

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Klassiõpetaja

Kerli Pamberg-Mägi

KLASSIÕPETAJATE ARUSAAMAD ARUTELU OLEMUSEST

magistritöö

Juhendaja: haridusteaduste assistent Egle Säre

Tartu 2019

Klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest

Resümee

Õpetajate negatiivsed arusaamad arutelu rakendamisest õppemeetodina võivad tekitada olukorra, kus arutelu kasutatakse tundides kas liiga vähe või üldse mitte. Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest. Magistritöö empiirilises uuringus lähtuti kvalitatiivsest uurimisviisist. Andmete kogumiseks rakendati poolstruktureeritud intervjuud ning andmeanalüüsiks kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi. Uuringus tõid õpetajad arutelu oluliste põhimõtetenä välja õpilaste aktiivsuse ja arutelu struktuuri. Õpetajate suhtumine arutellu on positiivne ning nad rakendavad arutelusid tundides regulaarselt. Õpetajad rakendavad arutelu paremate ainealaste õpitulemuste saamiseks, õpilastes mitmekülgsede õpioskuste arendamiseks ja ka muudel eesmärkidel. Arutelu rakendamise takistusteks on õpetajate hinnangul ajakulu ja osade õpilaste soovimatus arutellu osaleda. Arutelu soodustavateks teguriteks on arutellust saadavad kasud ning väärtuspõhise õppekava täitmine.

## Summary

### Class teachers' perceptions of discussion

The research problem of the master thesis is that teachers' negative attitude towards classroom discussion may prevent them from using discussion as a learning method. The aim of the thesis was to find out class teachers' perceptions of classroom discussion. For the purpose of the empirical study of the master thesis the qualitative method was used. Semi-structured interviews for data collection were conducted and qualitative content analysis was implemented for data analysis. The classroom teachers pointed out students' activity and discussion structure as the basic principles of discussion. The teachers' attitude towards discussion is positive and they implement discussion in classroom regularly. The aims of discussion are achieving better knowledge, developing various skills and other reasons. The main barriers to discussion are that this method is time consuming and some students are reluctant to participate in discussion. The enablers of discussion are benefits gained from it and the implementation of the curriculum.

Sisukord

Sissejuhatus .....	5
Teoreetiline ülevaade .....	6
<i>Arutelu olemus ja liigid</i> .....	6
<i>Arutelu tähtsus</i> .....	10
<i>Arutelu rakendamine õppetöös</i> .....	12
<i>Arutelu rakendamist soodustavad tegurid</i> .....	14
<i>Arutelu rakendamist takistavad tegurid</i> .....	15
Metoodika.....	18
<i>Valim</i> .....	18
<i>Andmete kogumine</i> .....	19
<i>Andmeanalüüs</i> .....	20
Tulemused .....	21
<i>Hea õppetund</i> .....	21
<i>Õpetajate arusaamad arutelu olemusest</i> .....	23
<i>Arutelu tähtsus</i> .....	26
<i>Arutelu eesmärgid</i> .....	28
<i>Arutelu läbiviimist soodustavad ja takistavad tegurid</i> .....	31
Arutelu.....	33
Töö piirangud ja soovitusel töö edasi uurimiseks .....	37
Tänuõnad .....	37
Autorsuse kinnitus.....	38
Kasutatud kirjandus .....	39
Lisad	
<i>Lisa 1. Intervjueerija intervjuu küsimused</i>	
<i>Lisa 2. Intervjuu küsimused intervjueeritavatele tutvumiseks</i>	
<i>Lisa 3. Kodeerimise näide</i>	

## Sissejuhatus

Tänapäevases õpikäsitluses on tähtsal kohal õppijakesksed ja aktiivõppemeetodid. Eestis kehtiv õppekava (Põhikooli riiklik õppekava, 2014) nimetab õpilast õppeprotsessis aktiivseks osalejaks ning sellekohaselt peab õpilane veetma suurema osa õppeprotsessist mõtlevas ja tegutsevas rollis. Õppekava näeb ette, et õpilased omandavad teise kooliastme lõpuks suutlikkuse seisukohti sõnastada ja põhjendada.

Üks võimalus õppijakeskse ja aktiivõppe rakendamiseks on erinevate arutelude läbiviimine õppetöös. Arutelu on sobivaks meetodiks, et aktiveerida õpilasi ja kaasata neid õppetegevusse (Alvermann, O'Brien & Dillon, 1990). Arutelu aitab korrastada mõtteid, suurendab õpilaste loogilist ja kriitilist mõtlemist ning õpetab hägusaid mõtteid selgelt formuleerima (Fisher, 2005). Fisher (2007) väidab, et nimetatud oskusi arendab kuulamine ja rääkimine, mis on arutelu peamiseks vahendiks. Arutelu on tõenäoliselt üks võimsamaid õppemeetodeid, mida õpetajad saavad rakendada, sest arutelu teenib korruga paljusid eesmärke – lisaks teadmiste ja mõtlemisvõime arendamisele on see ka õpilase maailmapilti avardav, sest tutvustab probleemi või nähtuse erinevaid tahkusi (Ezzedeen, 2008). Lisaks sellele arendab arutelu käesoleval ajal äärmiselt olulist verbaalse põhjendamise oskust (Säre, 2018).

Selleks, et õpetajad arutelusid klassiruumis praktiseeriks, peavad õpetajad uskuma arutelu kui õppemeetodi tulemuslikkusesse. Kui arutelu ei ole õpetajate arvates efektiivne meetod, siis nad seda tõenäoliselt sageli ei rakenda (Walsh & Sattes, 2015). Paraku on mõned uuringud näidanud, et osa õpetajaid peab arutelusid aja raiskamiseks, mis ei võimalda hästi õpilaste teadmisi kontrollida ega hinnata (Eschach, Wu, Hwang, & Hsu, 2013; Wasserman, 2010). Sellistel juhtudel hoiduvad õpetajad arutelude kasutamisest.

Lisaks sellele, et õpetajad usuksid arutelu tulemuslikkusesse, on oluline, et nad suudaksid ületada ka mitmesuguseid takistusi arutelude läbiviimiseks. Takistusteks võivad olla näiteks negatiivne hoiak arutelu suhtes, vähesed teadmised või oskused küsimuste küsimiseks arutelu suunamisel ning arutelu rakendamisega seonduvad hirmud (Bruss, 2009; Larson, 2000; Robitaille & Maldonado, 2015; Walsh & Sattes, 2015; Säre, 2018).

Magistritöö uurimisprobleem seisneb selles, et õpetajate negatiivsed arusaamad arutelu rakendamisest õppemeetodina võivad tekitada olukorra, kus arutelu kasutatakse tundides kas liiga vähe või üldse mitte. Varasematest uurimustest on selgunud, et tundides, kus õpilastega arutleti, esitati enamjaolt suletud faktiküsimusi, mis ei soodusta arutelu tekkimist, ei õpeta õpilasi sügavamalt mõtlema ega end põhjalikumalt väljendama (Faruji,

2011). Samas on teada, et arutelu mõjub arendavalt õpilaste mõtlemis- ja väljendusoskusele (Fisher, 2005; Scholl, 2014). Eestis on varasemalt arutelude rakendamist uuritud algklasside õpilastel ning 5-6-aastastel lastel (Säre, 2010; Säre, 2018). Samuti on uuritud arutelude rakendamist 6. klassi inglise keele tundides (Roos, 2016). Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada klassiõpetajate arusaam arutelu olemusest.

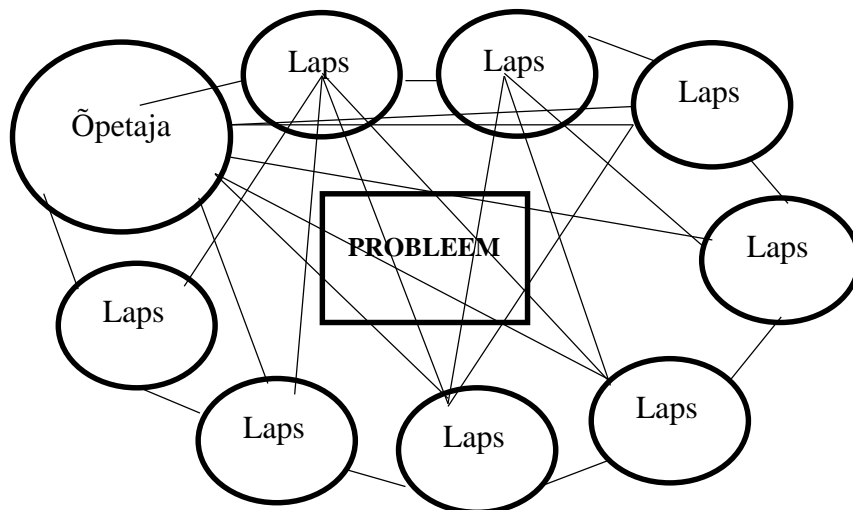
Magistritöös läbiviidud uuringus lähtuti kvalitatiivsest uurimisviisist. Uuring viidi läbi Jõgeva vallas asuvates koolides, uurides seal töötavaid klassiõpetajaid. Andmete kogumiseks rakendati poolstruktureeritud intervjuud ja andmeanalüüsiks kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi.

Magistritöö koosneb neljast suuremast peatükist. Esimeses osas esitatakse kirjanduse ülevaade arutelust kui õppemeetodi olemusest, selle tähtsusest ja rakendamisest. Samuti käsitletakse varasemate uuringute põhjal arutelu õppeprotsessis rakendamist soodustavaid ja takistavaid tegureid. Teises peatükis kirjeldatakse uurimuse metoodikat. Kolmandas peatükis esitletakse uurimistöö tulemusi. Neljandas peatükis arutletakse uurimuse tulemuste üle.

## Teoreetiline ülevaade

### *Arutelu olemus ja liigid*

Järgnevalt selgitatakse arutelu kui õppemeetodi olemust. Samuti tuuakse välja arutelu liigid. Juba antiik- ja keskajal oli Sokratese poolt kasutatud nn sokraatiline meetod. See on oma nime saanud Vana-Kreeka filosoofilt Sokrateselt, kes õpetas oma õpilasi küsimuste küsimise teel. Sokraatilise meetodi abil pidi õpilane õpetaja suunatud küsimuste ja iseseisva mõtlemise abil jõudma tõdede avastuseni. Ka Fisher (2005) toob üheks dialoogi pidamise viisiks välja sokraatilise struktuuri (Joonis 1). Sokraatilise lähenemisviisi puhul on õpetaja abistaja rollis. Õpetaja eesmärgiks on õhutada õpilasi kuulama ja arutlema ning abistada õpilasi, et nad jõuaksid oma mõtetes selgusele ja oskaksid oma mõttekäikusi esitada ja põhjendada. Sokraatilisest lähenemisviisist tuleb välja arutelu üks põhilisi erinevusi võrreldes traditsioonilise õppega: arutelu seab keskele positsioonile õppija, samal ajal kui traditsioonilises õppes on kesksel kohal õpetaja, kes on aktiivseks teadmiste edasiandjaks ning õpilane nende passiivseks vastuvõtjaks (Hoidn, 2016).



**Joonis 1.** Sokraatiline struktuur (Fisher, 2005).

Kuivõrd arutelu keskseks osaks on dialoog, siis on Suurbritannias on arutelu mõiste all kasutusel termin DIT ehk dialoogiline õpetus (ingl *dialogic teaching*). Dialoogiline õpetus tähendab, et õpilaste vahel toimub arutelu, kus õpetaja suunab õpilasi mõtlema divergentsete küsimuste abil, mille eesmärgiks on arendada laste mõtlemist kõrgemal tasemel (Lyle, 2008). Fisher (2005) väidab, et laste vahel tekkiv dialoog kasvatab neist kaalutlevad, taktitundelised, arukad ja järelemõtlikud isiksused. Reznitskaya (2012) sõnul ei ole dialoogilise õpetuse eesmärgiks õpilasi hinnata, vaid neid inspireerida oma arvamust avaldama.

Käeolevas töös lähtutakse arutelu mõiste määratlemisel Hessi (2004) poolt välja toodud arutelu tunnustest. Nende kohaselt peab arutelu põhinema esiteks dialoogil kahe või enama inimese vahel. Teiseks peab olema arutelul teema, mille kohta arutelus osalejad mõtteid vahetavad. Kolmandaks peab olema arutelu suunatud uue teadmuse loomisele. See tähendab, et kui arutelu käigus osapooled esitavad oma seisukohti ja kuulavad teiste osaliste seisukohti, siis sünnib selle tulemusena midagi uut ja positiivset, näiteks parema ettekujutuse saamine teema kohta, probleemile lahenduse leidmine, millegi uue avastamine või uudse vaatenurga saamine. Seega on arutelu oma olemuselt konstruktiivne. Ka Dillon (1990, viidatud Sprod 1996 j) ei käsitle mitte igasugust klassiruumis toimuvat vestlust aruteluna, vaid esitab arutelu olulised tunnused: esiteks, selle objektiks on arutelus osalejate jaoks oluline teema või probleem ja teiseks, arutelu käigus toimub osalejate poolt erinevate seisukohtade esitamine ja neile hinnangu andmine. Arutelu käigus liigutakse ühiselt küsimusele vastuse leidmise, teadmiste laiendamise või nähtusest arusaamise poole. Seega arutelu ei saa olla üksnes olemasolevate teadmiste kontrollimine, vaid see peab ka selles osalejate teadmisi laiendama. Seda seisukohta toetavad ka Hamzeh ja Jacobs (2010), kelle

väitel on aruteluga tegemist siis, kui arutelu lõpus on osalejatel rohkem teadmisi kui arutelu alguses.

Klassiruumis on võimalik korraldada mitut erinevat liiki arutelusid. Erinevat liiki aruteludel on erinev eesmärk, alusmaterjal ning metoodika (Hess, 2004; Parker & Hess, 2001). Henning, Nielsen, Henning ja Schulzi (2008) järgi on arutelu võimalik tuua õppeprotsessi sisse neljal erineval moel. Esiteks saab õpilastele esitada probleemi, millele palutakse arutelu käigus sobivaid lahendusi pakkuda. Teiseks võib õpilastele esitada andmeid, mille kohta neilt tõlgendusi ja arvamusi palutakse. Kolmandaks võimaluseks on esitada õpilastele narratiiv, mille üle palutakse arutleda. Neljandaks võimaluseks on siduda arutelu eelnevalt tunnis tehtud tööga, näiteks õpilaste poolt loetud tekstiga või läbiviidud katsetega.

Arutelud tunnis võivad toimuda erinevate õppematerjalide põhjal, nagu nt õpikud või töövihikud, aga ka loetud raamatud, vaadatud videomaterjal vms. Sealjuures pakuvad viimased rohkem võimalusi laiapõhjalisemaks aruteluks (Alvermann et al., 1990). Arutelu aluseks võib olla õpilastele antud ülesanne õppematerjalid eelnevalt iseseisvalt läbi töötada, näiteks lugeda kodus raamatut (Larson, 2000). Ezzedeen (2008) väidab, et arutelu nõuab varasemate teadmiste olemasolu arutelu teema kohta. Seega teemade puhul, mille kohta on õpilastel vähe eelteadmisi, tuleks õpilastele enne arutelu esitada teemakohane materjal.

