

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Tuuli Tatomir, Marge Tänav
TEMPORÜHMADE RAKENDAMINE II JA III KOOLIASTMES ÜHE PÕHIKOOI
NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: nooremteadur Liina Malva

Tartu 2021

Kokkuvõte

Temporühmade rakendamine II ja III kooliastmes ühe põhikooli näitel

Õpilaste õpimotivatsiooni hoidmiseks on oluline tagada neile jõukohane õppesisu ja –tempo. Üheks õppe diferentseerimise võimaluseks on rakendada õppetöös temporühmi. Magistritöö eesmärk oli välja selgitada temporühmade rakendamise eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus lähtudes koolijuhtide, õpetajate ja õpilaste kogemustest ning arvamustest. Poolstruktureeritud intervjuude andmed analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõttel. Tulemustest selgus, et uurimuses osalenud õpilased ja õpetajad tajuvad temporühmade rakendamisel suurenenud heaolu ning õppija individuaalset arengut, samuti ühtekuuluvustunde tugevnemist koolis ja distsipliiniprobleemide vähenemist. Temporühmadega töötamist reguleerivad peamiselt riiklik ja kooli õppekava ning õpetaja töökava. Puudusi nähti rühmade suuruses, mõistete selguses, gruppidesse määramise aluste ühtlustamises ning selges kommunikatsioonis, mis aitaks ennetada valesti mõistmist.

Võtmesõnad: õpitempo, õpimotivatsioon, temporühm, võimerühm, diferentseeritud õpe

Abstract

Implementing grouping based on learning pace grouping to school stage II and III on the example of one basic school

For students' motivation providing feasible learning content and pace is essential. Implementing grouping based on learning pace helps to differentiate teaching. The aim of the research was to find out the purpose of implementing grouping based on pace to school stage II and III, regulative documentation and efficiency and development potential of ability grouping. Data of semi-structured interviews were analysed by qualitative inductive content analysis. Results showed that the participants perceive increase in students' and teachers' well-being, support in students' individual development, better cohesion in school and reduction of discipline problems. Working with pace groups is regulated by national curriculum, school curriculum and teachers' work plan. Room for improvement was seen in group sizes, agreeing on definitions and basis for dividing students into groups and clear communication preventing misjudgements.

Keywords: learning pace, learning motivation, grouping by pace, ability group, differentiated learning

Sisukord

Kokkuvõte.....	2
Abstract.....	2
Sissejuhatus.....	4
Uurimuse teoreetilised lähtekohad.....	5
Õppimine kui protsess.....	5
Kuidas aju õpib?	5
Õpimotivatsioon.....	6
Diferentseeritud õpe.....	7
Diferentseerimine võimalused	8
Võimerühmad ehk temporühmad	9
Probleemiseade	12
Metoodika	13
Uurimuse kontekst	13
Valim.....	13
Andmekogumine.....	15
Andmeanalüüs.....	17
Tulemused.....	19
Temporühmade rakendamise eesmärk.....	19
Temporühmi reguleeriv dokumentatsioon.....	23
Kasutegur temporühmade rakendamises	24
Arenguvõimalus temporühmade rakendamises	27
Arutelu	30
Tänuõnad	38
Autorsuse kinnitus	39
Kasutatud kirjandus	40
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu kava koolijuhi ja õppealajuhatajaga	
Lisa 2. Intervjuu kava õpetajatega	
Lisa 3. Intervjuu kava õpilastega	
Lisa 4. Koolijuhi nõusolekuleht	
Lisa 5. Õpetaja nõusolekuleht	
Lisa 6. Õpilase/lapsevanema nõusolekuleht	

Sissejuhatus

Eesti hariduskorralduse juhtiv põhimõte on kaasava hariduskorralduse rakendamine. Kaasav haridus õppekorralduse kontekstis tähendab õppurite individuaalsete võimete ja vajadustega arvestamist (Räis, Kallaste, & Sandre, 2016). Õppetöö diferentseerimine peab olema selgelt eesmärgistatud ning tuginema lapse võimetele ja isiksusele (Kikas, 2008). Erinevate õpilaste õpimotivatsiooni hoidmiseks on oluline kohandada õpet nende vajadustele vastavaks. Ebasobiv õpitempo mõjub õpimotivatsioonile negatiivselt (Sooalu, 2016). Üks võimalus õppetööd diferentseerida ja kohandada vastavalt õpilaste vajadusele, on rakendada õppetöös temporühmi.

