende ja minu vaheliste pedagoogiliste suhete kohta.

Võtmesõnad: pedagoogiline tegevusuuring, didaktika, didaktiline suhe, õpilaste kaasatus, visuaalsed meetodid

Sissejuhatus

Õpetajahariduse üleilmne eesmärk on anda õpetajatele selline haridus, mis aitaks neil täita oma elukutsele seatud rangeid nõudmisi, mis tähendab, et

¹ Viikki Teacher Training School, P.O. Box 30, 00014 University of Helsinki, Finland; reetta.niemi@helsinki.fi

õpetaja peab oskama ise oma tööd hinnata ja otsima võimalusi selle parandamiseks (Taber, 2013). Enda kui õpetaja tegevuse uurimist, mis on üks tegevusuuringu vorme, on juba aastakümneid tunnustatud kui uurimismeetodit, milles ühendatakse teooria, praktika ja õppetegevuse täiustamine, liites reflektiivse õpetamisviisi kriitilisele refleksioonile tugineva õpetamispraktikaga (Brydon-Miller & Maquire, 2009; Loughran, 2002; Lytle, Portnoy, Waff, & Buckley, 2009; Pithouse, Mitchell, & Weber, 2009; Rudduck & Hopkins, 1985). Need elemendid peaksid toetama õpetajate didaktiliste oskuste arengut.

Kuidas suudavad õpetajad oma igapäevaste kohustuste kõrval tegeleda ka tegevusuuringutega? Näitan enda ja oma uuringu abil, kuidas on see võimalik. Olen algkooliõpetaja ning töötanud nii õpetaja kui ka teadlasena alates 2006. aastast. Selle aja jooksul olen teinud pedagoogilisi tegevusuuringuid 1.–6. klassi õpilastega (7–13aastased õpilased) kahes koolis, kus mul on kolm klassi. Praegu töötan Viikki õpetajate seminaris, kus õpetan 4. klassi õpilasi ja juhendan üliõpilasi, kes on minu klassis koolipraktikal. Selle aja jooksul, mil ma olen oma tundides õpetamist uurinud, on mul tulnud kokku puutuda probleemidega, mille ajendiks on olnud kinnistunud arusaamad õpetaja elukutse kohta: kelle arvamust tuleks õppetegevuse paremaks muutmisel kuulda võtta ja kuidas on õpetajatel võimalik õppida oma igapäevasest tööst, kui nad täidavad samal ajal muid kohustusi? Ühtlasi olen püüdnud neid probleeme lahendada. Selle tegevuse käigus olen aga jõudnud arusaamale, et traditsioonilise uurimismetoodika ja tavapäraste meetodite abil ei ole võimalik sobiva lahenduseni jõuda ning et tundides ei saa neid meetodeid kuigi hästi kasutada. Need raskused sundisid mind tegelema metodoloogiliste küsimustega ja ajendasid välja töötama uusi meetodeid oma õpetamise uurimiseks. Õpetamisalane arendustöö on inspireerinud mind kirjeldama pedagoogilist tegevusuuringut kui õpetaja tegevusuuringu erivormi, mis hõlmab viit vaatepunkti (Niemi, 2018).

Kuigi ma nimetan oma meetodikat pedagoogiliseks tegevusuuringuks, on see tihedalt seotud didaktikaga. Tean, et mõnikord on *pedagoogikat* ja *didaktikat* kasutatud sünonüümidena (Nordkvelle, 2003) ja kirjanduses on neile antud kattuvaid definitsioone (Hamilton, 1999), kuid mina käsitan neid sarnaselt Kansaneniga (1999) kui seotud mõisteid, mis ei saa eksisteerida ilma teineteiseta. Nõustun Kansaneniga (2009), kes on väitnud, et enamik õpetamist ja õpetajaharidust käsitlevaid hiljutisi uuringuid on algatatud Ameerikas, ja kuna terminite kasutamisel järgitakse Ameerika Haridusuuringute Assotsiatsiooni (AERA) standardeid, on levinud pigem pedagoogika, mitte didaktika mõiste.

Teine põhjus *pedagoogika* kasutamiseks *didaktika* asemel tuleneb minu isiklikust haridustaustast. 1990. aastatel, kui omandasin hariduse Soomes ja teistes Põhjamaades, peeti didaktikas oluliseks kolme aspekti: seda, mida tuleks õpetada, kuidas tuleks õpetada ja õppida ning mis eesmärgil tuleks midagi õpetada

ja õppida (nt Kansanen, 2003; Kansanen & Meri, 1999; Klette, 2007). Teisisõnu, minu jaoks on didaktika enamasti tähendanud eri osaliste (õpetaja ja õpilaste) vahelist suhet, mida sageli kirjeldatakse Johann Friedrich Herbarti didaktilise kolmnurga näitel (vt Kansanen & Meri, 1999). Kui need didaktilised küsimused seostati ühiskonnas levinud laiemate probleemidega, pidi didaktika otsima abi pedagoogikast (Kansanen, 1999; Kansanen & Meri, 1999). Nagu Kansanen ja Meri (1999) on öelnud: „Pedagoogika tervikuna on see, mis juhib õpetamisprotsessi vastavalt õppekavas seatud sihtidele ja eesmärkidele“ (lk 1). Kolmas pedagoogika mõiste valimise põhjus tuleneb tegevusuuringu iseloomust, sest tegevusuuringu puhul peaks teadlane ühendama uurimisküsimused laiema konteksti ja ühiskonnas oluliste temadega (Kemmis, 2006). Seetõttu olen oma metoodika kirjeldamisel kasutanud pedagoogika mõistet.

Soomes on didaktikal ja didaktika uurimisel siiani tugev positsioon. See avaldub õpetajahariduses: õpetajakoolituse üliõpilased õpivad ülikoolis ja koolipraktikal iga õppeaine didaktikat ning neid juhendavad nii tegevõpetajad (algklassiõpetajad) kui ka ülikooli haridusteaduskonnas töötavad juhendajad, kes on ainedidaktikaspetsialistid. Kuna ainedidaktika- ja didaktikauuringud on õpetajahariduses ning meie haridussüsteemis endiselt olulisel kohal, siis esitan oma artiklis järgmise uurimisküsimuse: kuidas saab pedagoogilisi tegevusuuringuid kasutada metoodikana, mis aitab talletada õpilaste arvamusi didaktilise suhte kohta?