Kuigi arutelu võib Alvermanni jt (1990) arvates piirduda üksnes küsimuste esitamise ja nendele vastamise või õpitava materjali oma sõnadega edasi andmisega, siis Pedastsaare (2008) väitel on sellisel juhul tegemist küsitlusega, mida õpetajad sageli aruteluga segamini ajavad. Arutelu ja küsitlus on sarnased selle poolest, et mõlemad on kooperatiivsed õppemeetodid, mille õpetaja küsimuste abil läbi viib, ent sellist õppemeetodit, kus õpilastelt küsitakse küsimusi, mis ei pane neid sügavamalt mõtlema, nimetatakse küsitluseks. Erinevalt arutelust on küsitlus õpetajakesksem ning küsimustele vastamiseks kasutavad õpilased rohkem oma mälu kui mõtlemisoskust. Ka Dillon (1990, viidatud Sprod 1996 j) ei pea küsitlust aruteluks isegi siis, kui õpetaja esitab õpilastele järjestikuseid küsimusi, kuid õpilased piirduvad vaid lühikeste vastustega, ei esita omapoolseid küsimusi ega sea teiste poolt esitatud seisukohti kahtluse alla.

Tihti peetakse aruteluks ka vestlust. Vestlus on samuti aktiivõppe meetod, mis põhineb dialoogil. Sarnaselt arutelule vahetavad õpilased vestluse käigus oma mõtteid, kuid vestluses toimub see vabas vormis (Salumaa & Talvik, 2004). Fisher (2007) väidab, et vestluses puudub sügavus ja väljakutse, seetõttu on õpilaste rääkimise ja kuulamise osakaal madal ega arenda lapsi nii nagu arutelu.

Arutelul on mitmeid erinevaid liike, näiteks avatud foorum, filosoofiline arutelu, jutuajamised klassiruumis, diskussioon ja dispuut ehk väitlus. Nende eesmärgi ja eripära kirjeldatakse alljärgnevalt.

Avatud foorum (ingl *open forum*) kujutab endast laiapõhjalist arutelu, milles küsimuste esitajaks on õpilased ise. Õpetaja annab õpilastele teema, mille põhjal nad valmistavad ise ette oma seisukohad ja seejärel nad esitavad üksteisele küsimusi (Hamzeh & Jacobs, 2010). Sobiva aruteluteema valik sõltub õpitavast materjalist ja tunni eesmärkidest (Alvermann et al., 1990). Avatud foorum võib olla suunatud teema kohta uute teadmiste saamisele, teadmiste kinnistamisele ja ka aruteluoskuste arendamisele (Hamzeh & Jacobs, 2010).

Üheks arutlemise liigiks on ka filosoofiline arutelu. Matthew Lipman (1981) leidis, et parim viis lapsi arutlema õpetada on nendega filosofoerides. Tema loodud programmi „Filosoofia lastele“ (ingl *Philosophy for Children*) eesmärgiks oli õpetada lapsi mõtlema, õhutades neid vaidlema, arutlema ja asjade olemuse üle järele mõtlema filosoofiliste küsimuste abil. Filosoofilise arutelu peamiseks eesmärgiks on isemõtleamise arendamine (Säre, 2012), kus lapsed arendavad oma mõtteid arutelu alguses ettelõetud jutu ja õpetaja küsimuste abil. Õpilaste mõtteavaldustest peaks sündima ühisarutelu, kus õpilased toovad üksteist täiendades välja enda tähelepanekud, arusaamised ja kogemused. Kogu protsessi käigus õpivad lapsed endast ja ümbritsevast paremini aru saama.

Meetodite ja eesmärgi poolest sarnaneb filosoofilise aruteluga teine arutelu liik, mida võiks eesti keelde tõlkida kui jutuajamised klassiruumis (ingl *classroom talks*). See tähendab õpilaste omavahelist arutelu, kus õpetaja suunab õpilasi vaatama enda sisse ja rääkima, mida nad tunnevad, mõtlevad ja ette kujutavad (Johnston, Ivey, & Faulkner, 2011). Nii nagu filosoofilist arutelu, toetab ka klassiruumis rääkimist tavaliselt eluline kirjanduspala või teos, mille peategelasega saavad õpilased samastuda. Meetodi eesmärgiks on toetada õpilaste sotsiaalset arengut nende omavahelistes suhetes. Õpetaja ülesandeks on aidata õpilastel näha protsessi ja suunata õpilasi iseseisvate järeldusteni.

Arutelu liigiks on veel diskussioon. Salumaa ja Talviku (2004) järgi on diskussioon õppeviis, kus õpilased vastandatakse seisukohtade alusel. Diskussiooni ajal võtab korraga sõna üks inimene, kes esitab oma seisukohad neid ka põhjendades. Sisuliselt peavad õpilased looma vastuväiteid, õppides sealjuures erinevate arvamuste väljendamist. Ka Fisher (2005) peab diskussiooni aruteluks, kus õpilased peavad järgima ühte kindlat mõttekäiku ning tegema kaasõpilaste seisukohtadele konstruktiivseid kriitilisi märkusi.

Arutelu liigina võib käsitleda väitlust, mida nimetatakse ka dispuudiks või debatiks. Kui diskussioonil esitavad kõik õpilased oma seisukohti, siis dispuudil moodustatakse kaks rühma, kes vaheldumisi esitavad oma arvamusi. Sisuliselt on debatt sisukas vaidlus võidu peale. Väitluse võidab veenvamate argumentide ja tõestustega võistkond. Lõppotsuse teevad ülejäänud õpilased ehk eksperdid, kes arutlevad võistkondade töö tulemuste üle avalikult. Kui arutelu nõuab õpilaselt enda seisukohtade põhjendamist, siis väitluse puhul on keelatud minna isiklikuks, sest etteantud seisukohti peab kaitsma saajaprotsendiliselt (Pedastsaar, 2008). Seega on arutelul palju erinevaid liike. Kuivõrd eelnevalt kirjeldatud arutelu liigid vastavad autori hinnangul töös kasutatava Hessi (2004) arutelu tunnustele, siis võib edaspidises käsitluses aruteluks olla ükskõik milline eelnevalt nimetatud arutelu liik.

### *Arutelu tähtsus*

Arutelu kasutamine klassiruumis võib muuta õppimist tulemuslikumaks, aidates kaasa paremate õpitulemuste saavutamisele. Aastatel 1964-2002 viidi läbi 42 uuringut, mille tulemustele tugineva metanalüüsi põhjal leiti, et arutelude rakendamine õppetöös parandab õpilaste arusaamist loetud tekstist. Kui pärast teksti lugemist korraldatakse sellel teemal arutelu, siis saavutavad õpilased teksti sisu kohta tehtavas testis paremaid tulemusi kui üksnes teksti lugemisel ilma aruteluta (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, & Alexander, 2009). Samuti on 350 õpilast hõlmanud uuring näidanud, et arutelude tulemusena paraneb õpilaste oskus lahendada ülesandeid ja teaduslikke probleeme. Sealjuures on leitud, et arutelud parandavad õpilaste tulemusi enim just kõige raskemate ülesannete lahendamise juures. Seevastu kõige lihtsamate ülesannete puhul ei too arutelu kasutamine kaasa õpilaste tulemuste märgatavat paranemist (Smith et al., 2009). Arutelud arendavad õpilastel nähtustevaheliste seoste mõistmist ja ka faktiteadmiste talletumist, mida kinnitavad vastavate testide tulemused. Näiteks leiti Itaalia 8. klassi õpilasi hõlmanud uuringus, et kui klassis kasutatakse rohkem arutelu, saavutavad õpilased ühiskonnaõpetuse testis paremaid tulemusi (Alivernini & Manganelli, 2011).

Arutelu kasutamine võimaldab läheneda õpitavale materjalile erinevate vaatenurkade alt, seetõttu saab arutelu kasutada selleks, et tutvustada õpilastele teemaga seotud uusi vaatenurki ning anda õpilastele võimalus teemale erinevalt läheneda (Larson, 2000). Fisher (2007) rõhutab, et filosoofiline arutelu avab laste mõtted ja meeled teemadel, millele tavaliselt ainetundides rõhku ei panda. Sealäbi võib muutuda õpilaste maailmatunnetus avaramaks (Thomas, 2010). Seevastu ei ole arutelu sobiv teemade jaoks, millel on vaid üks

õige lahendus või vastus (Henning et al., 2008). Larsoni (2000) USA keskkooliõpetajate seas läbiviidud kvalitatiivses uuringus selgus, et õpetajad peavad arutelu rakendamist vajalikuks, kui nad tajuvad, et õpilaste seisukohad mõne teema suhtes on kitsad ning põhinevad vaid ühel vaatenurgal. Samast uuringust selgus, et arutelu kasutamist peetakse vajalikuks, sest see võimaldab luua keskkooliõpilastel seoseid omandatava materjali ja varasemate teadmiste vahel ning aitab seostada õpitud oma isikliku eluga. Õpetajate arvates võimaldab arutelu asetada õpilastel koolis omandatud teadmised koolivälisesse konteksti ehk õpilased oskavad seostada koolis õpitud igapäevaelu ja praktikaga. Samas olid õpetajad seisukohal, et arutelu aitab õpilastel eelnevalt nimetatud positiivseid tulemusi saavutada üksnes siis, kui õpilastel on piisavad oskused arutelus osalemiseks (Larson, 2000).

Arutelud võimaldavad muuta õpitava materjali õpilaste jaoks huvitavamaks ja suurendada seeläbi õpilaste pühendumist ja motivatsiooni. Itaalias viidi 8. klassi õpilaste seas läbi 100 osalejaga uuring, mille kaudu saadi kinnitust, et arutelud panevad õpilasi õpitavast materjalist huvituma rohkem kui individuaalsed õppetegevused. Nimetatud uuring näitas, et intervjuude käsitlemine I maailmasõja ja majandusbuumi teemadel pani neid nimetatud teemadest rohkem huvituma. Samuti suurenes arutelude läbiviimise järel õpilaste üldine huvi ajaloo vastu ning paranes ka nende enesehinnang ajalooteadmiste osas (Del Favero, Boscolo, Vidotto, & Vicentini, 2007). Samas eeldab arutelu abil teema vastu õpilastes huvi tekitamine, et arutelu suudetakse hästi läbi viia ja teemale lähenda õpilaste jaoks huvitavate vaatenurkade alt (Ezzedeen, 2008).

Arutelu kasutamise tähtsus õppetöös ei piirdu üksnes teadmiste omandamisega ühes õppeaines, vaid see arendab ka õpilaste arutlemisoskust, mis tuleb hiljem kasuks paljudes eluvaldkondades (Larson, 2000). Samuti peetakse arutelu oluliseks, kuna see arendab õpilaste mõtlemis- ja analüüsivõimet ning eriti kriitilise mõtlemise oskust (Buchanan, 2011). Seega ei ole arutelu vajalik mitte üksnes ainealaste teadmiste omandamise soodustamiseks, vaid ka selleks, et arendada üldiseid õpioskuseid.

Buchanani (2011) poolt USA algklasside õpetajate seas läbiviidud kvalitatiivne uuring näitas, et õpetajad peavad arutelu kasutamist oluliseks, kuna õpilased saavad esitada oma arvamust ja olla ära kuulatud. Samuti pidasid õpetajad arutelu vajalikuks selleks, et õpilased saaksid arutelus osalemise kogemuse ning arendaksid seeläbi ka oma diskussioonisokust. Veel pidasid õpetajad oluliseks, et õpetaja annaks õpilastele eeskujut, kuidas tuleb diskussioonis osaleda. Siiski peaks õppetöös diskussiooni kasutama õpitava materjali paremaks omandamiseks, mitte pelgalt õpilastele eneseväljendusvõimaluse andmiseks. Nimetatud uuringu tulemused tähtsustavad arutelu rakendamise vajalikkust juba algklassides.

Seega võib kokkuvõtlikult väita, et arutelu rakendamine õppemeetodina võib aidata saavutada paremaid ainealaseid õpitulemusi, samas aitab see arendada aruteluoskust. Arutelu kasutamine võib muuta õppimist huvitavamaks ja suurendada õpilaste huvi õpitava teema suhtes.

### *Arutelu rakendamine õppetöös*

Järgnevalt selgitatakse põhimõtteid, mida õpetajad peaksid arutelu edukaks õppetöös rakendamiseks järgima. Fisher (2007) on välja toonud tegurid, mis mõjutavad klassis toimuva arutelu toimimise edukust. Nendeks on õpetaja kui arutelu juhi paiknemine ruumis; tema avatus ja hoiak, kuulamisoskus; sõnaliste märkuste tegemine; silmside ja arutelule reageerimine. Arutelu läbiviimine eeldab õpetajalt arutelu juhtimist ja suunamist. Minimaalselt peab õpetaja suutma tagada distsipliini ja arutelu reeglite järgmise õpilaste poolt (Alverman et al., 1990). Samuti võimaldab õpetaja suunav roll hoida arutelu õppetunni teemas, kuivõrd õpilased võivad arutelu käigus liikuda kõrvalistele küsimustele (Larson, 2000; Witherspoon, Sykes, & Bell, 2016). Samas eeldab arutelu loomine, et õpetaja annab kontrolli arutelu üle osaliselt õpilaste kätte (Sprod, 1996), millest järeldub, et kuigi õpetaja on arutelu suunajaks, annab ta õpilastele tegutsemisvabadust ega sekku ülemääraselt arutellusse.

Arutelu läbiviimisel on oluline teha seda kindlat struktuuri järgides. Arutelu peab algama sissejuhatusega, mille käigus toimub esmalt arutelu reeglite ülekordamine. Reeglid on vajalikud, sest õpilaste jaoks on kuulamine raske, see nõuab neilt enesedistsipliini, mida aga lapsed alati ei taha või ei suuda järgida oma vähese kannatlikkuse tõttu (Fisher, 2005). Arutlemine nõuab õpilastelt pingutust, sest lisaks oma mõtete formuleerimisele ja korrastamisele, peavad nad kuulama kaaslasti ning pidevalt korrigeerima oma mõtteid vastavalt kaaslaste poolt esitatud uutele mõtetele. Arutelu paremaks kulgemiseks on oluline õpilastega arutelu reeglid läbi arutada, kuna reeglid töötavad tõhusamini siis, kui õpilased mõtlevad need ise välja (Reznitskaya, 2012).

Arutelu ei eelda paljude piiravate reeglite seadmist, kuid siiski on vaja õpilastele meelde tuletada, et nad kuulaksid teiste õpilaste seisukohti, laseksid neil oma arvamuse lõpuni esitada ja austaksid kaasõpilaste seisukohti, isegi kui nad on eriarvamusel (Larson, 2000). Samuti võib arutelu reegliteks olla, et õpilased esitaksid oma seisukohti selgelt ja et nad jälgiksid ise, et nad teemast kõrvale ei kalduks (Fisher, 2007). Sellised põhireeglid võiks õpetaja enne arutelu üle korrata (Walsh & Sattes, 2015) või siis suunata õpilasi ise reegleid üle kordama.

Arutelu suunamisel peab õpetaja hoiduma õpilaste põhjendamatust kritiseerimisest ning austama õpilaste arvamusi. Arutelu puhul ei tohiks õpetaja pidada tema enda isiklike seisukohtadega mitteühtivaid vastuseid valeks, vaid võib paluda õpilasel neid selgitada või asetada teise konteksti (Larson, 2000). Samas võib õpetaja anda ka kaasõpilastele võimalusi üksteise seisukohti kahtluse alla seada (Witherspoon et al., 2016). Õpetaja arutelusse sekkumine ei tohiks kindlasti olla selline, mis vähendab õpilaste soovi arutelus osaleda (Larson, 2000).