Temporühmad võivad erinevates ainetes olla erineva koosseisuga ning need moodustatakse üldjuhul terveks õppeaastaks. Erinevates rühmades läbivad kõik õpilased õppekava täismahus, kuid kiiremas grupis minnakse teemadega süvitsi (Kersna, 2018). Tomlinson ja Moon (2013) toovad välja, et kui õpilane saab õpitavast aru ja on kaasatud enda õppimisse, õppe sisu on tema jaoks jõukohane ja oluline ning õppimise tempo sobiv, siis on ta rohkem motiveeritud õppimisele keskendumisele. Eesti koolides muretsetakse nende pärast, kes on mahajäänud ja ülejäänud jäävad tihti tähelepanuta, peavad kannatlikult ootama ning ise hakkama saama (Seema & Põlda, 2020). Seda aitab ennetada homogeensemates rühmades (nt temporühmades) õpetamine.

Temporühmade rakendamist Eesti koolides on autoritele teadaolevalt väga vähe uuritud. On koole, kus väidetavalt on kasutuses temporühmad, kuid sisuliselt on tegemist tasemerühmadega. Kersna (2018) uurimusest selgub, et nimetus on muudetud tasemerühmadest temporühmadeks, et vältida sildistamist. Ka põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2020) lubab rühmaõppena just tasemerühmade loomist, aga temporühmi ei ole seaduses käsitletud. Temporühmad ehk võimerühmad on õppijate rühm, mis on moodustatud mingi võime (nt õpitempo ehk teadmiste ja oskuste omandamise kiiruse) alusel (Haridussõnastik, s.a.). Tasemerühmadest eristab temporühmi just moodustamise alus – kui tasemerühmadesse jaotatakse teadmiste ja oskuste alusel (sh õpitulemuste), siis temporühmadesse jaotatakse õpilased õpitempo ja õpilase võimete alusel.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada temporühmade rakendamise eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus.

Uurimuse teoreetilised lähtekohad

Õppimine kui protsess

Õppimise juures on oluline mõista, kuidas inimene õpib – mis motiveerib õpilast õppima, kes ja kuidas saavad teda selles toetada. Üheks murekohaks võivad olla varasemalt omandatud valed õppevõtted ja õpistrateegiad. Õppimise kui protsessi paremaks mõistmiseks käsitleme käesolevas peatükis teadmisi ajutegevusest, et mõista, kuidas õppimine toimub, õpimotivatsiooni kui üht olulisemat õppimise tulemuslikkust toetavat tegurit ning arenguuskumusi kui valmisolekut pingutada ja areneda.

Kuidas aju õpib?

Teadmatus, kuidas efektiivselt õppida võib paljudele õppijatele tekitada tunde, et nad ei ole piisavalt targad. Esmalt peaks õpetama õppijatele, kuidas efektiivselt õppida - see võib suurendada nii sisemist motivatsiooni kui ka parandada õppeedukust (Korelskaja-Novikova, 2018).

Inimese oskust efektiivselt õppida ja edukalt hakkama saada elulistes ülesannetes seostatakse tema kõrgete vaimsete võimetega (Guskey, 2013). Vaimseid võimeid saab arendada õppides uusi oskusi ja saades uusi teadmisi (Allik & Mõttus, 2011). Selleks, et õpilase vaimsed võimed saaks areneda, on määrav roll õpetajal. Õpetaja peab looma turvalise ja austava keskkonna, kus ollakse üksteise suhtes abivalmid (Guskey, 2013). Kui õpilane ei tunne end turvaliselt, siis on tema tähelepanu suunatud ümbritsevatele ohtudele ja keskendumine õppimisele on raskendatud (Krull, 2018). Krull (2018) ütleb ka, et arengukeskkonna loomisel ning õppetegevuse planeerimisel ja läbiviimisel tuleb arvestada konkreetses vanuses õpilase arenguvõimalustega. Õpilastele tuleb anda sellised ülesanded, mis on neile individuaalselt jõukohased, millega õpilane saab piisava pingutusega hakkama (Allik & Mõttus, 2011). Piisav pingutus tähendab, et õppimine peab olema nii raske, et iseseisev õppimine pole veel jõukohane, aga kõrvalisel toel on see võimalik (Krull, 2018).