Artiklis kasutatud andmete aluseks on 136 fotot, mis on tehtud minu tundides Viikki õpetajate seminaris. Minu klassis oli 25 kümneaastast 4. klassi õpilast (13 tüdrukut ja 12 poissi). Uuringu toimumise ajal olid pedagoogilisel praktikal ka neli üliõpilast, mis tähendab, et nemad õpetasid ligikaudu pooltes tundides, kus tehti uuringus kasutatud fotosid. Analüüsitud andmed koosnevad 25st minu õpilaste loodud visuaalsest ja helimaterjalist (kaks PowerPointi esitlust, kolm iMovie videot ja 20 rakenduse Book Creator abil koostatud pildiraamatut).

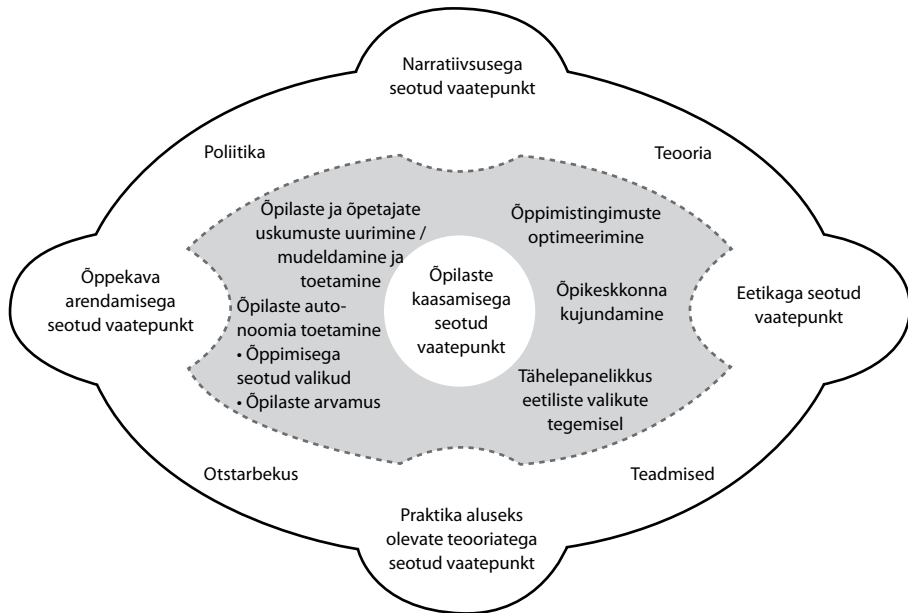
Artiklis arutlen esmalt selle üle, kuidas pedagoogilised tegevusuuringud seostuvad Herbarti didaktilise kolmnurgaga. Seejärel kirjeldan andmeid ja meetodeid, mida olen uuringus kasutanud. Tulemuste osas analüüsin, kuidas minu õpilaste arvamused on seotud didaktiliste suhetega. Diskussiooni peatükis kirjeldan kokkuvõtvalt, kuidas oleks pedagoogilist tegevusuuringut võimalik õpetajate ainedidaktika arendamise metoodikana laiemalt kasutada.

Pedagoogilise tegevusuuringu seos didaktilise kolmnurgaga

Pedagoogika mõiste ei ole üheselt määratletud. Sellel on vähemalt kolm tähendust: selle all mõistetakse kõiki õpetaja tegevusi, mille eesmärk on panna õpilased paremini õppima; see on seotud õppekavaga ja õppekavas seatud eesmärkide saavutamise ja see tähendab ka kõike seda, mida inimesed pedagoogilises suhtes kogevad (Nind, Curtin, & Hall, 2018).

Pedagoogilise tegevusuuringu viie vaatepunkti väljatöötamisel kasutasin lähtekohana Michael Waringi ja Carol Evansi koostatud mudelit. Waringi ja Evansi (2015) sõnul on nende mudeli keskmes aktiivne ja kriitiline õppija. Oma mudeliga näitavad nad, et pedagoogika ei ole neutraalne tegevusväli, vaid „ühiskonnakriitiline reeglistik, milles õppija mõjuvõimu mõistet raamivad võimusuhted, mis keerlevad selle ümber, kuidas teadmisi käsitletakse ja seega väärtustatakse ning milline on õppijate arvamus selle kohta, kuidas teadmisi pedagoogilise protsessi osana luuakse“ (*ibid.*, lk 27–28). Waring ja Evans leiavad, et nende mudel tugevdab demokraatiat hariduses ja suurendab informeeritust ning selles mõttes toetab see kriitilise pedagoogika seisukohti ja oluliste osaliste tegevust (*ibid.*).

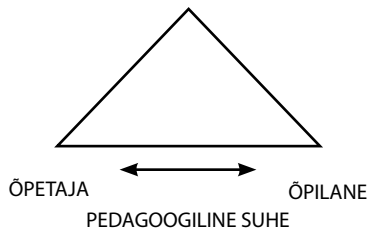
Joonisel 1 kujutatud pedagoogilise tegevusuuringu viie vaatepunkti korral ühendasin Waringi ja Evansi kontseptsiooni Heikkineni, Huttuneni ja Syrjälä (2007) tegevusuuringute narratiivsuse hindamise viie põhimõttega. Väidan, et pedagoogiline tegevusuuring on oma olemuselt narratiivne (narratiiviga seotud vaatepunkt). See algab õpilaste arvamise kuulamisega ja keskendub nende õppetööga seotud mõtestatud kogemuste mõistmisele. Pedagoogilise tegevusuuringu tuum on õpilaste kaasamine, mis tähendab, et uuringus kasutatavate vahendite ja meetoditega toetatakse õpilaste eneseväljendust ja osalemist tunni tegevuse arendamises. Pedagoogilise tegevusuuringu puhul on oluline ka see, et uurija teaks, kuidas töötatakse õppekava välja, ning mõistaks nii rahvusvahelisi kui ka kohalikke seisukohti ja poliitilisi tagamaid, mis mõjutavad õppekavade koostamist (õppekava arendamisega seotud vaatepunkt). Pedagoogilise tegevusuuringu korral peab õpetaja mõtestama teooriat, millel rajaneb tema praktiline tegevus, ja täiustama selle struktuuri (praktika aluseks olevate teooriatega seotud vaatepunkt). Eetikaga seotud vaatepunkti keskmes on uuringu õiguspärasus ja õpilaste privaatsus, aga ka õiglus hariduses laiemalt. (Niemi, 2018)