Dilloni (1990, viidatud Sprod 1996 j) väitel nõuab arutelu edukas läbiviimine õpetajatelt aruteluks sobiva teema valimist ja ettevalmistamist. Alvermanni jt (1990) järgi on arutelude juures oluline saavutada õpilaste aktiivsus ehk õpetaja ülesandeks on soodustada õpilaste arutelus osalemist. Selleks on oluline esitada õpilastele küsimusi, seada nende väiteid kahtluse alla või esitada neid teise vaatenurga alt. Samuti võib õpetaja jätta õpilastele mulje, et ta ei tea sobivat lahendust arutelu objektiks olevale probleemile (Alvermann et al., 1990), mis soodustab õpilasi arutelu jätkama, kuni lahendus on leitud. Seega peaks õpetaja rolliks olema õpilaste arutelu toetamine, kusjuures õpetaja küsimused peaksid olema sellised, et neile vastates saaksid õpilased oma seisukohti võimalikult hästi väljendada ja vastuste põhjal tekiks õpilastel uusi ideid, kuidas arutelu jätkata (Witherspoon et al., 2016). Arutelude soodustamiseks võib enne suuremaid arutelusid anda õpilastele häälestusülesande, mis on suunatud õpilaste mõtlemise aktiveerimisele, ideede genereerimisele või aruteluks sobiva õhkkonna loomisele klassruumis (Walsh & Sattes, 2015).

Arutelu juures on oluline jälgida, et õpilased osaleksid selles enam-vähem võrdsel määral. Mõned õpilased võivad hakata arutelus domineerima, samal ajal kui ülejäänud jäävad sellest kõrvale. Seetõttu on oluline, et õpetaja kaasaks passiivsemaid õpilasi oma seisukohti esitama, neid julgustades ning vajadusel neile küsimusi esitades (Alvermann et al., 1990). Mõnikord võib osutada vajalikuks seada ajaline piirang, kui pikalt võib üks õpilane järjest rääkida (Larson, 2000). Samuti võib õpetaja üles märkida (või paluda mõnel õpilasel seda teha), kes on juba arutelus osalenud ja kes veel ei ole seda teinud ning selle põhjal arutelus osalemist reguleerida (Walsh & Sattes, 2015). Mida rohkem õpilasi arutelus osaleb, seda väärtuslikumaks ja arendavamaks muutub arutelu ka kaasõpilaste jaoks, sest esitatakse rohkem erinevaid ideid, mis omakorda loovad võimalusi arutelu jätkamiseks teiste õpilaste poolt (Witherspoon et al., 2016).

Sõltumata sellest, millist arutelu tüüpi rakendatakse, on arutelu sobiv lõpetada kokkuvõttega. Õpilased peavad arutelujuhi abiga jõudma mingisuguse ühise tulemuseni, mis ei pruugi olla lõplik. Lapsed teevad oma mõtetest kokkuvõtte ja annavad tagasisidet, mida nad

arutelu käigus õppisid, mida teada said, mis neid hämmastas, mis neile meeldis (Fisher, 2007).

Klassiruumis toimuvaid arutelusid on võimalik tulemuslikumaks muuta, kui teadlikult arendada õpilaste aruteluoskuseid. Õpetajad saavad õpilastele selgitada ja ette näidata, kuidas esitada oma seisukohti, kuidas nende vastu argumenteerida, milliseid küsimusi esitada jne. Samuti saavad õpetajad näidata, kuidas õpilased peaksid aruteludeks valmistuma (Parker & Hess, 2001). Arutelu tulemuslikkust aitab parandada ka õpilaste julgustamine arutelus mõtlemisaja võtmiseks, et mõista kaaslaste seisukohti ja kujundada nende põhjal enda omi. Ei ole oluline, et õpilased reageeriks arutelus kiiresti – selle asemel on kasulik anda mõtlemisaega ja suunata neid pingutama sisukamate vastuste andmise nimel (Ingram & Elliott, 2016). Aruteluga seotud oskuste õpetamise tähtsust kinnitavad Brussi (2009) läbiviidud uuringu tulemused, mille järgi arutelude kvaliteet paranes, kui gümnaasiumiõpilastele oli õpetatud suulise eneseväljenduse oskusi ning peamisi väitluspõhimõtteid. Nimetatud uuringus õpetati õpilastele, kuidas moodustada tekstide põhjal väiteid ja kuidas neid esitada. Sealjuures kasutati õpilaste oskuste arendamiseks rühmatööd, mis sisuliselt tähendas väitluse harjutamist. Samuti selgitati selles uuringus õpilastele, milliseid põhimõtteid on efektiivse väitluse toimimiseks vaja järgida. Sellest järeldub, et on vajalik ka teadlik arutlemiseks vajalike oskuste õpetamine.

#### *Arutelu rakendamist soodustavad tegurid*

Arutelude rakendamist klassiruumis võib soodustada õpetajate parem ettekujutus arutelu olemusest, mis omakorda eeldab, et õpetajatel on rohkem teadmisi, kogemusi ja kokkupuuteid arutelude läbiviimisega. Seda kinnitavad Austraalias läbiviidud uuringu tulemused, milles vaadeldi 14 algklassiõpetajaks õppiva pedagoogikatudengi arusaamade muutust 6-11-aastaste laste klassiruumis toimuvate filosoofiliste arutelude kohta. Esialgu arvasid pedagoogikatudengid, et lapsed õpivad filosoofiliselt arutlema õpetaja küsimuste „miks“ ja „kuidas“ abil. Pärast vaatluspraktikat jõudsid nad aga seisukohale, et lapsed suudavad väga edukalt ise ideid ja küsimusi formuleerida ning esitada kui nad saavad arutlemise oskust praktiseerida (Scholl, 2014). Seega, kui õpetajate hoiak õpilaste suhtes on positiivne, nad usuvad, et lapsed on võimelised arutlema ning õpetajad oskavad esitada sobivaid küsimusi, siis oskavad õpetajad ka arutelu klassiruumis paremini rakendada.

Õpilaste väike arv klassis on ühest küljest arutelu soodustavaks teguriks, kuivõrd see loob õpilastele paremad võimalused arutelus aktiivselt osalemiseks. Seda kinnitavad õpetajate

seisukohad Buchanani (2011) poolt USA algklasside õpetajate seas läbiviidud uuringus, mille kohaselt õpetajad leidsid, et väiksema õpilaste arvu korral on lihtsam arutelu läbi viia ja õpilasi sellesse kaasata. Samuti soodustab väiksemaarvuline klass arutelude korraldamist õpilaste poolt (Thomas, 2010). Teisest küljest võib liiga väike õpilaste arv mõjuda arutelu takistusena. Kui klassis on vähe õpilasi, peab arutelu toimumiseks iga õpilane selles intensiivselt osalema ega saa kuigi palju loota sellele, et kaaslased nende eest sõna võtavad. See võib panna õpilased liigse surve alla, tekitada nendes ebamugavustunnet ja vähendada soovi arutelus osaleda.

Ka Haugen (1998) peab suurtes gruppides toimuvatest aruteludest tõhusamaks väikegrupi arutelu (ingl *small-group discussions*). Väikegrupi arutelu on kriitiline mõttevahetus konkreetsel teemal mingi probleemi lahendamiseks. Väikegrupi arutelus mõistavad õpilased konkreetsemalt, mida nad peavad teadma, kui hästi neil on vaja teada ja kuidas nad peavad näitama, mida nad teavad. Õpilaste väiksem arv grupis muudab õpilased julgemaks, avatumaks ning valmistab neid ette aruteluks kogu klassiga. Õpilased on pärast väikegrupi arutelu julgemad oma ideid, mõtteid ja tundeid klassile avaldama.

#### *Arutelu rakendamist takistavad tegurid*

Arutelu rakendamist klassis võib takistada õpetaja negatiivne hoiak arutelu kui õppemeetodi suhtes, sest kui õpetaja arvab, et arutelu ei ole tulemuslik õppemeetod, siis ta seda tõenäoliselt sageli ei rakenda (Walsh & Sattes, 2015). Seda kinnitavad Eshach jt (2013) poolt Taiwanis füüsikaõpetajate seas läbiviidud uuringu tulemused, millest selgus, et õpetajad peavad arutelu aja raiskamiseks, sest nende jaoks on olulisem õpetada õpilasi probleeme lahendama faktiteadmiste kaudu. Arutelude kasutamine aga ei võimalda õpilaste faktiteadmisi tõhusalt kontrollida. Selle asemel on arutelud sobivamad, saamaks ülevaadet õpilaste mõtlemisvõime ja arutelu teemaga seoste loomise oskuse kohta (Alvermann et al., 1990). Walsh ja Sattes (2015) põhjendavad õpetajate umbusaldavaid hoiakuid arutelude suhtes sellega, et arutelude kasutamine õppes on uus nähtus ning suurel osal õpetajatest ei ole nendega enda kooliajast isiklikku positiivset kogemust. Isegi kui õpetajad oma kooliajal osalesid õpilastena aruteludes, võisid need olla halvasti korraldatud ja õppe seisukohast vähetulemuslikud, mis samuti vähendab õpetajate usku arutelude sobivusse.

Samuti võib arutelude rakendamist takistada õpetajatel esinev hoiak, et õpilaste vastuseid peab saama liigitada „õigeteks“ ja „valedeks“, samal ajal kui arutelude juures ei saa sellist traditsioonilist põhimõtet järgida (Wasserman, 2010). Kui selliste hoiakutega õpetajad

arutelusid rakendavad, siis tõenäoliselt arutelud ebaõnnestuvad, kuivõrd õpilased ei julge oma seisukohti avaldada, mis omakorda võib vähendada õpetajate usku arutelu kui õppemeetodi sobivusse.

Arutelu võib takistada õpilastes välja kujunenud suhtumine oma õpetaja rolli ja positsiooni. Õpetajate seas võib olla juurdunud hoiak, et õpetaja peab omama tunnis juhtivat rolli, mis arutelude käigus võib aga minna üle õpilastele (Alvermann et al., 1990). Sarnaselt võib õpilaste poolt tajutav tugev õpetaja autoriteet olla arutelu takistuseks. Kui õpilased on harjunud õpetaja poolt esitatavat ilma selles kahtlemata uskuma, siis ei pruugi olla õpilastel julgust õpetaja esitatud seisukohtade üle diskuteerida (Thomas, 2010).

Arutelude läbiviimisel võib takistuseks olla nendega seotud suur ajakulu. Wassermani (2010) koostöökogemustest õpetajatega selgub, et õpetajad ei arutle lastega kuigi tihti seetõttu, et arutelud võtavad väga palju aega ning õpetajad kardavad oma tööplaanist maha jääda. Arutelude läbiviimise juures peavad õpetajad arvestama, et lisaks sisulisele arutelule kulub aega veel kokkuvõtte tegemiseks ja õpilastele tagasiside andmiseks pärast arutelu lõppu (Parker & Hess, 2001). Õpetajad võivad olla seisukohal, et traditsiooniliste õppemeetoditega on võimalik õpilastele teadmisi kiiremini edasi anda. Seetõttu olukorras, kus neil on soovitud õpitulemuste saavutamiseks aega vähe, võivad nad pidada õigeks arutelude ära jätmist ja traditsioonilise õppe rakendamist (Walsh & Sattes, 2015). Buchanani (2011) uuring toob välja, et kui õpetajad teavad, et nende õpilasi hinnatakse standardtestide alusel, siis keskenduvad õpetajad sellele, et õpilased saavutaksid paremaid testitulemusi. See omakorda aga jätab neile vähem aega klassiruumis arutelude korraldamiseks.

Arutelu läbiviimist võib takistada õpetajate kartus ebapiisavate oskuste ja teadmiste ees. Näiteks Eshach jt (2013) uuringust Taiwani füüsikaõpetajate seas selgus, et osa õpetajaid pelgab, et õpilased võivad arutelu ajal esitada küsimusi, millega õpetaja ei oska arutelu edasi juhtida. Õpetajate hinnangul võib see vähendada nende autoriteeti õpilaste silmis. Samuti näitasid eespool nimetatud uuringu tulemused, et õpetajad kasutavad arutelu seetõttu nii vähe, et neil puuduvad arutelu juhtimise oskused, kogemused ja arusaamad selle olemusest. Floridas Robitaille ja Maldonado (2015) poolt korraldatud uuring põhikooli ja gümnaasiumiõpetajate kohta näitas samuti, et arutelu rakendamist takistab õpetaja sellekohaste oskuste puudumine, mille tagajärjena võivad klassi arutelud jääda pigem küsitlusteks, samas kui arutelud nõuaksid õpetajatel põhjalikumat ettevalmistust. Ka Larson (2000) väidab, et arutelude edukaks läbiviimiseks peavad õpetajatel olema vastavad oskused ning Buchanan (2011) rõhutab õpetajapoolse ettevalmistuse tähtsust.

Arutelude läbiviimist võib takistada õpilaste käitumine klassiruumis, mis võib olla samuti seotud õpetajate väheste teadmiste ning oskustega arutelu juhtimisest. Kui õpilased ei austa üksteist, ei suuda kaaslast kuulata ega oodata ära, millal on tema kord rääkida, siis takistab see arutelude läbiviimist. Samuti võib olla probleemiks see, kui õpilased ei väärtusta arvamuste paljusust ja selle pinnal tekivad õpilaste vahel konfliktid (Buchanan, 2011).

Õpetajate arvates võib arutelude juures olla probleemiks ka see, et neid on keerulisem hinnata. Õpetajad on väitnud, et õpilaste areng ei ole arutelu lõpus koheselt arusaadav, nii nagu seda on näiteks kirjaliku töö puhul, sest pärast arutelu jätkub analüüs veel õpilastes individuaalselt ning sellele on raske hinnet panna (Wasserman, 2010). Arutelude hindamist aitab lihtsustada ja samas ka objektiivsemaks muuta see, kui õpetaja on eelnevalt välja töötanud täpsed hindamismudelid, mida ja kuidas õpilaste arutelus osalemise juures hinnatakse (Bruss, 2009). Lisaks hindamismudelist lähtumisele peab õpetaja olema teadlik, millisel määral õpilased arutelus osalesid, kes ühel või teisel viisil oma seisukohti esitas jne. Kahtlemata eeldab arutelu korraldamine õpetajalt teistsugust õpilaste jälgimist ja ka rohkem tähelepanelikkust kui ühe õpilase individuaalse vastuse hindamine (Bruss, 2009; Larson, 2000). Õpetaja peaks andma oma hinnangu alles arutelu lõpus ja seega hoiduma õpilaste suhtes hinnangute teatavaks tegemisest arutelu kestel. Hinnangute andmise kaudu on võimalik õpetajal arutelu kokku võtta (Witherspoon et al., 2016). Hindamist võib raskendada see, kui arutelu käigus kaldutakse õpitavast teemast kõrvale – sellisel juhul ei väljenda arutelu tulemused õpilaste teadmisi, mida soovitakse hinnata (Alvermann et al., 1990). Samas on arutelu sobiv meetod, hindamaks õpilaste praktilisi oskusi, näiteks mõtlemisoskust.