Oluline on õpetajana arvestada sellega, mida meie aju õppimiseks vajab – see võimaldab meil tulemuslikumalt õppida. Teadaolevalt ei õpi aju valimatult kõike, vaid on pidevalt valiku ees, mida meelde jätta ja kuidas seda eelnevaga siduda. Pidev väga erinevatelt ülesannetelt teistele liikumine nõuab ajult lisaressursse ja –energiat. See-eest ühe ainetunni raames sarnaste ülesannete lahendamine võiks toimuda 25 minuti kaupa, kuna erinevad ülesanded kasutavad erinevaid ajupiirkondi, mis kasutamise käigus väsivad (Aru, 2017). Aju tööst lähtuvalt on oluline arvestada ka sellega, et ennelõunal peaks ära tegema suuremat pingutust nõudvad tegevused, lõunasel ajal rohkem rääkimist ja kuulamist nõudvad ülesanded

ning pärastlõunal tegevused, mis ei eelda üht ega teist (Aru, 2017). See on teadmine, millega võiks arvestada juba tunniplaani koostades, aga ka iga õpetaja oma tunde läbi viies.

Õpimotivatsioon

Õpilaste õpimotivatsioonis eristatakse kahte suunda: sisemine ja välimine motivatsioon (Ryan & Deci, 2000). Sisemiselt motiveeritud õpilasele on oluline tunnustus, vastutus ja eneseareng. Need õpilased keskenduvad paremini, on aktiivsemad, nende õpitulemused on paremad ja koolist väljalangemist on vähem (Raus, 2011).

Selleks, et saavutada sisemist motivatsiooni ja heaolu, peavad olema rahuldatud õpilase psühholoogilised baasvajadused: seotusvajadus ehk vajadus olla teistega seotud ja sellega kaasnev turvatunne ja väärtustatus; kompetentsusvajadus ehk tunne, et õpilane saab hakkama piisavat pingutust pakkuvate ülesannetega (vajadusel välise abiga); autonoomsusvajadus ehk tunne, et õpilast austatakse sellisena, nagu ta on (Ryan & Deci, 2000). Kui need vajadused ei ole rahuldatud, võime näha passiivseid või isegi agressiivseid õpilasi, kes osutavad vastupanu, sest nad ei ole motiveeritud õppima. Õpilane peab tundma end turvaliselt, uskuma, et saab ülesannetega hakkama ning vajab põnevust ja selgust õppeülesannetes (Krull, 2018). On teada, et sisemiselt motiveeritud õpilastel on suurem valmisolek pühenduda õppimisele ja nad näitavad pikas plaanis paremaid õpitulemusi (Assor, Vansteenkiste, & Kaplan, 2009).

Varasemad uurimused näitavad, et väikese arvuga klassis (13-17 õpilast) õppinud õpilastel on tugevam õpimotivatsioon ning nad saavutavad paremaid tulemusi lugemises ja matemaatikas (Achilles & Finn, 2016). Lisaks on varasematest uurimustest selgunud, et ka õpetajate töörahulolu ja innukus on suurem, kui klassis on vähem õpilasi (Egalite & Kisida, 2016). Wild, Enzle, Nix ja Deci (1997) on tõestanud seose ka õpetajate ja õpilaste motivatsiooni vahel. Uurimused on näidanud, et kui õpetaja on ise väliselt motiveeritud, siis on ka õpilaste huvi õppimise vastu väiksem ja nad tunnevad õppimisest vähem rõõmu kui need, keda õpetab õpetaja, kes on ise sisemiselt motiveeritud. Ka Radeli, Sarrazini, Legraini ja Wildi (2010) uurimusest selgus, et suurem huvi õppimise vastu ja rohkem püsivust oli neil õpilastel, kes teadsid, et neid õpetab vabatahtlik õpetaja, kes selle töö eest tasu ei saa. Mida rohkem sisemiselt motiveeritud on õpetaja ise, seda enam sisemiselt motiveeritud on tema õpilased. See on oluline aspekt, mida silmas pidada õpilaste jaotamisel temporühmadesse, kuna kiiremates rühmades on õpilased juba rohkem sisemiselt motiveeritud ning aeglasemas rühmas vajavad õpilased lisamotivatsiooni, mida saab neile pakkuda sisemiselt motiveeritud õpetaja (Burgos Melero, 2020).