Joonis 1. Pedagoogilise tegevusuuringu viis vaatepunkti, mis toetuvad Waringi ja Evansi mudelile (2015, lk 28, vt ka Niemi, 2018)

Kirjanduses on pedagoogika ja didaktika erinevuse esiletoomisel kasutatud üksikisiku vastandamist ühiskonnale. Didaktika on rajatud paljuski hariduspsühholoogiale ja selle huviobjekt on eelkõige üksikisikute seisukohad, samal ajal kui pedagoogika käsitlus on välja kasvanud sotsiaalteadustest ja kesken- dub pigem hariduskogukonnale (Kansanen, 2009). Pedagoogilise tegevusuuringu viie vaatepunkti keskmes on õpilaste kaasamine. Kaasatuse tajumiseks peab iga laps klassiruumis kogema, et „minu arvamust on kuulda võetud ja ma saan oma elu mõjutada“ (Emirbayer & Mische, 1998). Muud võimalused kaasata õpilasi kooli keskkonnas on seotud õpilaste vastutusega kogukonna ees ja nende õigusega olla aktiivsed õppijad, mitte õpetamise passiivsed objektid (Brown & Renshaw, 2006; Greeno, 2006). Tunnis peaksid õpilased olema kohustatud jagama oma teadmisi õppe planeerimise, elluviimise ja hindamise kohta (Edwards & D’Arcy, 2004).

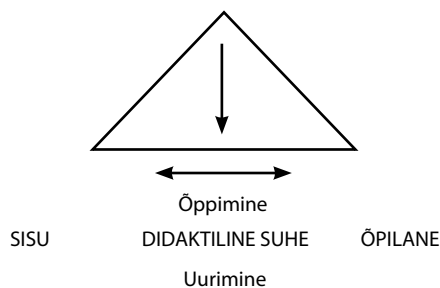
Minu arvates saab õpilaste kaasamisega seotud vaatepunkti ühendada Herbarti didaktilise kolmnurgaga, nagu on näidatud joonisel 2. Tavaliselt on kolmnurga lähtekoht õpetaja ja õpilaste vaheline suhe. Kui seda pidada ka pedagoogiliseks suhteks, kaasnevad sellega mitmesugused lisatähendused (Kansanen, 2003; Kansanen & Meri, 1999). See suhe on ka pedagoogilise tegevusuuringu lähtekoht. Võtmeküsimus on, kuidas saavad õpetajad luua õpilastega sellise suhte, et õpilased julgeksid oma kogemusi vabalt selgitada ja oma arusaamu väljendada.



Joonis 2. Pedagoogilised suhted didaktilises kolmnurgas (Kansanen, 2003; Kansanen & Meri, 1999)

Kansanen ja Meri (1999) väidavad, et isegi täiskasvanud õpilastel on pedagoogiline suhe õpetajaga asümmeetriline. Suhete asümmeetrilisus on eriti suur eelkõige siis, kui õppijad on lapsed, sest pedagoogilises suhtes on õpetajal midagi, mida õpilastel veel ei ole. Samas arvatakse, et muudes aspektides võib see suhe olla demokraatlikum. Pedagoogilise tegevusuuringu eesmärk on vähendada eelkirjeldatud traditsioonilisi ja hierarhilisi lõhesid ning suurendada demokraatiat pedagoogilises suhtes. See saab juhtuda vaid siis, kui õpilastel on realselt võimalik muuta klassiruumis valitsevaid norme.

Herbarti didaktilises kolmnurgas nimetatakse joonisel 3 kirjeldatud teist seost didaktiliseks suhteks. Esiteks tähendab see suhet õpilase ja ainesisu vahel. Teiseks väljendab see õpetaja suhet õpilase ja ainesisu vahelise didaktilise suhtega. Teisisõnu, õpetaja suhestub kindlal viisil uurimisega ning samal ajal ka õppimisega ja muude protsessidega (Kansanen, 2003; Kansanen & Meri, 1999). See vaatenurk on otseselt seotud pedagoogiliste tegevusuuringutega ja õpilaste kaasamise vaatepunktiga, mille korral püüavad õpetajad saada õpilastelt teavet, mis aitaks neil mõista, kuidas õpilased tajuvad nende vahelist didaktilist suhet, ning aidata neil seda paremaks muuta.



Joonis 3. Didaktiline suhe didaktilises kolmnurgas (Kansanen, 2003; Kansanen & Meri, 1999)

Narratiivsusega seotud vaatepunkt ja uurimisandmete kogumine

Pedagoogilises tegevusuuringus annab narratiivsete meetodite kasutamine tänuväärse võimaluse sündmuste kirjeldamiseks ja übermõtestamiseks, luues raamistiku, mille abil saab kirjeldatud kogemuste tähendust mõista ja edasi anda. Samuti võimaldavad need meetodid kirjeldada dialektikat ja polüfooniat ehk eri arvamusi, tõstes esile hariduslikke väärtusi, osutades probleemidele ja sekkudes haridusvaldkonnas parajasti oluliseks peetavatesse aruteludesse (Niemi, 2018).

Nagu Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2007) on öelnud, on tegevusuuringu aruanded sageli narratiivse iseloomuga. Aruannetes võib eristada narratiivsuse elemente, mis keskenduvad individuaalsetele kogemustele, kirjeldavad kogemusi kronoloogilises järjekorras ja esitavad sündmuste ajalise järjestuse.

Oma uuringutes olen narratiivsusest lähtunud andmete kogumisel, analüüsimisel ja esitamisel (vt Niemi, Kumpulainen, & Lipponen, 2015a, 2015b, 2018; Niemi, Kumpulainen, Lipponen, & Hilppö, 2015). Andmete kogumisel olen eelistanud visuaalseid jutustusi, eriti fotosid, sest just fotosid peetakse eriti heaks abivahendiks, millele toetudes saavad õpilased dokumenteerida ja edastada oma arvamusi selle kohta, mida tähendab nende jaoks sisukas õpikogemus tunnis (Clark, 2010). Samuti aitavad need õpilastel rääkida oma kogemustest, selle asemel et arutleda millegi abstraktse üle (Cook & Hess, 2007). Lisaks soodustab selline lähenemisviis vestlusi, mille käigus jagatakse ja kaalutakse eri vaatenurki (Kaplan, Lewis & Mumba, 2007).