Asjaolu, et hirm arutelu kasutamise ees paneb õpetajaid selle meetodi kasutamist vältima, kinnitavad ka Floridas Robitaille ja Maldonado (2015) poolt põhikooli ja gümnaasiumiõpetajate seas korraldatud uuringu tulemused, mis näitavad, et selline hirm võib olla takistuseks isegi siis, kui õpetajad on teadlikud, kui arendav on arutelu õpilaste jaoks. Õpetajad kardavad kaotada vastutust õppetöö tulemuslikkuse ees, kuigi arutelu üheks eesmärgiks on õpilastele endile vastutuse andmine oma õppimise eest. Ka Alvermann jt (1990) uurimistulemused USA põhikooliõpetajate seas näitavad, et õpetajad kardavad arutelude käigus tunni üle kontrolli kaotamist. Larsoni (2000) USA keskkooliõpetajate seas tehtud uuringu tulemused tõid välja, et osa õpetajaid kardab arutelu tagajärjena õpilastevaheliste konfliktide tekkimist. Hirmu arutelus õpilaste üle kontrolli kaotada võib jällegi seostada õpetajate väheste arutelu juhtimise oskusega. Arutelu rakendamine küll eeldab kontrolli osalist andmist õpilastele, kuid samas peab õpetaja suutma leida tasakaalu arutelu suunamise ja õpilastele tegevusvabaduse andmise vahel (Walsh & Sattes, 2015).

Kui õpilaste väike arv klassis pigem soodustab arutelude läbiviimist, siis suurtes klassides on arutelusid keeruline läbi viia ning seda eelkõige põhjusel, et kõiki õpilasi on raske kaasata. Seetõttu kalduvad osa õpilasi jääma suurtes rühmaarutelus passiivseks ja rühma suurusest tulenevalt on õpetajal seda ka keerulisem märgata. Sellel põhjusel soovitatakse suuremates klassides korraldada arutelusid väiksemate rühmade kaupa (Ezzedeen, 2008). Samas sõltub õpetaja suutlikkus arutelu suures klassis läbi viia eeskätt õpetaja oskustest, mis viitab vajadusele õpetajaid arutelude läbiviimiseks ette valmistada.

Eelnevast tulenevalt püstitati empiirilise uuringu eesmärk, milleks on välja selgitada klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest. Eesmärgist lähtuvalt püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on õpetajate arusaamad arutelu olemusest?
2. Kui oluliseks peavad õpetajad arutelu meetodi rakendamist?
3. Millistel eesmärkidel peavad õpetajad vajalikuks rakendada arutelu?
4. Mis takistab ning soodustab õpetajate endi hinnangul arutelu rakendamist õppeprotsessis?

### Metoodika

Magistritöös läbiviidud uuringus rakendati kvalitatiivset uurimisviisi. Kvalitatiivse uurimisviisi valik on põhjendatud seoses töö eesmärgi ja uurimisküsimustega, kuivõrd need põhinevad õpetajate arvamustel, mis on olemuselt kvalitatiivne info. Inimeste kogemuste ja tõekspidamiste uurimiseks on valitud uurimisviis parim vahend (Kalmus, Masso, & Linno, 2015), kuna võimaldab aru saada inimese mõtteavaldusest terviklikult.

#### *Valim*

Magistritöös kasutati uuritavate leidmiseks mugavusvalimit. Uuringus osalevate valimisel lähtuti kergesti kättesaadavatest huvialustest ning uuritavate koostöövalmiduse põhimõttest (Laherand, 2008). Valimi moodustamisel oli kriteerium, et õpetaja õpetaks algklasse.

Valimis oli seitse õpetajat viiest erinevast koolist, kes õpetasid parasjagu 1.-3. klassis. Kõik õpetajad olid naissoost. Neist kaks õpetajat olid alla 35-aastased, kolm õpetajat üle 50-aastased ning kaks õpetajat üle 60-aastased. Intervjueeritud õpetajate aritmeetiline keskmine vanus oli 51 eluaastat. Uuringus osalenud õpetajate keskmine tööstaaž oli 25 aastat. Kuuel õpetajal oli pedagoogiline kõrgharidus. Tabelis 1 on välja toodud intervjueeritavate andmed.

Tabel 1. Intervjuus osalenud õpetajate andmed

<b>Intervjueeritav</b>	<b>Õpetaja töökogemus</b>	<b>Õpetaja vanus</b>
Intervjueeritav 1	30	53
Intervjueeritav 2	43	66
Intervjueeritav 3	41	64
Intervjueeritav 4	30	53
Intervjueeritav 5	9	34
Intervjueeritav 6	5	34
Intervjueeritav 7	17	55

*Andmete kogumine*

Andmete kogumiseks rakendati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab andmekogumisele läheneda paindlikult, vajaduse korral küsimuste sõnastust ja järjekorda muuta ning esitada lisaküsimusi. Mõõtevahendiks oli intervjuu küsimustik (vt Lisa 1), mille töö autor koostas lähtudes oma uurimistöö põhiküsimustest ise, lisades ning kohandades ka Eschach jt 2013. aastal Taiwani füüsikaõpetajate seas korraldatud uuringu uurimisküsimusi. Kokku oli intervjuus 36 küsimust, mis jagunesid magistritöö uurimisküsimuste vahel. Vastavalt Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010) soovitudele viidi mõõtvahendi sobivuse väljaselgitamiseks läbi pilootintervjuu, mis aitas hinnata küsimuste sobivust ja selgust.

Pilootintervjuu toimus 14. märtsil 2019. aastal. Uuriija eesmärgiks oli pilootintervjuuga kontrollida küsimuste sõnastust, ülesehitust ja arusaadavust uuritavatele. Läbiviidud intervjuu analüüsi tulemusena korrigeeriti küsimuste järjestust ja intervjuu ajal vastavalt vajadusele ka küsimuse sõnastust. Leiti, et intervjueeritavatele tuleks pakkuda ka võimalust tutvuda transkriptsioonidega, sest oluline oli koguda õpetajatelt võimalikult objektiivseid arusaamu arutelust. Pilootintervjuu läbiviimine andis uurijale põhiintervjuude läbiviimiseks vajaliku pädevuse ning valmiduse. Oskus muuta vestluse küsimuste järjestust vastavalt intervjuu käigule muudab intervjuu jätkusuutlikuks ning huvitavaks ka intervjueeritavatele.

Intervjuude läbiviimisel oli eetiliseks põhimõtteks, et uuringus osalemine on vabatahtlik. Nõusolek uuringus osalemiseks saadi intervjueeritavalt 2019. aasta veebruarikuu lõpus. Intervjuud toimusid sama aasta märtsis pärast pilootintervjuud. Intervjueeritavad leidis intervjueerija algklassi õpetajatega vahetult kohtudes. Intervjueerija tutvustas ennast, oma töö sisu, eesmärki ning intervjuu korraldust. Õpetajate nõusolekul lepitakse kokku neile sobiv kuupäev ja kellaaeg ning kõik intervjuud viidi läbi uuritavatele neile loomulikus töökeskkonnas. Intervjueerija lubas tagada intervjueeritavatele anonüümsuse - nende isikuid ega koolide nimesid töös ei avaldata. Sellest tulenevalt viidatakse intervjueeritavate tsitaatidele töös kasutades tähiseid Intervjueeritav 1, Intervjueeritav 2 jne.

Intervjuu alguses kordas intervjuerija üle intervjuu korralduse. Intervjuerija andis intervjueritavale küsimuste jälgimiseks ja mõtte paremaks avaldumiseks intervjuu küsimused (vt Lisa 2). Enne salvestusprotsessi toimus intervjuuks ettevalmistav suhtlus intervjueritavaga usaldusliku õhkkonna loomiseks, et intervjueritav jagaks oma mõtteid avatumalt (Jacob & Furgerson, 2012). Intervjuu alguses küsis intervjuerija intervjueritava häälestamiseks ja intervjuusse sisseelamiseks sissejuhatavaid küsimusi.

Intervjuerija salvestas intervjuud esialgu sülearvutiga, kasutades programmi RecordPad Sound Recorder. Viis intervjuud lindistas intervjuerija telefonirakendusega Dictaphone. Erinevaid salvestusvahendeid kasutati tehnilistel põhjustel. Intervjuu ajal esitas intervjuerija vastavalt intervjuu käigule sobivaid ning täiendavaid küsimusi. Intervjuerija tänas intervjuu lõpus intervjueritavat ja küsis intervjueritavalt valmisolekut oma intervjuu täiendamiseks kirjalikult, kui intervjuerijal on see transkribeeritud. Intervjuude keskmine pikkus oli 18 minutit. Nendest kõige pikem intervjuu kestis 28 minutit ning kõige lühem 9 minutit ja 20 sekundit.

### *Andmeanalüüs*

Andmeanalüüsi esimeseks etapiks oli transkribeerimine. Töö autor transkribeeris intervjuude salvestised käsitsi ning saatis need seejärel e-maili teel intervjueritavatele täiendamiseks tagasi. Intervjuu täiendamise võimalust kasutasid seitsmest õpetajast kaks. Kõige pikem transkriptsioon oli 5,5 lk pikk ning kõige lühem 3 lk pikk. Transkriptsioonide keskmine pikkus oli 4,5 lk. Kokku oli transkribeeritud teksti 31 lk. Keskmiselt kulus ühe intervjuu transkribeerimiseks 1,5 h.

Intervjuude analüüsimisel lähtuti transkribeeritud intervjuudest. Intervjuude analüüsi aluseks olid magistritöö uurimisküsimused. Andmeanalüüsiks rakendati kvalitatiivset suunatud sisuanalüüsi, mis Kalmus, Masso ja Linno (2015) järgi põhineb deduktiivsel lähenemisel. Intervjuu tulemused kodeeris töö autor käsitsi esialgu ise. Andmeanalüüsi usaldusvääruse tagamiseks kaasati kodeerimisprotsessi ka kaaskodeerija, kes kodeeris ühe enda poolt vabalt valitud intervjuu.

Kodeerimise käigus otsiti intervjueritavate vastustest tähenduslikke üksusi ehk lauseid, millel oli olulist informatsiooni uurimuse jaoks. Tähenduslikest üksustest moodustati sisule sobivad koodid. Tabelis 2 on näide koodi tekkimisest tähenduslikest üksustest. Sarnased koodid omakorda koondati kategooriatesse. Tabelis 3 on näide, kuidas koodidest tekkis kategooria.

Tabel 2. Koodi tekkimise näide tähenduslikust üksusest esimese uurimisküsimuse analüüsil

<b>Tähenduslik üksus</b>	<b>Kood</b>
<i>Mulle eriti meeldib see, kui laps ütleb, et ma alguses arvasin niimoodi, aga mulle tundub, et tema arvamus on kuidagi ka minu arvates õige, ma tahaksin oma arvamust muuta.</i>	Ideede täiendamine ja ühendamine
<i>Julgemad õpilased laiendavad üksteise ideid loomulikult.</i>	
<i>Tihti kasutavad lauset “ahhaa, ma mõtlesin täpselt samamoodi nagu tema!”.</i>	

Pärast kodeerimist kohtuti ning võrreldi omavahel tekkinud koodide ja kategooriade. Läbirääkimistel kaaskodeerijaga arutati läbi ebakõlad kodeerimisel ning leiti ühiselt neile sobiv lahendus.

Tabel 3. Näide koodidest kategooria moodustumine esimese uurimisküsimuse analüüsil

<b>Kood</b>	<b>Kategooria</b>
<i>Kuulamine</i> <i>Seisukohtade avaldamine</i> <i>Ideede täiendamine ja ühendamine</i>	Õpilase roll arutelus
<i>Suunav</i> <i>Räägib vähem kui õpilased</i> <i>Juhib arutelu</i>	Õpetaja roll arutelus

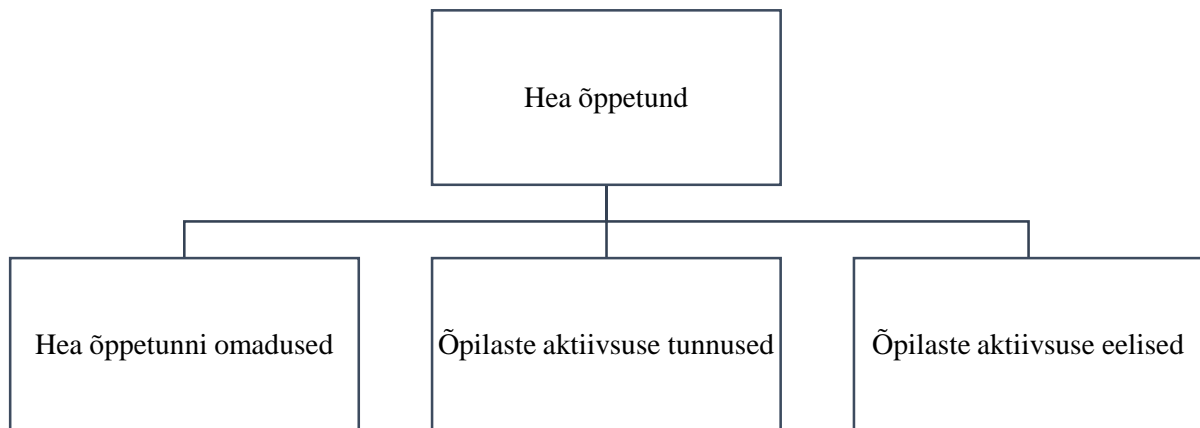
Väljavõtte osa tähenduslikest üksustest koodide ning sarnastest koodidest kategooriatesse moodustumise kohta on lisas 3. Esimese uurimisküsimuse juurde tekkis 7 kategooriat. Teise ja kolmanda alla 3 ning neljanda uurimisküsimuse juurde 2 kategooriat.

### Tulemused

Järgnevalt esitatakse intervjuude tulemused uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures tuuakse välja selle kohta moodustatud kategooriad. Lisaks sellele tuuakse eraldi alapeatükis välja intervjuu alguses sissejuhatavas osas õpetajate poolt välja toodud hea õppetunni tunnused.

#### *Hea õppetund*

Intervjuu alguses esitati õpetajatele küsimusi hea õppetunni tunnuste kohta, mille põhjal moodustatud kategooriad on esitatud joonisel 2. Esmalt uuriti õpetajate üldist arusaama õppimise olemusest, et võimalusel leida ühiseid jooni õpetajate arusaamadest arutelu kohta. Nimetatud teema käsitlemine intervjuu alguses oli oluline, et selgitada välja, kuidas õpetajad peavad arutelu rakendamist hea õppetunni tunnuseks.



Joonis 2. Hea õppetunni kategooriad

Intervjueeritud õpetajate arvates on üheks hea õppetunni omaduseks tunni eesmärgi saavutamine. See tähendab, et eelnevalt on seatud eesmärk, planeeritud tunni tegevused ning õpetaja suudab need tunnis ellu viia. Reaalsuses seda õpetajate hinnangul alati ei juhtu, eriti liitklassis, kus ajaliselt ei jõuta kõike tunni jaoks plaanitud teostada.