Lister (2012) on toonud esile, et motivatsiooni kadumise põhiliseks põhjuseks koolis on hirm. On oluline, et kõik õppijad saaksid uuest materjalist aru ja seda mõistaksid. Kohe kui materjal on mõistmatu, langeb õpihuvi (Leppik, 2006). Kui õpilane ei tunne eduelamust ja tajub pidevat ebaedu, siis muutub õppimine talle ebameeldivaks ja ta ei pinguta enam õppimise nimel (Pajares & Urdan, 2006). Õpetaja saab toetada õpilaste sisemist motivatsiooni luues vajaliku keskkonna avatud aruteluks ja osalemiseks, jälgides õppijate edenemise tempot ning kaasates õpilasi õppeprotsessi (Dweck & Master, 2009).

Üks oluline tegur, mida temporühmade rakendamisel peaks arvestama, on arenguuskumused. Inimest iseloomustavatest erinevatest omadustest (nt akadeemilised ja vaimsed võimed jms) on võimalik mõelda kui millestki, mis tuleb sünniga kaasa ja mida ei saa arendada (nn jäävususkumus) või kui millestki, mida saame arendada ja muuta, kui töötame selle nimel ja oleme valmis pingutama (nn juurdekasvuuskumus) (Dweck, 2017). Juurdekasvuuskumuste kujunemist on oluline toetada nii nende õpilaste puhul, kes on juba mingit pädevust omandamas kui ka nende puhul, kes alles alustavad selle omandamist (Park, Gunderson, Tsukayama, Levine & Beilock, 2016). Tunnustades kodus ja koolis pigem häid tulemusi, ülesande kiiret lahendamist või loomupärast annet, võivad õpilasel kujuneda jäävususkumused, mis halvavad õpimotivatsiooni. Samuti vähendab õpimotivatsiooni see, kui lapsi, kes vajavad tööks rohkem aega (mitte ei soorita ülesannet kiirelt), suunatakse teise ülesande juurde ega anta neile võimalustki pingutada ja end arendada (Park *et al.*, 2016).

Diferentseeritud õpe

Diferentseeritud õpetamine tähendab õpetamisstrateegia muutmist vastavalt õppija tugevustele ja vajadustele (Heacox, 2014; Koehler, 2010), sealjuures “diferentseeritud õpetamine ei muuda, mida õpetatakse, vaid kuidas õpetatakse” (Hall, 2009, lk 1). See tähendab, et õpetaja peab tundma oma õpilasi, et teha kindlaks iga õppija ainulaadsus ja tugevused. Õppetööd saab individualiseerida ehk kohandada konkreetsele õpilasele või diferentseerida ehk kohandada tööd rühmale õpilastele, kellel on ühised tunnused, millega arvestamine hõlbustab nende õppimist (Krull, 2018). Tänapäeva koolikorraldus õpetab õpilasi valdavalt ühe ja sama õppekava järgi ja ühesuguses tempos. Erineva tempoga õppivate õpilaste jaoks võiks gruppis õppimine olla diferentseeritud, et tõsta motivatsiooni ning toetada huvide väljaarendamist (Lauristin & Loogma, 2019). Tomlinson (2000) kirjeldab diferentseeritud õpet kui õpilase individuaalset valmisolekut õppimiseks. Tema hinnangul pole diferentseerimine õpetamise retsept, vaid õpetaja mõtteviis õpetamisest ja juhendamisest (Tomlinson, 2000). Samas uuringud näitavad, et õppetöö diferentseerimine