Minu tundides on kooliaasta jagatud lõimitud õppemooduliteks ja moodulite sisu lähtub kooli õppekavast², mis toetub põhihariduse riiklikule põhiõppekavale (Finnish National Board of Education, 2014). Moodulite kõrval ei ole ma loobunud õppeainete õpetamisest – nendega tegeleme tundides edasi. Seda võib pidada üheks viisiks, kuidas selles uuringus käsitletakse õppekava arendamist: suhtun kriitiliselt nähtustele tugineva õppe äärmuslikesse tõlgendustesse, mille puhul loobutakse õppeainetest, kuid mõistan, kui oluline on õppeainete kombineerimine.

Uuringu ajal läbiti kaks lõimitud õppemoodulit. Euroopa-nimeline lõimitud moodul kestab terve kooliaasta. Andmete kogumise ajal otsisid õpilased teavet Euroopa kliima kohta ja kasutasid seda oma uurimistöodes. Teise lõimitud mooduli sisuks olid muusika ja ühiskonnauuringud. Selle mooduli raames otsisid õpilased kõigepealt teavet laste õiguste kohta ja õppisid tundma ÜRO lapse õiguste konventsiooni. Seejärel komponeerisid nad laule ja kirjutasid

² Alates augustist 2016 tuleb igale õpilasele anda võimalus liituda vähemalt ühe lõimitud õppemooduliga kooliaasta kohta, samas peab õpetaja tagama, et õppeainepõhise õppekava nõuded oleksid täidetud (vt Finnish National Board of Education, 2014).

laulusõnu. Andmete kogumisel kasutati mõlemas moodulis soome keelt (teabe otsimine, laulusõnade kirjutamine ja PowerPointi esitluse loomine). Matemaatikat (korrumist) ja kehalist kasvatust (õues sportimist) anti eraldi õppeainetena.

Nagu alati, tegin alates kooliaasta algusest õppetundide ajal fotosid. Pärast sügisest koolivaheaega laadisin fotod ($n = 136$) kooli siseveebi ja andsin õpilastele neile ligipääsu. Seejärel arutasime õpilastega, kuidas nad saavad oma õppimiskogemusi kajastada, tehes piltidest iPadi abiga visuaalse materjali. Minu eelmistes uuringutes osalenud õpilased koostasid rombikujulise hinnangute pingerea (*diamond ranking*) ja teadsid, kuidas pilte rombikujuliselt paigutada nii, et need vastaksid nende kogemustele (vt Niemi *et al.*, 2018). Briti tööühma loodud algupärane rombikujuline hinnangute pingerida sisaldab üheksast fotost koosnevat komplekti. Osalejad, kes töötavad paarides või kolmekaupana, lõikavad need pildid välja ja kinnitavad need rombikujuliselt paberitükile, asetades need nii, et eelistatud pilt jääks üles ja kõige ebameeldivam alla. Osalejad lisavad rombile ka oma kommentaarid ja selgitused hinnangute pingerea kohta (vt nt Clark, 2012; Clark, Laing, Tiplady, & Woolner, 2013; Woolner, Clark, Laing, Thomas, & Tiplady, 2012, 2014).

2018. aasta kevadel tehtud uuringu jaoks olin juba välja töötanud digiseadmetele sobiva rombikujulise hinnangute pingerea meetodi. Selle uuringu raames koostasid õpilased digitaalsed pildiraamatud, kasutades oma kogemusi iPadi ja Book Creatoriga. Andmete kogumise käigus paigutasid nad esimesele tasandile 1–5 fotot, mis kirjeldasid kõige positiivsemaid kogemusi, teisele tasandile 1–5 fotot keskmise tähtsusega kogemustest ning kolmandale tasandile 1–5 fotot tegevustest, mis vajasid täiustamist. (Niemi & Kiilakoski, 2019)

Andmete kogumist alustasime aruteluga varasematest kogemustest rombikujulise hinnangute pingerea ja pildiraamatu koostamisel. Seejärel rääkisime õpilastega rakendustest, mida nad eelistaksid kasutada. Vastavalt õpilaste soovitudele kirjutasin rakenduste nimed tahvlile ja õpilased võisid kasutada neid või muid rakendusi, mida nad iPadi abil leidsid. Ainus tingimus oli, et nad väljendaksid jätkuvalt kõige positiivsemaid, keskpäraseid ja mõningast täiustamist vajavaid kogemusi. Õpilased pidid mulle andma ka nõu, kuidas neid tegevusi paremaks muuta. Ühtlasi lootsin, et nad saavad kasutada rakendust, mis võimaldaks neil ennast ise intervjuerida, kuid selle rakenduse kasutamine ei osutunud vajalikuks.

Enda intervjuerimise mõte oli selles, et õpilased jäädvustaksid oma valikute põhjused. Õpetajal on peaaegu võimatu teha koolipäeva jooksul tavapäraseid intervjuusid tundide kohta, sest nad ei saa jätta intervjuerimise ajaks ülejäänud klassi tähelepanuta. Uued digiseadmed ja rakendused annavad õpilastele võimaluse end ise intervjuerida ja õpetaja saab neid intervjuusid pärast

tunde kuulata. Samuti oli enda intervjueerimise eesmärk vähendada õpetaja ja õpilaste vahel alati eksisteerivaid võimusuhteid. Kuna õpilased tegid endaga intervjuusid, ilma et ma oleksin olnud kohal, ei mõjutanud ma neid oma näoilmega ega muul alateadlikul viisil.

Lõpuks otsustasime, et õpilased kasutavad oma kogemuste väljendamiseks kolme rakendust: Book Creatorit ($n = 20$), iMoviet ($n = 3$) ja PowerPointi ($n = 2$). Raamatute koostamine võttis neil 90 minutit, kuid eneseintervjuerimise ja vaiksete ruumide puudumise tõttu kulus neil enda intervjuerimiseks veel 45 minutit (üks õppetund). Siiski koguti kõik andmed tavapärase koolipäeva osana ja kõik tegevused olid sellised, mis täitsid õppekava eesmärke.