Õpetajate hinnangul on hea tunni tunnuseks see, kui õpilased õpivad tunnis midagi uut. Hea tunni lõpus õpilased ütlevad, et nad on avastanud või saanud midagi teada ja väljendavad sellega seoses positiivseid emotsioone. Sealjuures mõjuvad eriti positiivselt tunnid, kus selliseid õpitulemusi on saavutanud nõrgemad õpilased:

*Seda on väga raske öelda, aga parim tund on see tund, kus ma näen, et need õpilased, kes ei viitsi mõelda, et need on ka hakanud mõtlema (Intervjueeritav 6).*

Hea õppetunni osana nimetati õpetajate poolt selle struktureeritust, mis väljendub selles, et tunnil on teadlik ülesehitus koos sissejuhatuse, põhi- ja kokkuvõtva osaga. Sealjuures viimast osa kasutatakse tunnis õpitu kordamiseks.

Õpetajad tõid hea õppetunni omadusena välja, et õpilased peaksid olema selles aktiivsed. Sellist tundi peeti õpilaste jaoks huvipakkuvaks ehk õpilaste aktiivsus näitab õpetajate arvates seda, et tund on õpilaste jaoks huvitav ja nad on aktiivselt kaasatud õppesse:

*Ma arvan ise, et neid õppetunde on olnud küll, kus ma tunnen pärast tunni lõppu rahulolu, aga üldiselt võin öelda, et parimad õppetunnid ongi tunnid, kus lapsed tulevad teemaga kaasa, mõtlevad ja töötavad kaasa ja on huvitatud (Intervjueeritav 3).*

Õpilaste aktiivsus väljendab õpetajate arvates ka seda, et õpilased naudivad tunnis toimuvat ning nad kaotavad selle juures ajataju:

*Aga parim ilmselt on see, kus lapsed tunni lõpus ütlevad, oh, see tund sai nii kiiresti läbi (Intervjueeritav 5).*

Õpilaste aktiivsust tunnis peeti intervjueeritavate poolt positiivseks. Õpetajad olid arvamusel, et aktiivselt tunnis osaledes saavutavad õpilased paremaid õpitulemusi. Aktiivne osalemine võimaldab õpilastel paremini luua seoseid õpetatava materjali ja igapäevaelu vahel. Samuti olid õpetajad arvamusel, et kui õpilased on tunnis aktiivsed, siis on õpetajal lihtsam õpetada. Õpilaste aktiivsus saadab õpetajale signaali, et õpilased osalevad tunnis, mõtlevad kaasa ja saavad õpetaja poolt esitatavast materjalist aru.

Õpilaste aktiivsuse kohta märkisid õpetajad, et see ei pea väljenduma mitte ainult suuliselt tunnis osalemises. Õpilased võivad olla tunnis aktiivsed ka kirjalike ja individuaalsete ülesannete osas. Leiti, et tunnis on olulised ka eelnevalt nimetatud ülesanded. Samuti märgiti, et mõnele õpilasele meeldib rohkem individuaalne ja teisele rühmatöö.

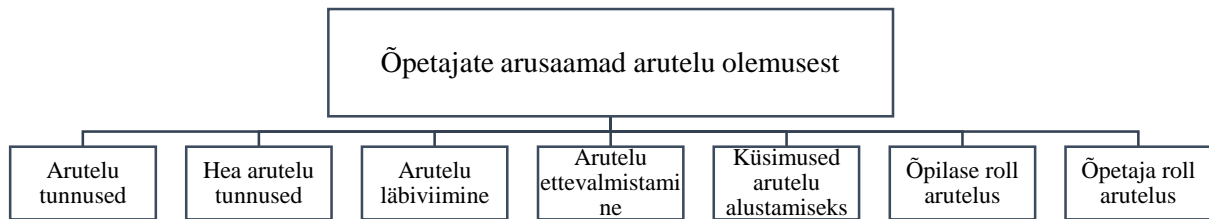
Intervjueeritavad pidasid heaks sellist tundi, milles õpetaja rakendab erinevaid õppemeetodeid. Näiteks korraldatakse tunni raames õpitubasid ja arutelusid. Seega tunnis toimuvat arutelu peeti üheks hea õppetunni tunnuseks. Samas peeti oluliseks, et hea tunni puhul on rakendatavad õppemeetodid eeskätt lastele sobivad.

### *Õpetajate arusaamad arutelu olemusest*

Töö esimene uurimisküsimus oli õpetajate arusaamade kohta arutelu olemusest. Selle uurimisküsimuse juurde moodustatud kategooriad on esitatud joonisel 3

Arutelu tunnustena tõid õpetajad välja, et see sisaldab suhtlust kahe või rohkema inimese vahel. Sellest tulenevalt seisneb arutelu oma seisukohtade ning mõtete esitamises ja teiste inimeste mõtete ning seisukohtade ära kuulamises. Arutelul peab olema teema, mille üle arutletakse, ning sealjuures on arutelu eesmärgiks seotud teema suhtes lahenduse või vastuse

saamine. Leiti, et aruteludes ei ole valet vastust.



Joonis 3. Esimese uurimisküsimuse kategooriad

Hea arutelu tunnusteks pidasid õpetajad õpilaste aktiivset osalemist ning õpilaste huvitatust arutelu suhtes. Hea arutelu puhul võtavad kõik õpilased sellest osa, seda nii kuulamise, kaasamõtlemise kui ka oma seisukohtade esitamise osas. Sealjuures rõhutati kuulamise tähtsust: hea arutelu ei ole see, kus õpilased distsiplineerimatult räägivad ega pööra tähelepanu sellele, mida teised osalejad arvavad. Hea arutelu tunnuseks on teiste osapoolte seisukohtade austamine ja arutelu osalenute rahulolu diskussiooni lõpus. Arutelu tulemusena peaksid saama kõik õpilased oma seisukohad teistele õpilastele arusaadavaks teha. Hea arutelu liigub lahenduse suunas, sealjuures õpilased on oma kriitikas konstruktiivsed ja suunavad kaasõpilasi parema lahenduse leidmise poole. Hea arutelu on selline, milles õpilased suudavad ise lahenduse leida:

*Viimane kord arutasin õpilastega klassiõhtut. Arutasime, milline peab olema klassiõhtu, mis seal olema peab. Tegin neile ettepaneku valida nende seast üks juht, kes moodustab endale meeskonna. See tuli väga hästi välja. Lapsed organiseerisid ise mängud (Intervjueeritav 6).*

Enamik õpetajaid arvas, et nende õpilased suudavad arutelusid pidada ja nendes oma seisukohti esitada. Siiski tõdeti, et õpilased on selles osas erinevad:

*Sõltub hästi palju õpilastest, mõni õpilane väljendab oma mõtteid suurepäraselt. Tal on väga hea lauseehitus, väga sorav jutt, lai silmaring. Teine suudab väga primitiivsete lausetega oma arvamust avaldada (Intervjueeritav 5).*

Intervjuude põhjal viivad õpetajad arutelusid läbi paljudel juhtudel spontaanselt ning ka siis, kui arutelud on planeeritud, ei valmista kõik õpetajad neid väga põhjalikult ette. Kui

tunnis tekib sobiv koht aruteluks, siis õpetajad algatavad arutelu ja kasutavad sellega antud võimaluse ära. Arutelude planeerimist peeti keeruliseks, kui õpetaja ei tea, millised on õpilaste teadmised arutelu teema kohta:

*Arutelu kui sellist on väga raske planeerida, sest ma ju ei tea, millised on õpilase eelteadmised. Eriti kui tulevad uued teemad, aga just siis ongi arutelu meetod väga hea, sest ma saan teada, mida õpilane teab sellest teemast (Intervjueeritav 4).*

Veel leiti, et spontaansed arutelud õnnestuvad paremini.

Arutelu ettevalmistamisest vastasid õpetajad, et valitakse arutelu teema ja mõeldakse mõned küsimused, kuid tavaliselt ei rakendata keerukamaid ettevalmistavaid tegevusi nagu nt ideekaardi koostamine. Kui arutelud toimuvad lugemistekstide põhjal, siis on mõnikord nende lõpus küsimused, millest saab arutelu läbiviimisel lähtuda. Osa õpetajaid on arutelusid ka põhjalikumalt ette valmistanud, koostades arutelude kavandeid ja ideekaarte. Idee- ja mõistekaarte võidakse joonistada ka tahvlile koos õpilastega ning selline tegevus eelneb arutelule.

*Kui ma klassis arutlema hakkam, siis mulle väga meeldib lastega koos teha mõistekaarti/ideekaarti tahvlile, millest me arutleme, mida arutlema hakkame, sest lapsed näevad tihti asju teistmoodi (Intervjueeritav 4).*

Õpetajate poolt tundides rakendatavad arutelud kestavad tavaliselt 5-15 minutit. Pikemat arutelu aega piirab tunni formaat, sest tavaliselt ei taha õpetajad kogu tundi arutelu peale kulutada. Siiski on osadel õpetajatel olnud ka kogu tunni kestnud arutelusid. Kui arutelu on huvitav ja õpilased aktiivsed, siis kipub arutelu ajaliselt pikaks venima.

Arutelu alustamiseks peetakse õpetajate poolt sobivaks miks-küsimusi ning samuti küsimusi, millega palutakse õpilastel väljendada oma arvamust, näiteks: „*Mis sina arvad?*“ (Intervjueeritav 1). Arutelu alustamiseks peavad õpetajad sobimatuks kas-küsimusi. Kas-küsimused kutsuvad esile üksnes vastused „jah“ või „ei“ ja seega ei soodusta arutelu tekkimist. Arutelu ei soodusta ka küsimused, millega õpetaja ütleb vastuse õpilastele ette ära.

*Näiteks, kui ütlen küsimusega vastuse ette juba ära või küsimus, mis paneb arutelu kinni. Ei arene edasi (Intervjueeritav 3).*

Õpetajad kirjeldasid arutelu struktuuri enamasti järgmiselt: kõigepealt juhatab õpetaja teema sisse, algatab arutelu, misjärel õpilased arutlevad omavahel ja lõpus teeb õpetaja kokkuvõtte. Arutelu sissejuhatuses võib olla alusmaterjal, näiteks loetud tekst, vaadatud video vms.

Õpetajate arvates peaks õpilaste roll arutelus olema aktiivne. Õpilased peaksid arutelus oma seisukohti avaldama, teisi õpilasi kuulama ja nende seisukohti austama. Õpilased peaksid ka ise arutelust kokkuvõtteid tegema. Õpilaste ülesandeks on ka kaasõpilaste ideede täiendamine ja ühendamine.

Õpetaja roll arutelus peaks nende endi arvates olema suunav. Õpetaja suunamine on vajalik, et arutelu jõuaks tulemuseni ja lõppeks sobival ajal:

*Õpetaja suunab, aga me teame, kui lapsele anda võimalus ja nad on julged, siis need vestlused võiksid meil üldse mitte lõppeda, aga õpetaja hoiab suunda (Intervjueeritav 3).*

*Ma suunan või pidurdan, kui näen, et teema läheb mujale, äratada huvi (Intervjueeritav 4).*

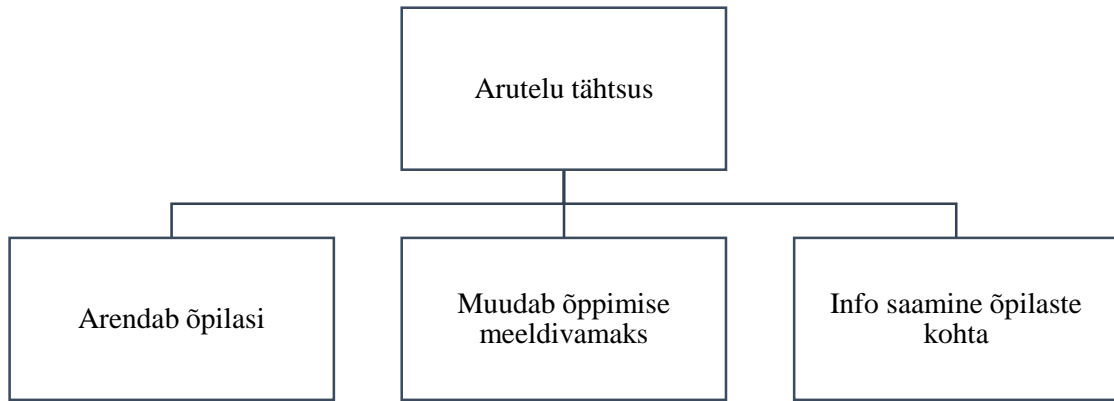
Tulenevalt sellest, et õpetaja roll on suunav, olid õpetajad arvamusel, et õpilased peavad aruteludes kindlasti rohkem rääkima kui õpetaja.

#### *Arutelu tähtsus*

Intervjueeritud õpetajad suhtusid aruteludesse positiivselt, nimetades arutelu toredaks ja vajalikuks õppemeetodiks:

*„Suurepäraseks asjad. Ma ei kujuta üldse ette, kui me ei arutleks. Ma mäletan seda aega, kui õpetajale öeldi, et miks-küsimusi laste käest ärge küsige, sest need on maailma kõige raskemad küsimused ja ma ei tea, mida me siis arutleme, kui me ei küsi, mis sa arvad, miks ta niimoodi tegi, mis sundis teda niimoodi tegema.“  
(Intervjueeritav 3).*

Teine uurimisküsimus oli arutelu tähtsuse kohta. Uurimisküsimuse juurde moodustati kategooriad „Arendab õpilasi“, „Muudab õppimise meeldivamaks“ ja „Info saamine õpilaste kohta“, mis on esitatud joonisel 4.



Joonis 4. Teise uurimisküsimuse kategooriad

Arutelu peeti vajalikuks, sest see arendab õpilaste mõtlemisoskust ning õpetab kahtlema nii enda kui ka kaaslaste seisukohtades. Samuti arendab arutelu väljendusoskust. Sellega seondult leiti, et on oluline, et õpilased hakkaksid aruteludes osalemist harjutama juba algklassides:

*Et õpilased oskaksid ka tulevikus oma mõtteid või ideid teistele edasi anda ja selleks peakski hakkama juba varakult harjutama (Intervjueeritav 1).*

Arutelus osalemise kaudu areneb õpetajate arvates õpilaste sõnaosavus, suureneb sõnavara, paraneb lausete sõnastamise oskus. Lisaks võivad arutelud õpetada, kuidas väljendada oma tundeid. Arutelude kaudu saavad õpilased harjutada rääkimist teemadel nagu näiteks oma mured ja probleemid. Arutelud arendavad õpilaste kuulamisoskust, eriti kui õpetaja juhib tähelepanu sellele, et on vaja teisi õpilasi kuulata ja rääkida kordamööda.

Veel märgiti, et arutelu võib arendada õpilase mälu, kuivõrd õpilane peab meeles pidama, mida teised õpilased on öelnud.

*Mälu, ma pean mäletama, mida keegi ütles, et midagi juurde lisada (Intervjueeritav 3).*

Arutelude tulemusena muutuvad õpilased julgemaks – seega mida rohkem arutelusid korraldatakse, seda aktiivsemalt õpilased neis osalevad ja oma mõtteid väljendavad. Arutelud võivad õpetada õpilastele planeerimisoskust, kui arutelu kasutatakse millegi korraldamisel (nt klassiõhtu).

*Viimane kord arutasin õpilastega klassiõhtut. Arutasime, milline peab olema klassiõhtu, mis seal olema peab. Tegin neile ettepaneku valida nende seast üks juht, kes moodustab endale meeskonna. See tuli väga hästi välja. Lapsed organiseerisid ise mängud*

(Intervjueeritav 6).