nõuab õpetajalt suurt lisatööd ja pingutust (Dixon, Yssel, McConnel, & Hardin, 2014) ning seega õnnestub see paremini õpetajatel, kellel on kõrgem motivatsioon ja tahe. Kiiremas tempos õppivad õpilased vajavad vähem aega oskuste omandamiseks, samas aeglasemalt õppivad õpilased vajavad rohkem näiteid, harjutamist ja aega. Diferentseerimine aitab õpetajal välja töötada tegevused, mis hoiab õpilasi mahajäämusest, ent samas saavad teised kiiremas tempos edasi liikuda (Heacox, 2014).

Põhikooli riiklik õppekava § 24 lõige 1: “Riikliku õppekava alusel koostab põhikool kooli õppekava. Kooli õppekava on põhikooli õppe- ja kasvatustegevuse alusdokument, milles kirjeldatakse õppe rõhuasetused ja tegevused õppekava täitmiseks”. Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2020) § 37 lõige 1 kirjeldab õpilase arengu toetamist vastavalt vajadustele. On välja toodud, et õpilase võimete arendamiseks tuleks välja selgitada õpilase individuaalsed vajadused. Seega tuleks korraldada diferentseeritud õpet.

Diferentseerimine võimalused

Igas koolis ja klassiruumis on õpilasi, kes on oma võimete ja teadmiste poolest väga erinevad. Iga õpilase niisuguseks ning teadmiste edastamiseks peab õpetaja väga palju õpet jooksuajastama ning diferentseerima vastavalt õppija vajadustele (Hertberg-Davis, 2009). Üheksakümnendatel, kui hakkas laiemalt levima kaasava hariduse rakendamine, leidsid Lou jt (1996), et erinevast õppimise tempost tulenevalt pärssivad heterogeensed rühmad õpilaste edasijõudlust. Sealjuures kiiremas tempos õppivad õpilased õpivad erineval viisil ja erineva tempoga, millest tulenevalt võib nende rolliks kujuneda vähemvõimekate õpilaste juhendamine. Samas artiklis on autorid välja toonud, et tavapärase klassikomplektide puhul õpetatakse fikseeritud tempoga kõiki õpilasi samaaegselt (Lou *et al.*, 1996).

Õpilastel on erinevad tugevused ja arusaamad. Vaatamata sellele, et traditsiooniliselt on õpilasi klassidesse grupeeritud vanuse põhjal ning kõiki samasuguselt õpetatud, on juba sajandeid levinud arusaam, et kõik õpilased on erinevad ja neid ei saa samamoodi õpetada (Unt, 2005). Heterogeensetesse rühmadesse jaotatakse erineva võimetega õpilased tavaliselt juhuslikkuse alusel. Neis tegeletakse peamiselt teoreetiliste teadmiste edastamisega ning õppimise fookuses on sisu, mitte õppimise protsess (Smit, 2014). Haridusteadlased ja õpetajad on püüdnud leida lahendusi heterogeensete õpperühmade õpetamiseks. Üheks võimaluseks on rutiini muutmine, arvestades õppijate huvisid, valmisolekut ja õppimisviisi (Tomlinson, 2000, 2014). Lisaks võib kasutada erinevaid lähenemisviise õppetööle, õpetades väiksemates rühmades, maksimeerides õppimisvõimalusi klassiruumis iga õpilase jaoks (Bearne, 1996; Tomlinson, 2014). Seejuures tuleks arvestada ka õppija haridusvajadusi –

näiteks kõik õpilased ei ole huvitatud kõrgkooli astumisest. Hea õppekava peaks arvestama õpilaste erinevate võimete ja hariduspüüdlustega ning pakkuma õpetajale juhiseid õpilaste individuaalsete haridusvajadustega arvestamiseks (Krull, 2018). Diferentseerimine on üheks võimaluseks õppeprotsessi kujundada, võttes arvesse õppijate erinevusi, et kõikidel oleks parem võimalus areneda ja õppida (Olimov, 2020). Haridusteadlased on välja toonud, et lähtudes õppijate erinevustest (õppimisstiil, õpimotivatsioon, eneseregulatsioon ja muud funktsioonid) on õppe diferentseerimine õppijate erinevusi arvestav õpetamismeetod (Hall, 2002; Santangelo & Tomlinson, 2009; Tomlinson, 2014).