Eetikaga seotud vaatenurga kaasamine uuringusse

Pedagoogilises tegevusuuringus tuleb suhtuda eetilistesse probleemidesse tähelepanelikult (Niemi, 2018). Visuaalsete ja narratiivsete meetodite kasutamisel peavad teadlased eetikateemasid käsitlema väga hoolikalt (Bold, 2012; Mannay, 2016), eriti digitaalse andmetöötamise korral (Brydon-Miller, 2012; Savin-Baden & Tombs, 2017, lk 121). Esiteks kehtib tunnis tehtud teadusuuringute puhul suurem eetiline vastutus, mis eeldab erilist usaldust õpetaja-uurija ning laste ja nende vanemate vahel (Zeni, 2013). Et kaasata õpilasi siinsesse uuringusse, küsisin neilt selleks esmalt luba. Luba küsides selgitasin, kuidas saavad nad uuringus osalemisest igal ajal ilma karistust kartmata loobuda (vt ka Roberts, 2008). Lisaks selgitasin, et ühtegi pilti ei avaldata ilma, et pildidel olevatelt õpilastelt ja nende vanematelt oleks selleks küsitud eraldi luba. Tutvustasin uuringutulemusi 2019. aasta jaanuaris toimunud arenguveestluste käigus ka õpilaste vanematele. Uuringu ajal teadsid õpilased, et õppetundide ajal tehtud fotosid kasutatakse uuringu andmetena. Õpilastel oli õigus piltidelt välja jääda või paluda õpetajal konkreetse hetke pilt eemaldada.

Mohr (2001) on märkinud, et teadlasest õpetaja on eelkõige õpetaja, kes vastutab õpilaste, juhtkonna, vanemate ja kogukonna ees. Seetõttu pöörasin erilist tähelepanu sellele, et andmete kogumine ei tekitaks õpilastele lisatööd ja et see toetaks õppekavas püstitatud eesmärke. Põhinõue oli, et kuigi kõik õpilased oleksid võinud tegevustes osaleda, kasutasin ma vaid neid andmeid, mille kohta olin saanud loa. Pedagoogilises tegevusuuringus on oluline ka see, et andmete kogumine ei tooks kaasa lisakulutusi, seega on koolid mind varustanud uuringuks vajalike seadmetega (Niemi, 2018).

On väidetud ka seda, et tegevusuuringutes peavad teadlased arvestama oma töö ühiskondliku ja keskkonnamõjuga: sellega, kuidas saaks meie tööd maksimaalselt ära kasutada, et kogukondades positiivseid muutusi esile kutsuda

(Brydon-Miller, 2012; Stevens, Brydon-Miller, & Raider-Roth, 2016). Praeguse uuringu puhul on asjakohane küsida, kuidas tagada, et minu uuring ei tooks kaasa kiusamist ega kahjustaks õpilasi, kelle fotosid on kasutatud. Uuringu käigus tegin mina fotosid. Kogu nendega tehtud töö toimus klassiruumis ja õpilastel ei olnud võimalik sotsiaalmeediaplatformidel fotosid jagada. Õppetunde pildistades olen alati püüdnud tagada, et fotodel ei oleks kummalisi näoilmeid ega midagi muud, mis võiks panna õpilase kahjulikku olukorda. Sellised eetilised probleemid kaasnevad fotode kasutamisega alati ja neid ei tohiks tähelepanuta jätta (vt ka Savin-Baden & Tombs, 2017, lk 137).

Uuringu meetodika ja andmeanalüüs

Kõnealune uuring on pedagoogiline tegevusuuring, mille eesmärk on didaktilise suhte vaatenurgast uurida, mida arvavad õpilased tundides toimuvast. Uuring on oma olemuselt kollegiaalne: selle eesmärk on kaasata uurimisprotsessi õpilased ja suhtuda neisse kui kaasteadlastesse (Niemi, Heikkinen, & Kannas, 2010; Niemi *et al.*, 2015a, 2015b, 2018; Niemi *et al.*, 2015). Selles uuringus kasutasin õpilaste seisukohtade teada saamiseks visuaalseid materjale (PowerPointi esitlused, pildiraamatud ja iMovie videod) ning eneseintervjuusid. Visuaalsete materjalide loomist kasutati mõtlemisostimuleeriva abivahendina, mille abil sai kogemusi uuesti esile kutsuda ja hõlbustada neist rääkimist. Uuringus oli visuaalsete materjalide eesmärk aidata õpilastel avaldada oma arvamust, mida soovisin jäädvustada ka eneseintervjuude kaudu. Endaga tehtud intervjuusid võib pidada valideerimisvahendiks, sest õpilaste fotode valiku põhjused on mõnikord oodatust üsna erinevad (nt Niemi *et al.*, 2015).

Tänu kahele varasemale andmekogumisele samas klassis olen ma oma õpilaste arvamustega väga hästi kursis. Kõige kõrgemalt hindavad nad tegevusi, mis on seotud nende pädevust, omavahelisi suhteid ja autonoomiat puudutavate positiivsete kogemustega, samas kui väga struktureeritud ülesanded ja probleemid omavahelistes suhetes ning tegevusvabaduse ja oma ebapädevuse tunnetamine toovad kaasa negatiivseid kogemusi (Niemi & Kiilakoski, 2019; Niemi *et al.*, 2018). Seega keskendusin uuringus õpilaste väljendusviisile ja selle seostele didaktilise suhtega. Seda võib võtta kui diskursuseanalüüsi (nt Wodak & Meyer, 2009), mille raamistikus püüan analüüsida ja mõista seoseid õpilaste tähenduslike kogemuste ning õpetajate didaktiliste valikute vahel. Tulemuste osas kirjeldan ka seda, milline seos on selle arusaama ning õpilaste kaasamisega ja praktika aluseks olevate teooriatega seotud vaatepunkti vahel.

Tulemused

Ainedidaktikaga seotud positiivsed ja negatiivsed väljendid, mis ilmnesisid uurin-gust, põhinesid didaktika põhiküsimustel „Mida õppida?“, „Kuidas õppida?“ ja „Milleks õppida?“ (Kansanen, 1999; Kansanen & Meri, 1999). Intervjuudes olid õpilaste arvamused kõige sagedamini seotud küsimusega „Mida õppida?“. Loodud materjalides väljendasid õpilased neid soove järgmiselt.

Valisin selle pildi kõige positiivsemaks kogemuseks, sest nii huvitav oli kuulata Soome meteoroloogiainstituudi teadlast, kes selgitas ja demonst-reeris, kuidas tekivad äike ja välk.