Arutelu osalemine võib õpetajate arvates kujundada õpilaste väärtushinnanguid, kuna arutelu käigus käsitletakse mõnikord väärtustega seotud teemasid ja arutatakse neid erinevat vaatenurkade alt. Arutelu kaudu võib õpilane saada teema kohta uusi mõtteid ja lähenemisi.

*Uued teadmised, uued lähenemised, uued mõtted*

(Intervjueeritav 3).

Õpetajad märkisid, et õpilastele arutelud enamasti sobivad ja sellega seoses muudavad arutelud õppimist meeldivamaks. Arutelud pakuvad vaheldust kirjalikele ülesannete ja teistele õpilaste jaoks ehk veidi igavamatele osadele tunnist. Arutelud on õpilaste jaoks huvitavad eriti siis, kui teema on põnev. Arutelud võivad olla huvitavad ka õpetajate jaoks.

*Vahest ma lähen ise nii põlema, mul on nii põnev, et mis nad veel mõtlevad ja ütlevad. Mulle endale nii tohutult meeldivad arutelud, sest need on nii põnevad juba minu jaoks* (Intervjueeritav 5).

Arutelust saadava kasuna nimetati õpetajate poolt veel, et selle käigus saab õpetaja infot laste kohta. Näiteks saab õpetaja teada õpilaste soovidest, huvidest, eelistustest. Seda infot saab õpetaja hiljem ära kasutada ja seeläbi õpetamise juures rohkem õpilaste huvide ja soovidega arvestada. Samuti saavad arutelude käigus lapsed üksteise kohta teavet:

*Arutelu näitab hästi palju last ja samas teisele lapsele mõnda last uuest küljest, ta paneb mõistma teda* (Intervjueeritav 4).

Õpetajad ei nõustunud väitega, et arutelu on ajaraiskamine, pigem vastupidi: seda meetodit peeti väga oluliseks. Leiti, et arutelusid võiks teha rohkem, kui selleks oleks enam aega. Märgiti üksnes seda, et arutelu võib passiivseks jäävate õpilaste jaoks olla liiga igav.

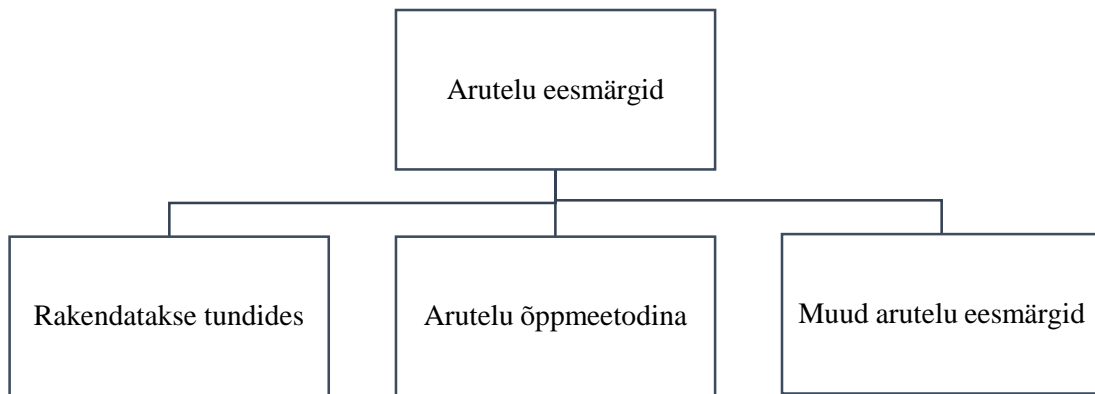
### *Arutelu eesmärgid*

Enamus intervjueeritud õpetajaid rakendavad arutelu igapäevaselt. Õpetajad kasutavad paljudes tundides lühiajalisi arutelusid:

*Nii tihti, kui vaja. Iga päev arutleme millegi üle. Meil ei möödu päevagi millegi üle arutlemata* (Intervjueeritav 3).

Mõned õpetajad arvasid, et nad võiksid kasutada arutelu veelgi sagedamini.

Kolmandas uurimisküsimuses uuriti arutelu eesmärkide kohta. Uurimisküsimuse juurde moodustati kategooriad „Rakendatakse tundides“, „Arutelu õppemeetodina“ ja „Muud arutelu eesmärgid“, mis on esitatud joonisel 5.



Joonis 5. Kolmanda uurimisküsimuse kategooriad

Õpetajad on endi hinnangul rakendanud arutelu peamiselt eesti keele, loodusõpetuse ja inimeseõpetuses tunnis. Matemaatikatundides kasutatakse arutelu harvem. Seda tehakse enamjaolt siis, kui on vaja näiteks selgitada, miks matemaatikat on vaja õppida. Ülejäänud õppeainetes arutelude rakendamist õpetajad ei maininud.

*Matemaatikas on tihti vaja lastega arutleda, kus mul seda päriselus vaja läheb, et nad mõistaksid, miks on vaja matemaatikas mingeid ülesandeid teha*  
(Intervjueeritav 7).

Arutelusid kasutatakse õpetajate poolt mitmetel eesmärkidel. Enda hinnangul kasutavad õpetajad arutelusid loetud tekstide paremaks mõistmiseks ja tõlgendamiseks. Näiteks kui eesti keele tunnis on loetud lugemispala, siis pärast seda korraldatakse sellel teemal arutelu. Arutelu rakendamist soodustavad õpikus tekstide lõpus olevad küsimused. Mõnikord korraldatakse arutelu enne teksti lugemist, et diskuteerida teksti võimaliku sisu üle, näiteks teksti pealkirja põhjal.

*Vahest me arutleme enne pala lugemist pealkirja üle, mida keegi arvab või mõtleb, millest selles loos juttu võiks tulla. Aga aabits on meil juba niimoodi ülesehitatud, et lugemispala lõpus olevad küsimused paneksid last mõtlema* (Intervjueeritav 3).

Üheks eesmärgiks on arutelu kasutamine õppemeetodina, aitamaks kaasa aine õpieesmärkide saavutamisele. Tavaliselt rakendavad õpetajad klassis toimuvat arutelu tunnis õpitava teema kohta. Arutelud võimaldavad õpilastel õpitavat materjali paremini mõista ja

meelde jätta. Arutelu suurendab õpilaste huvi õpitava vastu ja aitab seeläbi paremaid õpitulemusi saavutada. Arutelu rakendatakse ka õpilaste teadmiste kontrolliks.

*Ka kontrolliks, kas õpilased on kodus teksti läbi lugenud. Arutelu käigus saan aru, kes on ja kes ei ole kodust tööd teinud (Intervjueeritav 2).*

Õpetajad kasutavad juhitud vestlust ka arutelu oskuste arendamiseks. Sellisteks oskusteks on küsimuste esitamine, nendele vastamine, oma seisukohtade avaldamine, teiste õpilaste kuulamine. Samuti rakendatakse arutelu üldiste kognitiivsete oskuste, nagu mõtlemis- ja analüüsisvõime või mälu, arendamiseks. Arutelu rakendatakse ka õpilaste probleemlahendusoskuste arendamiseks:

*Kasutegur on kindlasti see, et see paneb õpilasi mõtlema teadlikult ühele probleemile ja sellele lahendusi leidma (Intervjueeritav 1).*

Arutelu rakendamise eesmärgiks on õpetajate hinnangul õpilastele arvamuse avaldamise võimaluste loomine, samuti teiste õpilaste arvamuse austamise arendamine.

*Arutlemise juures on hästi oluline, et kellegi vastus ei ole vale. Me õpime austama üksteise mõtteid ja avastame, et ahhaaa, nii võib ka mõelda (Intervjueeritav 3).*

Õpetajad on rakendanud arutelu pärast õpilastega juhtunud negatiivseid sündmusi. See võimaldab teha nende sündmuste kohta järeldusi ja neid tõlgendada. Kui õpilastel on tekkinud probleemid, siis kasutatakse arutelu, et sobivat lahendust leida.

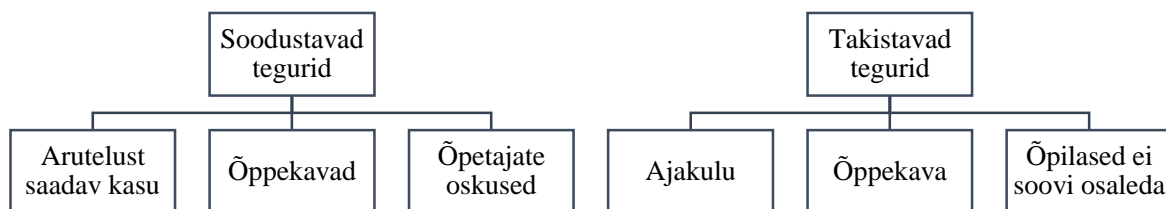
*Arutelu kasutan klassis probleemide lahendamiseks väga sageli. Proovime koos arutelu käigus mõista, miks keegi nii või teisiti käitus. Proovime koos leida lahendusi ja teha järeldusi (Intervjueeritav 1).*

Arutelusid kasutatakse ka ürituste korraldamise eesmärgil, et arutada nendega seotud korralduslikke küsimusi. Veel kasutatakse arutelusid laste kohta info saamise eesmärgil. Kuna arutelu aitab luua õpilaste vahel sotsiaalseid suhteid, on seda rakendatud ka eesmärgiga aidata õpilastel kooliellu sisse elada.

*Kui laps tuleb kooli, ta ei julge veel ennast väljendada, aga kui ma küsin "Mis sa arvad, miks ta niimoodi tegi? Miks-küsimusele ei ole kunagi valet vastust. See annab lapsele võimaluse tunnis kaasa rääkida ja mitte karta. Laps elab kooliellu palju paremini sisse, kui ta saab läbi rääkimise julguse rääkida ja ennast väljendada (Intervjueeritav 4).*

*Arutelu läbiviimist soodustavad ja takistavad tegurid*

Töö neljandas uurimisküsimuses uuriti arutelu läbiviimist soodustavaid ja takistavaid tegureid, mille kategooriad on esitatud joonisel 6. Tegureid käsitletakse ühes peatükis koos, kuna tegu on sisuliselt seotud küsimustega. Intervjuus osalenud õpetajate arvates soodustavad arutelu tekkimist mitmesugused arutelu meetodi rakendamisega seotud kasud nagu õpilaste mõtlemis-, väljendus- ja kuulamisoskuse ning mälu arendamine, õpilaste maailmavaate avardamine. Õpetajad märkisid, et kuna arutelud on õpilaste jaoks arendavad mitmel viisil, siis see on ka argumendiks, miks arutelu tuleks õpetajate hinnangul õppetöös rohkem kasutada.



Joonis 6. Neljanda uurimisküsimuse kategooriad

Selles osas, kas kehtiv õppekava on arutelude korraldamist soodustav või takistav, läksid õpetajate arvamused lahku. Osa õpetajaid pidas kehtivat õppekava arutelusid soodustavaks. Toodi välja, et õppekava on väärtuskasvatusepõhine ehk soodustab ka arutelude pidamist, kuivõrd arutelu on väärtuskasvatuse juures sobivaks õppemeetodiks. Õppekava järgi on põhimõtteliselt iga teema juures võimalik arutelusid korraldada. Teised õpetajad tõid välja, et õppekava maht on suur ja see võib saada arutelude korraldamisel takistuseks, sest palju aega kulub teiste õppetegevuste peale.

*Maht on nii suur, et ei jõua piisavalt arutleda*

(Intervjueeritav 7).

Arutelu takistabki õpetajate sõnul sellega seotud ajakulu. Arutelude tõttu jääb vähem aega teisteks õppetegevusteks. Siinkohal on olulised õpetaja oskused arutelu juhtida, mis vähendavad aegaraiskavaid teemast kõrvale kaldumisi.

Arutelu takistuseks on õpetajate arvates ka see, et kõik õpilased ei soovi nendes osaleda:

*Paratamatult on lapsi, kes ei ole nii jutukad ja kes ei naudi seda mitte kuidagi. Meie õpetajatena võime lapsi küll julgustada, aga ikkagi on lapsi, kelle teema see ei ole. Tegelikult eelistaksid nad võibolla kuulaja rollis olla mitte rääkida (Intervjueeritav 1).*

Üks õpetajatest tõi välja, et tal on üks õpilane, kes ei soovi suuliselt aruteludes osaleda ja õpetaja lubab tal väljendada oma seisukohti kirjalikult.

*Kuidas keegi, mul on üks laps, kes parema meelega kirjutaks. Ma ei sunni teda rääkima, kui ta ei ole selleks valmis. Ta natuke pelgab teisi ja natuke ka oma arvamust. Kui ta midagi vastab, siis ääretult napisõnaliselt, aga ta aruteludes kaasa ei tule. Tema väljendab oma arvamust kirjalikult (Intervjueeritav 2).*

Mitte kõik õpetajad ei hinnanud oma oskusi arutelu läbi viia väga kõrgeks, kuigi mitmed nendest olid osalenud sellekohastel koolitustel ning samuti lugenud erialast kirjandust. Õpetajad märkisid, et nad õpivad arutelude läbiviimist ka töö käigus.

*Pigem ei tea, ei ütleks, et oskan, aga ma arvan, et 1.-3. klassi õpilastega see tuleb kuidagi intuiitiivselt töö käigus (Intervjueeritav 5).*

Vaatamata sellele ei väljendanud nad seisukohta, et oskuste puudus oleks takistuseks arutelu läbiviimisel. Pigem võib pidada õpetajate oskust arutelu läbi viia arutelu soodustavaks teguriks. Samas leidsid õpetajad, et nad võiksid veel osaleda arutelualastel koolitustel.

Lisaks tõi õpetajad välja, et arutelu läbiviimist soodustab sobiva teema valik. Seda võib samuti seostada õpetaja oskustega arutelu läbi viia, kuivõrd teema valik on üheks osaks arutelu rakendamisel.

*Arutelu kui sellist on väga raske planeerida, sest ma ju ei tea, millised on õpilase eelteadmised. Eriti kui tulevad uued teemad, aga just siis ongi arutelu meetod väga hea, sest ma saan teada, mida õpilane teab sellest teemast (Intervjueeritav 4).*

## Arutelu

Töö esimeseks uurimisküsimuseks oli: „Millised on õpetajate arusaamad arutelu olemusest?“ Intervjuude põhjal võib väita, et intervjuueeritud õpetajad mõistavad arutelu olemust ühtemoodi. Õpetajate arusaamad arutelust on kooskõlas Hessi (2004) arutelu tunnustega, mille järgi peab aruteludes toimuma dialoog vähemalt kahe osapoolle vahel ning arutelul peab olema kindel teema ja eesmärk. Sinna juurde võib lisada õpetajate seisukoha, et aruteludes ei ole valesid vastuseid, mis omakorda ühtib Larsoni (2000) käsitlusega. Intervjuude põhjal võib järeldada, et õpetajad mõistavad, et arutelu puhul ei ole tegemist küsitlusega. Samuti peavad õpetajad oluliseks, et arutelu oleks aktiivne roll eeskätt õpilastel ja õpetajad on kõigest teema sissejuhatajad, arutelu suunajad ja kokkuvõtte tegijad.