Unt (2005) on välja toonud üheks diferentseerimise viisiks homogeensete rühmade moodustamise. Homogeensete rühmade tunnuseks on sarnased õpilased, kes mingite omaduste poolest koondatakse ühte rühma, et neid oleks kergem õpetada. Homogeenset grupeerimist haridusasutuses määratletakse kui sarnaste õpilaste koondamist sinna, kus nad saavad töötada materjalidega tempos, mis sobib kõige paremini nende võimetega. Need võimete tasemed määratakse tavaliselt hindamise ja õpetaja vaatluse teel (Unt, 2005). Homogeenseid rühmi tuntakse ka võimerühmadena (Toomela, Kikas, & Möttus, 2006). Homogeenses rühmas tunnevad õpilased end mugavalt ja piisavalt motiveerituna, kuna nad õpivad koos sarnaste omadustega õpilastega, milleks võib olla näiteks erinev õppimise tempo. Toomela jt (2006) toovad ka välja, et homogeensed rühmad leevendavad erisusi, mis takistavad samas tempos liikumist. “Fakt, et õpilased on erinevad, võib olla ebamugav, kuid see on vältimatu. Sellega kohanemine on paratamatu, kuna laste suhtes peab olema võrdsus.” (Sizer, 1985, viidatud Hall, 2009 j).

Võimerühmad ehk temporühmad

Eestis on koole, kus rakendatakse õpet temporühmades, kuid seadusandluses selle kohta infot ei ole. Kirjavahetusest Haridus- ja teadusministeeriumi alus- ja põhiharidusosakonna nõuniku Pille Liblikuga (isiklik suhtlus, 12. oktoober 2020) selgus, et temporühmade rakendamine on üks arvukatest viisidest õpet korraldada, aga kuna erinevaid viise ja meetodeid on liiga palju ning need võivad ajas muutuda, siis ei ole seda üheski dokumendis kirjeldatud ega sätestatud. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2020) käsitletakse eraldi tasemerühmi. Seaduses sätestab, et tasemerühm on ajaliselt piiritletud ning rühma määramisel peab direktor arvestama õpilase nõusolekuga. Haridussõnastiku (s.a.) järgselt on tasemerühmaga tegemist siis, kui rühm on moodustatud õpilase teadmiste ja oskuste taseme alusel.

Õpitempo on aga seotud pigem inimese võimete, mitte teadmiste või oskustega. Oskus on tegevus, mida õppija juba iseseisvalt sooritab. Teadmised on info, mida õppija

valdab ja oskab iseseisvalt kasutada. Võimed on seotud teadmiste ja oskustega, sest võimetest sõltub, kui kiiresti õppija omandab oskusi ja teadmisi. Võimed soodustavad teadmiste ja oskuste omandamist, aga ei ole ise teadmised ja oskused (Palts, 2013). On õpilasi, kes saavutavad vähese ajaga häid tulemusi, samal ajal kui teised kulutavad rohkem aega. Eelteadmised on kõigil samad. Õpilasel, kes saavutab sama ajakulu, ettevalmistuse ja pingutusega rohkem kui teine, on suuremad võimed (Koemets, Tamm, Elango, & Indre, 1981). Suuremate võimete omamine avaldub selles, kui kiiresti kohaneb õpilane õpitegevusega ning kui kiiresti ja sügavalt ta omandab õpitut. Seega, parim viis võimeid välja selgitada, on õpilase tegevuse vaatluse teel (Palts, 2013). Burgos Melero (2020) uurimuses selgub, et vaatluse ajal jälgitakse, kuidas õpilased tundide ajal küsimustele vastavad või kuidas nad vihikus oma õpiülesandeid täidavad. Õpetajad näevad, kas õpilased püsivad tempos või vajavad rohkem aega ning jagavad õpilased nähtu alusel rühmadesse. Testide tulemused võivad neid otsuseid toetada, kuid peamiselt on õpetajad need, kes teavad parimal moel, kuidas õpilased ainetunnis õpivad ja kas neil on vajadus vahetada gruppi või mitte (Burgos Melero, 2020).