Mind hakkas nii äike kui ka välk väga huvitama pärast seda, kui teadlane oli meid külastanud.

Mulle meeldib kehaline kasvatus, aga eelistan võimlemist. Ma loodan, et meil on tulevikus rohkem võimlemist.

Valisin selle pildi [pilt jalgpallitunnist], sest tahan selgitada, et mulle meel-diks, kui kehalises kasvatuses oleks rohkem tantsu ja võimlemist. Eriti loodan, et meil tuleb moderntants.

Paljud õpilased leidsid, et teadlase külaskäik oli üks kõige positiivsemaid koge-musi õppeprotsessis. Külastuse käigus pidas teadlane loengu. Loengu ajal näitas ta videoid ja selgitas, kuidas tekib äike. Õpilastel oli võimalik ka küsimusi esi-tada. Kuigi selle külastuse meetodid ei nõudnud aktiivset osalemist, mida olin oma varasemates uuringutes oluliseks pidanud (Niemi *et al.*, 2015a, 2015b; Niemi *et al.*, 2015), hindasid õpilased külastust kõrgelt. Minu tõlgendus on, et teema lummas neid ja paljud õpilased pidasid seda nii oluliseks kui ka moti-veerivaks. Minu arvates kinnitab see tulemus ka õpilaste osalemise didakti-list tähtsust. Kuigi õppekava seab ainesisule raamid, saavad õpetajad õpilaste huve mõistes ehitada õppetunnid üles nii, et need toetavad õpilaste huve. Õpi-lastelt kogutud andmetest lähtudes otsustasin korraldada meie koolile lähimas spordisaalis võimlemistunni. Ühtlasi palusin neil õpilastel, kes soovisid proo-vida moderntantsu, viia asjast huvitatutele läbi lühike õppetund.

Õpilaste arvamused, mis olid seotud küsimusega „Kuidas õppida?“, olid järgmised.

Mulle meeldis harjutada foneemi /ŋ/, sest me saime teha reklaame, kus kasuta-sime seda foneemi.

Mulle väga meeldis, kui õppisime jooni ja joonte ristumist köite vahel hüppa-mise abil. Ma loodan, et meil on rohkem selliseid matemaatikatunde.

Mulle ei meeldinud eriti need tunnid, kus me töötasime esimese klassi õpilastega. Need olid planeeritud nii, et põhimõtteliselt said rääkida ainult esimese klassi õpilased. Minu ettepanek on planeerida tulevase tunde selliselt, et kõigil oleks võimalik sõna sekka öelda.

Mulle ei meeldinud see tund, kui me tolmuimejaid tegime, sest ma ise ei saanud seda proovida.

Selles uuringus kinnitasid õpilaste vastused küsimusele „Kuidas õppida?“ minu varasemaid uurimistulemusi. Kõige kõrgemalt hinnati neid tegevusi, mis nõudsid aktiivset osalemist ning olid seotud õpilaste positiivsete kogemustega oma pädevuse, ühtsustunde ja autonoomsuse tajumisel. Samas väga struktureeritud ülesanded ja probleemid omavahelistes suhetes ning tegevusvabaduse ja oma ebapädevuse tunnetamine põhjustasid negatiivseid kogemusi. (Niemi & Kiilakoski, 2019; Niemi *et al.*, 2018)

Kogutud andmed sisaldasid mõningaid näiteid kolmanda didaktikaalase küsimuse „Milleks õppida?“ kohta. Kõnealustes olukordades ei olnud õpilased mõistnud, et nad tegutsevad suurema eesmärgi saavutamise nimel, ja/või oli tegevus tundunud neile mõttetu. Õpilased väljendasid neid kogemusi järgmiselt.

Tundsin, et õhupallist tolmuimeja tegemine oli aja raiskamine. Me oleksime võinud kasutada seda aega mingi sisukama tegevuse peale.

Mulle ei meeldinud laste õiguste uurimine. ... [Lühike vaikusehetk endaga tehtud intervjuus] Laulu tegemine oli siiski tore.

Kogutud andmete hulgas oli üsna palju ka selliseid intervjuusid, kus õpilased olid väljendanud oma valikuid kujul „Ma valisin selle foto, sest mulle see tegevus meeldis“ ega andnud mingit põhjalikumat selgitust, miks see neile meeldis. Teisest küljest, kui nad nimetasid asjaolusid, mida nad tahtsid parandada, suutsid nad rohkem oma soovide eest seista ja oma ettepanekuid põhjendada. Sellise tasakaalustamatuse võisin ma ka ise põhjustada, sest õpilastega õppematerjali tegemisest rääkides olin rõhutanud, kui oluline on anda mulle soovitusi, et saaksin oma õpetamisviisi parandada, samas jätsin rõhutamata, kui tähtis on ka positiivseid väljavaateid pakkuvate valikute üle arutleda.

Samuti ilmnes uuringust, et kui õpilased ennast ise intervjueerisid, seisid nad oma valikute eest vähem kui siis, kui mina neid intervjueerisin. Varasema andmekogumise ajal kestis iga intervjuu viis kuni kümme minutit, nüüd olid need ligikaudu kaks minutit pikad. Eneseintervjuude eelis oli see, et me jõudsime tavatundide ajal kõik ära teha. Selline andmekogumine andis mulle uue idee, kuidas tegevust järgmine kord korraldada: paneme intervjuu küsimused juba alguses kirja ja õpilased saavad nende küsimuste põhjal ennast ise intervjueerida.

Kui vaadata tulemusi Herbarti didaktilisest kolmnurgast lähtudes, siis seostuvad kõik väljendatud seisukohad didaktiliste suhetega: esiteks õpilase ja ainesisu suhtega ning teiseks õpetajate suhtumisega õpilase ja ainesisu vahelisse suhtesse, mis seisneb valiku tegemises eri õppemeetodite hulgast (Kansanen, 2003; Kansanen & Meri, 1999). Minu arvates on kõik eeltoodud näited seotud õpilaste kaasamise viisidega (vt Niemi, 2018). Kasutatud meetodid võimaldasid mul ammutada teadmisi oma õpilaste kogemustest ja mõista, kuidas nemad tajuvad didaktilist suhet, ning seeläbi sain aidata neil seda suhet paremaks muuta. Ühtlasi tahan rõhutada, et õpilaste ideed ja soovitusel on seotud igapäevaste tegevuste ja küsimustega ning mul on hea meel neid ideid ellu viia. Näiteks on selle uuringu tulemused näidanud, et õpilased soovivad rohkem draamatunde, seega olen õpilastele juba lubanud, et järgmisel semestril rakendan õpetamisel rohkem draamameetodeid.