Õpetajad tõid arutelu olulise põhimõttena välja õpilaste aktiivsuse, mida on rõhutanud ka Alvermann jt (1990). Sealjuures on oluline, et õpetaja suudaks arutelluse kaasata ka passiivsemaid õpilasi. Intervjuudest ei selgunud, kas ja kuidas õpetajad seda täpselt teevad. Mõned õpetajad arvasid ka, et kõikide õpilaste jaoks ei olegi arutelud sobivad või meeldivad. Selliste õpilaste puhul teevad õpetajad erandeid, võimaldades neil aruteludes passiivseks jääda ja esitada oma seisukohti kirjalikult. Magistritöö autori arvates on sellise lähenemise rakendamine kaheldav, kuivõrd sellega ei arene õpilaste suulise eneseväljenduse oskused. Siiski ei saa väita, et selline arutelu osalemine oleks õpilase jaoks täiesti kasutu, kuivõrd juhul, kui õpilane on arutelu üksnes kuulaja rollis, siis arenevad tema taju ja kuulamisioskused. Magistritöö autori hinnangul peaks õpetaja põhjalikumalt selgitama välja põhjuse, miks osa õpilasi ei taha oma seisukohti suuliselt väljendada ning vajadusel kaasama teisi spetsialiste, et seda olukorda lahendada.

Intervjuude tulemused näitavad, et õpetajad mõistavad, et arutelul peab olema kindel struktuur, arutelu on vaja sisse juhatada ja pärast kokkuvõtte teha ja seda struktuuri peab looma õpetaja. Samuti mõistavad õpetajad, et nad peavad olema arutelu suunajad – nagu nentisid oma uurimustes ka Larson (2000) ning Witherspoon jt (2016). Õpetajad on nõus ka Sprodi (1996) seisukohaga, et arutelu tähendab kontrolli andmist õpilaste kätte, kuivõrd leitakse, et õpilased peavad olema arutelu aktiivsem pool.

Intervjuueeritud õpetajad ei toonud välja, et nad kehtestaksid aruteludele reegleid või nõuaksid nende täitmist, mida on kirjanduses korduvalt rõhutatud (Fisher, 2005; Reznitskaya, 2012). Vaatamata sellele leidsid õpetajad, et õpilased peavad aruteludes üksteist kuulama, mis tähendab siiski teatud reeglite järgimist. Samuti tõid õpetajad välja, et aruteludes ei ole valesid

arvamusi, mis Larsoni (2000) järgi on üheks arutelu reegliks. Seega võib väita, et kuigi õpetajad enda arvates teadlikult aruteludes reegleid ei kehtesta, siis tegelikult nad viivad arutelu läbi ikkagi teatud reeglite piires, mis on ka arutelu edukaks toimimiseks vajalik.

Õpetajate vastused ei näidanud, et nad väga põhjalikult arutelusid ette valmistaks, kuigi õpetajad on selles osas erinevad. Sageli rakendatakse spontaanseid arutelusid, mis ei võimaldagi neid ette valmistada. Samas on kirjanduses rõhutatud arutelude ettevalmistamise vajadust, mis võib soodustada õpilaste aktiivust (Walsh & Sattes, 2015). Selle põhjal võib arvata, et kui õpetajad teeksid arutelude ettevalmistamisel rohkem tööd, võib see aidata kaasa arutelude tulemuslikkusele. Näiteks oleksid õpetajad paremini valmistunud olukordadeks, kus arutelu takerdub ja oskaksid anda sama teema kohta õpilastele rohkem vaatenurki. Intervjuude vastuste põhjal tundub, et õpetajad loodavad, et nad saavad ka ilma ettevalmistuseta arutelude läbiviimisega hakkama ja tõenäoliselt nad saavadki, kuid põhjalikum planeerimisega oleksid arutelud ilmselt veelgi paremad.

Kui kõrvutada intervjuude vastused Henning jt (2008) poolt nimetatud arutelu rakendamise võimalustega, siis uuringu tulemused näitavad, et õpetajad rakendavad arutelusid kolmel eesmärgil: probleemi lahendamine, narratiivi tõlgendamine ja arutelu sidumine eelnevalt õpituga. Intervjuudest ei selgunud, kas arutelu rakendatakse andmete tõlgendamise eesmärgil, mis on Henning jt (2008) järgi arutelu rakendamise neljandaks (veel üheks) võimaluseks. Magistritöö autori hinnangul on algklasside õpilaste puhul mõistetav, et arutelu ei kasutata andmete tõlgendamiseks, kuna andmeanalüüsiga puutuvad õpilased kokku alles vanemates klassides.

Töö teiseks uurimisküsimuseks oli: „Kui oluliseks peavad õpetajad arutelu meetodi rakendamist?“ Õpetajate vastuste põhjal võib väita, et õpetajad peavad arutelu väga oluliseks. Õpetajate suhtumine arutellusse on positiivne, arutelu peetakse vajalikuks ja huvitavaks ning ilmselt seetõttu rakendavad õpetajad arutelusid sageli, isegi igapäevaselt, üritades kas või 5-10 minutit tunnist arutelule pühendada. Arutelude tähtsustamist iseloomustab ka fakt, et arutelusid kasutatakse erinevates õppeainetes. Magistritöö autori hinnangul tuleb õpetajate heakskiitvat suhtumist arutellusse pidada igati positiivseks, kuivõrd õpetajate negatiivne hoiak arutelu suhtes võib olla arutelude rakendamist takistavaks teguriks (Walsh & Sattes, 2015; Robitaille & Maldonado, 2015).

Magistritöö autori arvates soodustab õpetajate positiivset suhtumist arutellusse ilmselt nende arusaam, et õnnestunud õppetunni korral on õpilased tegevustesse aktiivselt kaasatud, mida arutelu hästi võimaldab. Õpetajad olid ka seisukohtadel, et heas õppetunnis rakendatakse mitut erinevat õppemeetodit ning üheks nendest võib olla arutelu, mille positiivseks

omaduseks peeti vahelduse pakkumist individuaalsetele õppetegevustele. Seega õpetajad peavad arutelu ülejäänud õppetegevustest selgelt eristuvaks.

Töö kolmandaks uurimisküsimuseks oli: „Millistel eesmärkidel peavad õpetajad vajalikuks rakendada arutelu?“ Töö tulemuste põhjal võib välja tuua, et õpetajad rakendavad arutelu nii paremate ainealaste õpitulemuste saavutamiseks, õpilastel mitmekülgsel õpioskuste arendamiseks kui ka muudel eesmärkidel. Tulemuste põhjal võib järeldada, et arutelu läbiviimise põhjused kattuvad suures osas õpetajate poolt nimetatud arutelu eesmärkidega, milleks on õpilaste eneseväljendus-, mõtlemis- ja kuulamisoskuse ning mälu areng, uute teadmiste saamine ja maailmapildi avardamine. Selle põhjal leiab magistr töö autor, et arutelusid viiaksegi läbi selleks, et saavutada eeldatavaid positiivseid tulemusi, mis näitab, et õpetajad kasutavad arutelusid eesmärgipäraselt.

Arutelu kasutatakse paremate õpitulemuste saavutamiseks, kuna arutelu on vahendiks, mis soodustab õpilastel teadmiste omandamist. Seega arutelu toetab õppeprotsessi, mis on kooskõlas Murphy jt (2009), Smith jt (2009) ning Alivernini ja Manganelli (2011) uurimuse tulemustega, mille järgi arutelud aitavad õpilastel paremaid õpitulemusi saavutada. Intervjueeritud õpetajad tõid välja, et arutelu võimaldab avardada õpilase vaatenurka ja arendada väärtusi, mida on rõhutanud ka Larson (2000) ja Buchanan (2011). Seega võib väita, et õpetajad on teadlikud kirjanduses väljatoodud arutelu eesmärkidest.

Arutelu eeliseks pidasid õpetajad, et need on enamasti õpilaste jaoks huvitavamad kui teised õppetegevused, näiteks kirjalikud ja individuaalsed ülesanded. Siit võib järeldada, et õpetajad näevad arutelus õpilastes huvi tekitamise ja motivatsiooni suurendamis vahendi. Kuivõrd motivatsioon ja õpitulemused on Del Favero jt (2007) järgi omavahel positiivselt seotud, siis võib arutelu rakendamine aidata kaasa paremate õpitulemuste saavutamisele.

Selle kõrval rakendavad õpetajad arutelu ka eesmärgiga arendada õpilaste eneseväljendus-, kuulamis-, mõtlemis- ja arutlemisoskust, samuti nende mälu. Ehk arutelu rakendatakse ka otseselt õpitava temaga mitteseotud ja laiematel eesmärkidel. Sellistel eesmärkidel arutelu kasutamine on õigustatud Thomas (2010) seisukohaga, et diskussiooni kasutamise tulemusena paranevad õpilaste kognitiivsed ja afektiivsed võimed. Seega võib väita, et arutelu rakendamise eesmärgid on laiemad kui üksnes ainealaste teadmiste parem omandamine. Arutelu rakendamine arendab lastel mitmeid üldiseid oskuseid, millest on lastel tulevikus nii aruteludes osalemisel kui ka muudes olukordades kasu.

Õpetajad viivad arutelusid läbi ka õppimisega otseselt mitteseotud praktilistel eesmärkidel, näiteks õpilaste probleemidele lahenduste leidmisel, ürituste korraldamisel või õpilaste kohta info saamisel. Seega ei ole arutelu koolis mitte üksnes õppemeetodiks, vaid ka

vahendiks praktiliste küsimuste lahendamisel. Siinkohal on oluline rõhutada, et nüüdisaegse õpikäsitluse järgi on oluline õpilastes arendada nende üldiseid oskusi nagu eneseväljendus-, kuulamis-, mõtlemis- ja arutlemisoskus.

Kuigi intervjuude tulemused näitavad, et arutelu kasutatakse ka õpilaste teadmistest ülevaate saamiseks, väidab Reznitskaya (2012), et arutelu ei ole õige kasutada õpilaste hindamise eesmärgil. Samas intervjuud ei näita, et arutelude põhjal pandaks õpilastele hindeid. Seega võib arvata, et õpetajad rakendavad arutelu pigem vaid õpilaste oskuste ja teadmiste arendamiseks, mitte hindamiseks.

Töö neljandaks uurimisküsimuseks oli: „Mis takistab ja soodustab õpetajate endi hinnangul arutelu rakendamist õppeprotsessis?“ Üheks olulisemaks takistuseks arutelude läbiviimisel ilmnis intervjuude põhjal sellega kaasnev suur ajakulu. Vaatamata sellele, viivad paljud õpetajad arutelusid läbi igapäevaselt. Arutelude suurt ajakulu on takistusena rõhutanud ka Wasserman (2010). Õppekava kui piirava või arutelusid soodustava teguri osas õpetajate arvamused lahknesid. Mõned õpetajad arvasid, et kuna õppekava maht on suur, jätab see vähe aega arutelude jaoks, mistõttu võib ühe põhjusena oletada, et nende õpetajate jaoks on olulisem õpetada lastele faktiteadmisi. Need, kes leiavad õppekava järgi aega arutlemiseks, nende jaoks on oluline arendada ka õpilaste üldoskusi nagu kriitiline mõtlemine, arutlemis-, analüüsi- ning eneseväljendusoskus. See võib olla seotud õpetajate erineva õppekava tõlgendamisega. Mõned õpetajad võib-olla suudavad leida õppekava raames paremini võimalusi arutelu rakendamiseks, samas kui teised õpetajad leiavad, et õppekava nõuab rohkem teiste õppemeetodite kasutamist.

Arutelude läbiviimise takistuseks on õpetajate hinnangul osade õpilaste soovimatus aruteludes osaleda. Magistritöö autori hinnangul võib sellise takistuse väljatoomine viidata sellele, et õpetajate pädevused õpilaste arutelluse kaasamiseks on kesised. Seda kahtlust kinnitab ka uurimistöö tulemus, et mitte kõik õpetajad ei pea oma arutelu läbiviimise oskusi kõige paremaks.

Kui Eshach jt (2013) uuring näitas, et arutelu juures võib olla takistuseks õpetajate negatiivne suhtumine ja arutelu pidamine ajaraiskamiseks, siis ükski intervjuueeritud õpetaja sellisel arvamusel ei olnud. Vastupidi: arutelusid peeti kasulikuks ja mõned õpetajad leidsid, et nad peaksid arutelusid veelgi rohkem läbi viima.

Intervjuude põhjal võib arutelu soodustavate teguritena välja tuua aruteludest saadavat kasu, mille eesmärgil arutelu läbi viiakse. Samuti võib arutelu soodustavaks teguriks pidada õpetajate oskuseid arutelu läbiviimisel. Osa õpetajate arvates on soodustavaks teguriks

õppekava, mille puhul mõjub positiivselt selle väärtuskasvatuse põhisus, kuivõrd arutelu on selle puhul sobivaks õppemeetodiks.

### Töö piirangud ja soovitused töö edasi uurimiseks

Käesoleva uuringu piiranguks võib pidada, et tulemused peegeldavad vaid õpetajate arusaamu ja seisukohti arutelude suhtes. Kuigi intervjuudega saadi teada, millistel eesmärkidel õpetajad arutelu rakendavad ja millistest põhimõtetest nad selle juures kinni peavad, ei näita käesoleva magistr töö tulemused, kuivõrd õpetajad tegelikult arutelusid läbi viivad. Sellest tulenevalt võiks sama teema uurimisel tulevikus viia läbi ka tunnivaatlusi, millega selgitatakse välja, kas ja kuidas õpetajad tegelikult arutelu tunnis rakendavad.

Tulevikus võiks uurida ka seda, millised on õpetajate endi kogemused õpilasena aruteludes osalemises, kuna Walsh ja Sattes'i (2015) järgi mõjutavad õpetajate suhtumist arutelusse nende endi kooliajal saadud kogemused. Kuivõrd magistr töö uuritud õpetajad suhtusid aruteludesse positiivselt ja üritasid neid sageli rakendada, siis saab küsida, mil määral on seda toetanud õpetajate endi kooliajal saadud positiivsed kogemused. Kuna arutelu tunni täisväärtusliku osana on pigem uueks õppemeetodiks, siis võivad õpetajate kooliaegsed kogemused arutelu osas olla sõltuvalt nende vanusest erinevad, mistõttu võiks seda küsimust uurida võrdlevalt erinevas vanuses õpetajatega.

Samuti võiks edasistes uuringutes hinnata õpetajate arusaamasid arutelude rakendamiseks erinevatel eesmärkidel. Huvitav võiks olla selgitada täpsemalt välja õpetajate arusaamade kohta faktiteadmiste ja üldpädevuste arendamisel. Samuti võiks uurida, kuidas need arusaamad on seotud õpetajate poolt õppekava tõlgendamisega.

### Tänuõnad

Täna siiralt ja kogu südamest kõiki uurimistöös osalenud õpetajaid vastutulelikkuse, heade ja siiraste soovide ning aja leidmise eest.

Eriiselt suur tänu Viivele, kes aitas mul leida mu magistr töö uuritavad ning oli mulle kogu töö kirjutamise ajal moraalseks toeks.