Krull (2018) toob välja, et homogeensetes rühmades õpetades on oluline õppetööd diferentseerida, seejuures silmas pidades, et kiiremad õpilased ei vaja lihtsalt rohkem, vaid teistsuguseid ülesandeid. Kiiremas rühmas tuleks keskenduda keerukamatele õppematerjalidele, mis nõuavad sünteesi, analüüsi ja hindamist (Krull, 2018). Tempo eristamisel on oluliseks paindlikkus ehk reageerimine õppija vajadusele minna edasi kiiremas või aeglasemas tempos (Kanevsky, 2015). Väga tihti on just liialt madal õpitempo see, mis muudab õpilased rahutuks ning paneb neid otsima muid tegevusi tunnis. Õpilaste õpitempo ühes klassikollektiivis võib erineda tavaliselt kuni kuus korda, harvadel juhtudel isegi kümme korda (Krull, 2000).

Sellest lähtuvalt võib temporühmade puhul luua paralleele „Haridussõnastikus“ pakutud mõistega „võimerühm“, mida ka välismaises kirjanduses enim kohtab (*ability group*) ning mis tähendab mingi võime (nt õpitempo) alusel moodustatud õppurite rühma (Haridussõnastik, s.a.). Suurt rolli eelmainitud mõistete defineerimises mängib meie silmis see, millistel alustel on õpilased rühmadesse jaotatud. Temporühmade puhul on oluline arvestada õpilase eripäradega, klassi üldise kulgemisega, et töötempo oleks ühtlane. Kui kaks õpilast õpivad midagi ära heale tulemusele, siis on oluline vaadata tausta – kuidas ja kui kiiresti nad seda tegid. Temporühmade eesmärk on õpilaste õpetamine neile sobivas tempos. Õpetades homogeensemas rühmas saavad õpetajad aeglasemas rühmas alustada põhilisest ja õpetada aeglasema tempoga, võimaldades materjali kordamist ja lisamotiveerimist. Kiiremas

rühmas saab aga koheselt esitada suuremaid väljakutseid ja lahendada keerukamaid ülesandeid kiiremas tempos. Klassikollektiivis püüavad õpetajad katta korraga mõlemat osa, mistõttu nad pühendavad tegelikkuses mõlemale vähem aega ja õpilased kannatavad selle all (Duflo, Dupas, & Kremer, 2009). Siiski näitab praktika, et tihtipeale jagatakse õpilasi rühmadesse hinnete, eksamitulemuste jms testide alustel, mis tegelikkuses näitab, et tegemist on tasemerühmadega, isegi kui koolid ütlevad, et neil rakendatakse temporühmi (Smyth, 2016). Temporühmadesse jagamisel tuleks arvesse võtta lisaks individuaalsetele võimetele ka õpilaste omavahelisi suhteid, sugu, käitumisharjumusi, füüsilist keskkonda (klassiruumi) ja rühma suurust (Blatchford, Hallam, Ireson, Kutnick, & Creech, 2008). Näiline temporühmade kasutamine viib olukorrani, kus tegelikult ei ole rühmad homogeenised ja õpetajate ootused on vastavalt rühmale, kas liiga madalad või liiga kõrged (Smyth, 2016). Selline olukord aga ei täida temporühmade eesmärki, kus õpilane peaks saama õppida sellises tempos, mis vastaks tema võimetele.