Tulemusi käsitledes tuleks siiski küsida: „Mis on puudu?“ Andmetes pedagoogiliste suhete kohta ei olnud peaaegu üldse väljendeid, mis oleksid kirjeldanud õpilaste ja õpetajate vahelisi suhteid. Ainult kahes intervjuus mainisid õpilased, et „Ma valisin selle pildi, sest mulle meeldis see praktikant“. Ei minu ega ühegi praktikandi kohta ei esitatud ainsatki kommentaari. Samal ajal ei esinenud ei minu ega praktikantide kasutatud õppemeetodite kohta tehtud kriitikas mingeid erinevusi. Ent valitud näidetest on näha, et neis minu antud tundides, kus teisi õpetajaid ei olnud kohal, ei tekkinud õpilastel negatiivseid kogemusi. Minu tõlgenduse kohaselt näitavad eelkirjeldatud tulemused, et meetodid, mida ma õppetöös rakendan, muudavad pedagoogilise suhte demokraatlikumaks ehk selliseks, mille Kansanen ja Meri (1999) välja pakkusid.

Pedagoogilise tegevusuuringu viie vaatepunkti abil (Niemi, 2018) selgitasin, kuidas õpetajad kasutavad praktika aluseks olevat teooriat raamistikuna, millele oma igapäevatöös toetuda. Teooria on õpetajatele otsekui peegliks, mille kaudu oma õpetamistegevust jälgida (He & Levin, 2008; Stenberg, Karlsson, Pitkänieni, & Maaranen, 2014). Praktilise väärtusega teooria tähendab õpetajate jaoks praktilisi teadmisi (st teadmisi selle kohta, kuidas klassiga toime tulla, õpilasi motiveerida, õppekava täita, õpilasi hinnata, optimaalseid õppimistingimusi luua ja õpikeskkonda kujundada) ning nende isiklike töökspidamisi, väärtusi ja arusaamu, mis suunavad nende pedagoogilist tegevust klassiruumis (Stenberg *et al.*, 2014).

Minu jaoks avas seekordne andmekogumine uusi väljavaateid nii õpilasi kui ka didaktikat silmas pidades. See pani mind mõtlema ka edasistele suundadele, mida kasutada õpilaste kogemuste uurimiseks seoses pedagoogiliste suhetega, ja andis ideid uuteks uurimisalgatusteks.

Järeldused

Artiklis olen püüdnud näidata, kuidas saab pedagoogilisi tegevusuuringuid kasutada metoodikana, mille abil jäädvustada õpilaste seisukohti didaktilise suhte kohta. Alustuseks arutlesin, kuidas on pedagoogiline tegevusuuring seotud Herbarti didaktilise kolmnurgaga. Seejärel kirjeldasin, milline seos on andmete kogumise ning narratiivsuse ja õppekava arendamisega seotud vaatepunkti vahel. Artiklis olen toonud esile uuringut puudutavad eetilised küsimused (eetikaga seotud vaatepunkt). Tulemuste analüüsi põhjal järeldasin, et vaatlusalune protsess toetas nii õpilaste kaasamisega kui ka praktika aluseks olevate teooriatega seotud vaatepunkti (vt Niemi, 2018).

Artikli andmed põhinevad 136 pildil ning 25 visuaalsel ja helimaterjalil (20 pildiraamatut, kolm iMovie videot ja kaks PowerPointi esitlust), mille löid minu 4. klassi õpilased iPadi abil. Uuringuandmete kogumine võttis aega maksimaalselt kolm 45minutilist õppetundi. Andmete loomise protsess ise oli õpilaste jaoks lihtne ülesanne ja see suurendas nende kaasatust, sest nad said vabalt valida piltide arvu ja rakenduse, mida kasutada. Seega andis uuring uusi ideid digitaalsete meetodite kasutamiseks õpilaste seisukohtade ja üldisemalt laste uurimisel. Meetod võimaldas hästi talletada õpilaste seisukohti didaktilise suhte kohta, mida on määratlenud Kansanen ja Meri (1999) ning Kansanen (2003) küsimuste „Mida õppida?“, „Kuidas õppida?“ ja „Miks õppida?“ kaudu. Samas ei jõutud selle meetodi abil jälile õpilaste seisukohtadele nende ja õpetajate vahelise pedagoogilise suhte kohta. Kasutatud meetodiga seoses tuli ilmsiks veel üks probleem, mis seisnes enesega tehtud intervjuude lühiduses. Need aspektid andsid aga uusi ideid edaspidiseks andmekogumiseks ja seega vastab kõnealune uuring arusaamale, mille kohaselt on tegevusuuring pidev tsükkel (Carr & Kemmis, 1986).

Kui vaadata uuringu tulemusi kriitilise pilguga, siis võiks kergesti öelda, et õpilaste seisukohtade analüüs on pealiskaudne. Olen nõus, et see on kõnealuse uuringu ja kasutatud metoodika nõrk koht. Kui õpilased loovad andmeid, on see alati üllatav. Seetõttu ei saa selle metoodika abil teha üldistusi. Kõnealune metoodika annab aga olulist kontekstipõhist teavet, millest võib asjaosalistel olla oma tegevuste arendamisel kasu, aidates maksimaalselt kaasa positiivsetele muutustele kogukondades (Brydon-Miller, 2012; Stevens *et al.*, 2016). Ühtlasi usun, et artiklis kirjeldatud meetodeid saab praktikas rakendada, uurides aine-didaktikaga seotud küsimusi.