Autorsuse kinnitus

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega*

Kasutatud kirjandus

- Alivernini, F., & Manganelli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3441-3445.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, 296-322.
- Bruss, K. S. (2009). Improving classroom discussion: A rhetorical approach. *The Journal of General Education*, 58(1), 28-46.
- Buchanan, L. B. (2011). Discussion in the elementary classroom: How and why some teachers use discussion. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 19-31.
- Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., & Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways?. *Learning and Instruction*, 17(6), 635-657.
- Eshach, H., Wu, H-K., Hwang, F-K. & Hsu, Y-S. (2013). *Whole Class Dialogic Discussion Meets Taiwan's Physics Teachers: Attitudes and Culture*. Taiwan: Journal of Science Education and Technology, 23, 183-197.
- Ezzedeen, S. R. (2008). Facilitating class discussions around current and controversial issues: Ten recommendations for teachers. *College Teaching*, 56(4), 230-236.
- Faruji, L. F. (2011). Discourse Analysis of Questions in Teacher Talk. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1820-1826.
- Fisher, R. (2005). *Õpetame lapsi mõtlema*. Tartu: AS Atlex.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177, 615-631.

- Hamzeh, F. R., & Jacobs, F. (2010). Open forum as an active learning method for teaching lean construction. In *Proceedings of the Lean Advancement Initiative, 5th LAI/EdNet Lean Educator Conference*, May (pp. 19-21).
- Haugen, L. (1998). *Suggestions for Leading Small-group Discussions*. Külastatud aadressil <http://www.celt.iastate.edu/teaching-resources/classroom-practice/teaching-techniques-strategies/leading-classroom-discussion/small-group-discussions/>.
- Henning, J. E., Nielsen, L. E., Henning, M. C., & Schulz, E. U. (2008). Designing discussions: Four ways to open up a dialogue. *The Social Studies*, 99(3), 122-126.
- Hess, D. E. (2004). Discussion in social studies: Is it worth the trouble?. *Social Education*, 68(2), 151-157.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hoidn, S. (2016). *Student-Centered Learning Environments in Higher Education Classrooms*. New York: Springer
- Ingram, J., & Elliott, V. (2016). A critical analysis of the role of wait time in classroom interactions and the effects on student and teacher interactional behaviours. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 37-53.
- Jacob, S. A., & Furgerson, S. P. (2012). Writing interview protocols and conducting interviews: Tips for students new to the field of qualitative research. *The Qualitative Report*, 17(42), 1-10.
- Johnston, P.-H., Ivey, G., & Faulkner, A. (2011). *TALKING IN CLASS: Remembering What Is Important About Classroom Talk*. International Reading Association: The Reading Teacher.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015) Kvalitatiivne sisuanalüüs. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Larson, B. E. (2000). Classroom discussion: A method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 661-677.
- Lipman, M. (1981). *Philosophy for Children in: A. L. Costa (Ed.) Developing minds: programs for teaching thinking*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.

- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *101*(3), 740.
- Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, *17*(3), 273-289.
- Pedastsaar, T. (2008). *Õpi- ja õpetamistegevused*. Viljandi: Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Põhikooli riiklik õppekava* (2014). Riigi Teataja I, 2014, 8, 29. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Reznitskaya, A. (2012). *Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature Discussions*. *The Reading Teacher*, *65*, 446-456.
- Robitaille, Y-P. & Maldonado, N. (2015). *Classroom Environments of Respect for Questioning and Discussion*. Florida: Walden University.
- Roos, L. (2016). *Lugemistekstide mõistmise arendamine PBLT-meetodi abil kuuenda klassi inglise keele tunnis*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Salumaa, T. & Talvik, M. (2004). *Ajakohastatud õppemeetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Scholl, R. (2014). Inside-out Pedagogy: Theorising Pedagogical Transformation through Teaching Philosophy. *Australian Journal of Teacher Education*, *39*, 89-106.
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T. (2009). Why peer discussion improves student performance on in-class concept questions. *Science*, *323*(5910), 122-124.
- Sprod, T. (1996). Discussing Discussions, A Review of "Using Discussion in Classrooms". *Analytic Teaching*, *17*(1) 63-66.
- Säre, E. (2018). *Developing the reasoning skills of pre-schoolers through Philosophy for Children*. Doktoritöö. Tartu: University of Tartu Press.
- Säre, E. (2010). *Filosoofiliste vestluste ja tegevuste rakendamise võimalused lastega ühe algklassi näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Säre, E. (2012). Väärtuste kujunemine lastega filosoferides. Jung, N., Parder, M.-L., Lilles-Heinsar, L., Käpp, T. & Velbaum, K. (Toim), *Õppemeetodid väärtuskasvatuse teenistuses - miks ja kuidas?* (lk 36-56). Tartu: AS Pakett

Thomas, D. (2010) Classroom Discussion in Southeast Asia: Concerns in Thai Classrooms. *International Forum*, 13(2), 21-30.

Walsh, J. A., & Sattes, B. D. (2015). *Questioning for Classroom Discussion: Purposeful Speaking, Engaged Listening, Deep Thinking*. Alexandria: ASCD.

Wassermann, S. (2010). *Effective classroom discussions*. Külastatud aadressil  
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb10/vol67/num05/Effective-Classroom-Discussions.aspx>.

Witherspoon, M., Sykes, G., & Bell, C. (2016). Leading a Classroom Discussion: Definition, Supportive Evidence, and Measurement of the "ETS"® *National Observational Teaching Examination (NOTE) Assessment Series*. Research Memorandum No. RM-16-09. Educational Testing Service

## Lisad

### *Lisa 1. Intervjueerija intervjuu küsimused*

Tere! Mina olen Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilane Kerli Pamberg-Mägi. Kirjutan magistritööd teemal “Klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest”. Uurimistöös uurin järgnevaid põhiküsimusi:

*Millised on õpetajate arusaamad arutelu olemusest?*

*Kui oluliseks peavad õpetajad arutelu meetodi rakendamist?*

*Millistel eesmärkidel peavad õpetajad vajalikuks rakendada arutelu?*

*Mis takistab ja soodustab õpetajate endi hinnangul arutelu rakendamist õppeprotsessis?*

*Millisena kirjeldavad õpetajad head õppetundi? (Intervjuud sissejuhatavad küsimused)*

1. Mis teeb sinu arvates ühest õppetunnist hea õppetunni?
  2. Palun kirjelda ühte õppetundi, mis oli sinu arvates parim.
    - 2.1 Miks see oli parim?
    - 2.2 Mille poolest see õppetund erines ühest tüüpilisest õppetunnist?
  3. Kas õppijad peaksid õppetunnis sinu arvates olema aktiivsed? Miks? Kuidas?
- 1. Millised on klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest?*
1. Mis on arutelu?
  2. Kas õpilased on Teie arvates võimelised oma mõtteid väljendama?
  3. Missugune arutelu on hea arutelu?
  4. Kas Te olete läbiviinud arutelusid spontaanselt või planeerides?
  5. Võrreldes kahte eelnevat arutelu, palun kirjeldage, kuidas on need arutelud alanud ja lõppenud?
  6. Kui Te olete arutelusid läbi viinud planeerides, siis kuidas olete arutelusid kavandanud? (Kas olete koostanud endale ette küsimused? Teinud ideekaardi või kavandi?)
  7. Missugune see arutelu oli?
  8. Kui kaua Teil tavaliselt arutelu kestab? 5 min? 10 min?
  9. Kui pikk on olnud kõige pikem arutelu?

10. Missugune on õpilaste roll arutelus?
  11. Kas õpilased väljendavad oma ideid vabalt ja julgelt?
  12. Kas õpilased liidavad ja laiendavad teiste õpilaste ideid?
  13. Milline peaks olema Teie arvates õpetaja roll arutelus?
  14. Kes juhib klassi arutelu?
  15. Kes räägib arutelu ajal rohkem, kas õpetaja või õpilased?
  16. Kas oskate kirjeldada kogu klassi arutelu struktuuri?
  17. Mida Te üldiselt arvate aruteludest? Miks?
2. *Kui oluliseks peavad õpetajad arutelu meetodi rakendamist?*
1. Kuidas arutlemine lapsi Teie arvates arendab?
  2. Kas arutlemine on oluline või pigem mitte? Palun põhjendage.
  3. Kas Te nõustute väitega, et klassi arutelud on huvitavad? Miks?
  4. Kas Te nõustute väitega, et klassi arutelu on ajaraiskamine? Miks?
3. *Millistel eesmärkidel peavad õpetajad vajalikuks rakendada arutelu?*
1. Millal Te kasutate arutelu meetodit?
  2. Kui tihti te kasutate aktiivõppemeetodit arutelu?
  3. Millised on Teie arvates kogu klassi arutelude eesmärgid?
  4. Milliste eesmärkide saavutamiseks Te kasutate lastega arutlemist?
4. *Mis takistab ja soodustab õpetajate endi hinnangul arutelu rakendamist õppeprotsessis?*
1. Millised on arutelu kasutegurid?
  2. Mis on arutelu puudused?
  3. Kas ja millises ulatuses võimaldab õppekava arutelude läbiviimist õpilastega?
  4. Kas Te tunnete, et teate, kuidas läbi viia klassi arutelusid?
  5. Kas Te olete kuskil õppinud arutelude läbiviimist ja juhtimist või lugenud selle kohta kuskilt?
  6. Kas Te tunnete vajadust koolituse järele, mis õpetaks, kuidas läbi viia klassis arutelusid?

*Lisa 2. Intervjuu küsimused intervjuueeritavatele tutvumiseks*

Tere! Mina olen Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi üliõpilane Kerli Pamberg-Mägi. Uurin magistritöö raames “Klassiõpetajate arusaamu arutelu olemusest”.

1. Mis teeb sinu arvates ühest õppetunnist hea õppetunni?
2. Palun kirjelda ühte õppetundi, mis oli sinu arvates parim.
  - 2.1 Miks see oli parim?
  - 2.2 Mille poolest see õppetund erines ühest tüüpilisest õppetunnist?
3. Kas õppijad peaksid õppetunnis sinu arvates olema aktiivsed? Miks? Kuidas?
4. Mis on arutelu?
5. Kas õpilased on Teie arvates võimelised oma mõtteid väljendama?
6. Missugune arutelu on hea arutelu?
7. Kas Te olete läbiviinud arutelusid spontaanselt või planeerides?
8. Võrreldes kahte eelnevat arutelu, palun kirjeldage, kuidas on need arutelud alanud ja lõppenud?
9. Kui Te olete arutelusid läbi viinud planeerides, siis kuidas olete arutelusid kavandanud? (Kas olete koostanud endale ette küsimused? Teinud ideekaardi või kavandi?)
10. Missugune see arutelu oli?
11. Kui kaua Teil tavaliselt arutelu kestab? 5 min? 10 min?
12. Kui pikk on olnud kõige pikem arutelu?
13. Milline küsimus on kõige parem arutelu alustamiseks?
14. Milline küsimus tavaliselt ei sobi arutelu alustamiseks?
15. Missugune on õpilaste roll arutelus?
16. Kas õpilased väljendavad oma ideid vabalt ja julgelt?
17. Kas õpilased liidavad ja laiendavad teiste õpilaste ideid?
18. Milline peaks olema Teie arvates õpetaja roll arutelus?
19. Kes juhib klassi arutelu?
20. Kes räägib arutelu ajal rohkem, kas õpetaja või õpilased?
21. Kas oskate kirjeldada kogu klassi arutelu struktuuri?
22. Mida Te üldiselt arvate aruteludest? Miks?
23. Kuidas arutlemine lapsi Teie arvates arendab?
24. Kas arutlemine on oluline või pigem mitte? Palun põhjendage.

25. Kas Te nõustute väitega, et klassi arutelud on huvitavad? Miks?
26. Kas Te nõustute väitega, et klassi arutelu on ajaraiskamine? Miks?
27. Millal Te kasutate arutelu meetodit?
28. Kui tihti te kasutate tundides aktiivõppemeetodit arutelu?
29. Millised on Teie arvates kogu klassi arutelude eesmärgid?
30. Milliste eesmärkide saavutamiseks Te kasutate lastega arutlemist?
31. Millised on arutelu kasutegurid?
32. Mis on arutelu puudused?
33. Kas ja millises ulatuses võimaldab õppekava arutelude läbiviimist õpilastega?
34. Kas Te tunnete, et teate, kuidas läbi viia klassi arutelusid?
35. Kas Te olete kuskil õppinud arutelude läbiviimist ja juhtimist või lugenud selle kohta kuskilt?
36. Kas Te tunnete vajadust koolituse järele, mis õpetaks, kuidas läbi viia klassis arutelusid?

Intervjuu eesmärk oli uurida Teie arusaamu aktiivõppe meetodi arutelu kohta.

Kas on midagi, mida arvate, et peaksite ütlema või lisama, et paremini mõista teie arvamusi arutelude kohta?

Teie nõusolekul saadetakse intervjuu transkriptsioon Teile kirjalikult e-mailile, et saaksite vajadusel oma vastuseid kirjalikult täiendada.

Lisa 3. Kodeerimise näide

<b>Kategooria</b>	<b>Koodid</b>	<b>Tähenduslikud üksused</b>
Hea õppetunni omadused	Tunni eesmärgi saavutamine	Sellistes tundides saab eesmärk täidetud
	Õpivad midagi uut	Näen, et need õpilased, kes ei viitsi mõelda, et need on ka hakanud mõtlema Kõik saavad õppimisprotsessist midagi See avardas meie silmaringi Õpilane sai ise midagi teada. Ta ise mõtles ja avastas
	Struktureeritus	Mulle meeldiks, kui tunnis oleks struktuur. Mulle meeldib, kui tund on teadlikult ülesehitatud, siis tal on nagu sissejuhatav osa, uus osa ja kordav osa Ma arvan, et tund, kus mul oli kordav osa, uus osa, arutelu, kinnistav osa
	Õpilased aktiivsed	Parimad õppetunnid ongi tunnid, kus lapsed tulevad teemaga kaasa, mõtlevad ja töötavad kaasa ja on huvitatud Aga parim ilmselt on see, kus lapsed tunni lõpus ütlevad, oh, see tund sai nii kiiresti läbi Seal, kus lapsed on hästi aktiivsed Kus lapsed on aktiivsed, kus õpetaja on aktiivne
	Rakendatakse erinevaid õppemeetodeid	Erinevad võtted, meetodid, tehnikad Kus on kasutatud erinevaid töövõtteid Mõnikord paljude erinevate meetoditega tund See, kui õpetaja suudab kasutada tunnis erinevaid meetodeid
	Tunnis toimub arutelu	Selle pika arutelu tõttu, kus me saime üksteise kohta nii palju teada

<b>Kategooria</b>	<b>Koodid</b>	<b>Tähenduslikud üksused</b>
Õpilaste aktiivsuse tunnused	Huvitav	Pakkus lastele rohkem huvi Lapse silmad säraksid
	Kaasatud tundi	Nad on asja sees
	Kaotavad ajataju	Oh, see tund sai nii kiiresti läbi
Õpilaste aktiivsuse eelised	Paremad õpitulemused	Ta omandab niimoodi teadmisi paremini Omandavad lapsed teadmisi paremini teadmised on ka tõenäoliselt jäävamad Lapsed õppivad kindlasti kiiremini Läbi aktiivsuse õpilane omandabki midagi
	Seoste loomine	Suudavad seostada paremini päriseluga Oskavad luua seoseid
	Õpetajal lihtsam	Õpetajal on lihtsam õpetada, kui õpilane võtab aktiivselt vastu

## Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Kerli Pamberg-Mägi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Klassiõpetajate arusaamad arutelu olemusest“, mille juhendaja on Egle Säre, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Kerli Pamberg-Mägi*

*23.05.2019*