Minult on vahel küsitud, miks peaksid õpetajad kasutama neid meetodeid õpilaste arvamuste kuulamiseks ja kas nende kuulamine ei peaks olema iseenesestmõistetav. Ma saan sellest kriitikast aru. Nii peaksid asjad olema. Oma klassis püüan iga päev innustada õpilasi oma mõtteid väljendama. Ometi võin

väita, et 25 õpilasega klassis on alati neid, kellel on head ideed, kuid kes ei taha neid avalikult väljendada. Et toetada iga õpilase õigust olla ära kuulatud, õppida demokraatiat ja kogeda kaasatust, olen hakanud neis meetodites nägema vahendit, mis annab igale õpilasele võrdse võimaluse oma arvamust avaldada ja suurendab sotsiaalset võrdsust klassis. Siiski on meil vaja rohkem teistes oludes tehtud uuringuid, et teada, kuidas need meetodid neis olukordades toimivad. Ma loodan, et see väikesemahuline uuring innustab teisi õpetajaid neid meetodeid kasutama ja jagama teavet nende toimimise kohta.

Kasutatud kirjandus

- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. London: SAGE Publications.
- Brown, R., & Renshaw, P. (2006). Positioning students as actors and authors: A chronotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture and Activity*, 13(3), 247–259. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1303_6
- Brydon-Miller, M. (2012). Addressing the ethical challenges of community-based research. *Teaching Ethics*, 12(2), 157–162. <https://doi.org/10.5840/tej201212223>
- Brydon-Miller, M., & Maguire, P. (2009). Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/09650790802667469>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1–2), 115–123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12(2), 222–237. <https://doi.org/10.1108/14439881211248365>
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L., & Woolner, P. (2013). *Making connections: Theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Newcastle upon Tyne: Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective. Fun methodologies for engaging children enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177%2F0907568207068562>
- Edwards, D., & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Finnish National Board of Education (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Retrieved from <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>.

- Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *Journal of Learning Sciences*, 15(4), 537–547. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_4
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture and Society*, 7(1), 135–152. <https://doi.org/10.1080/14681369900200048>
- He, Y., & Levin, B. B. (2008). Match or mismatch: How congruent are the beliefs of teacher candidates, teacher educators, and cooperating teachers? *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 37–55.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/09650790601150709>
- Kansanen, P. (1999). The *Deutsche Didaktik* and the American research on teaching. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*. *TNTEE Publications*, 2(1), 21–35.
- Kansanen, P. (2003). Studying – the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process. *Educational Studies*, 29(2–3), 221–232. <https://doi.org/10.1080/03055690303279>
- Kansanen, P. (2009). Onko ainedidaktiikka koulupedagogiikkaa? In A. Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1* (ss. 19–32). Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 298. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching–studying–learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as Science(-s) of the Teaching Profession*. *TNTEE Publications*, 2(1), 107–116.
- Kaplan, I., Lewis, I., & Mumba, P. (2007). Picturing global educational inclusion? Looking and thinking across students’ photographs from the UK, Zambia and Indonesia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 23–35. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00078.x>
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459–476. <https://doi.org/10.1080/09650790600975593>
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147–160. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.147>
- Loughran, J. (2002). Researching teaching for understanding. In J. Loughran (Ed.), *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy* (pp. 1–9). London: Routledge.
- Lytle, S. L., Portnoy, D., Waff, D., & Buckley, M. (2009). Teacher research in urban Philadelphia: Twenty years working within, against, and beyond the system. *Educational Action Research*, 17(1), 23–42. <https://doi.org/10.1080/09650790802667428>
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods: Application, reflection and ethics*. New York: Routledge.
- Mohr, M. M. (2001). Deafting ethical guidelines for teacher research in schools. In J. Zeni (Ed.), *Ethical issue in practitioner research* (pp. 3–12). Dordrecht: Kluwer.

- Niemi, R. (2018). Five approaches to pedagogical action research. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1528876>
- Niemi, R., Heikkinen, H. L. T., & Kannas, L. (2010). Polyphony in the classroom: Reporting narrative action research reflexively. *Educational Action Research*, 18(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/09650791003740485>
- Niemi, R., & Kiilakoski, T. (2019). "I learned to cooperate with my friends and there were no quarrels": Pupils' experiences of participation in a multidisciplinary learning module. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639817>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2015a). Pupils as active participants: Diamond ranking as a tool to investigate pupils' experiences of classroom practices. *European Educational Research Journal*, 14(2), 138–150. <https://doi.org/10.1177/1474904115571797>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2015b). Pupils' documentation enlightening teachers' practical theory and pedagogical actions. *Educational Action Research*, 23(4), 599–614. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.942334>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2018). The use of a diamond ranking and peer interviews to capture pupils' perspectives. *Improving Schools*, 21(3), 240–254. <https://doi.org/10.1177/1365480218774604>
- Niemi, R., Kumpulainen, K., Lipponen, L., & Hilppö, J. (2015). Pupils' perspectives on the lived pedagogy of the classroom. *Education 3-13*, 43(6), 683–699. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.859716>
- Nind, M., Curtin, A., & Hall, K. (2018). *Research methods for pedagogy*. London: Bloomsbury.
- Nordkvelle, Y. T. (2003). Didactics: From classical rethoric to kitchen-Latin. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 315–330. <https://doi.org/10.1080/14681360300200177>
- Pithouse, K., Mitchell, C., & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: A call to action. *Educational Action Research*, 17(1), 43–62. <https://doi.org/10.1080/09650790802667444>
- Roberts, H. (2008). Listening to children: And hearing them. In P. M. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 260–275). Oxon: Routledge.
- Rudduck, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a basics for teaching*. Oxford: Heinemann.
- Savin-Baden, M., & Tombs, G. (2017). *Research methods for education in the digital age*. London: Bloomburry.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204–219. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>
- Stevens, D. M., Brydon-Miller, M., & Raider-Roth, M. (2016). Structured ethical reflection in practitioner inquiry: Theory, pedagogy, and practice. *The Educational Forum*, 80(4), 430–443. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1206160>
- Zeni, J. (2013). Ethics and the 'Personal' in action research. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 254–266). London: SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857021021.n24>

- Taber, K. S. (2013). *Classroom-based research and evidence-based practice: An introduction*. London: Sage.
- Waring, M., & Evans, C. (2015). *Understanding pedagogy: Developing a critical approach to teaching and learning*. London: Routledge.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed., pp. 1–33). London: Sage.
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U., & Tiplady, L. (2012). Changing spaces: Preparing students and teachers for a new learning environment. *Children, Youth and Environments*, 22(1), 52–74. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0052>
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Thomas, U., & Tiplady, L. (2014). A school tries to change: How leaders and teachers understand changes to space and practices in a UK secondary school. *Improving Schools*, 17(2), 148–162. <https://doi.org/10.1177/1365480214537931>