On oluline, et õpetajad mõistaksid, milline on iga õpilase potentsiaal, vastasel juhul võib juhtuda, et kaldutakse keskmisest aeglasemaid õpilasi sildistama võimetuteks (Krull, 2018). Laine (2005) toob välja, et Eesti koolides on põhirõhk just tuge vajavatel õpilastel ning andekad jäävad tähelepanuta. Õpetajate hoiakud aeglasemate õpilaste suhtes on samuti erinevad. Tavapärane praktika on, et aeglasemas rühmas on õpetajatel väiksemad ootused, õpilastele antakse vähem nõudlikke ülesandeid, mis ei võimalda selle rühma õpilastel areneda. Seetõttu püüavad sealsed õpilased vähem ja langevad suurema tõenäosusega koolist välja (Smyth, 2016). Smyth (2016) uurimuses selgub ka, et aeglasema rühma õpilasi kaasatakse õppeprotsessi oluliselt vähem kui teiste rühmade õpilasi. Varasemates uurimustes on õpetajad ise välja toonud, et enamasti arvestavad nad töös siiski klassikollektiivi keskmise õpilase tempoga (Zukker, 2019), mis tähendab, et tegelikult jäävad tähelepanuta nii klassi kiiremad kui ka aeglasemad õpilased. Temporühmade moodustamine aitab siinkohal individuaalsemalt läheneda, et ei tekiks olukorda, kus kiirematel on igav ja aeglasemad ei saa vajalikku lisaselgitust ja -aega. Kiirema tempoga laps vajab samuti, et temaga tegeletakse ja tema tempoga jõutakse kaasa minna.

Temporühmade moodustamine on saanud ka negatiivset vastukaja, kuna võib jätta sildistamise mulje. Murekoht on ka see, et kuna laste võimed ilmnevad ja arenevad erinevalt, siis tekib vajadus rühmade vahel liikuda (Saul, Sepp, & Päiviste, 2007). See on aga väljakutse nii tunniplaani koostajale kui ka õpetajale ja õpilasele, kes alatasa uute inimestega kohanema peavad. Temporühmade vastased on toonud välja ka, et homogeenised rühmad vähendavad võrdväärsust ja rikuvad õigust õppimisele (Liu & Yang, 2016).

Individuaalsete erinevustega arvestamine ja jõukohase õppetöö pakkumine on üks võtmesõnu õpilaste sisemise õpimotivatsiooni väljakujunemises. Temporühmad on üks võimalikest viisidest õpetada väiksemates rühmades, mis tõstab nii õpilaste kui õpetajate motivatsiooni. On teada, et pideva ebaedu tunnetamine vähendab veelgi õpilaste soovi õppida ning leiame, et temporühmades tunneb õpilane rohkem eduelamust, kuna ülesanded ja tegevus on talle jõukohane ning seeläbi saab rahuldatud tema kompetentsusvajadus, sest ta tunneb, et saab hakkama. Samamoodi toetavad temporühmad õpilase autonoomsusvajadust, sest teda austatakse sellisena nagu ta on ja lähtutakse tema individuaalsetest võimetest.

Probleemiseade

Erinevatest eespool väljatoodud teoreetilistest lähtekohtadest selguvad mitmed meie jaoks olulised aspektid. Eelnevad uurimused näitavad, et õpimotivatsiooni toetavad väiksemad klassikomplektid ja piisavat pingutust nõudvad ülesanded (Achilles & Finn, 2016; Ryan & Deci, 2000), samas kui õpimotivatsiooni pärsib pideva ebaedu tajumine ja eduelamuse puudumine (Pajares & Urdan, 2006). Oluline on jälgida õpilase personaalset tempot, et tunnitegevus oleks talle jõukohane (Leppik, 2006). Seejuures on oluline, et täiskasvanuna usuksime erinevas tempos õppivatesse õpilastesse võrdselt, et nende arengut maksimaalselt toetada. Oluline on keskenduda pingutusele ja arengule, mitte andele, tulemusele või kiirele lahendusele. Näiteks ei ole efektiivseks lahenduseks see, kui õpetaja, nähes, et õpilasel võtab ülesande lahendamine rohkem aega, pakub talle kohe alternatiivi lihtsama ülesande või tegevuse näol, sest see ei anna õpilasele võimalust pingutamiseks ja arenguks (Park *et al.*, 2016). Selleks, et õpilase vaimsed võimed saaks areneda ja õpilane ülesande käigus õpiks, on oluline, et tema pingutus oleks piisav (Allik & Möttus, 2011).

Kõik see viitab sellele, et õpilastel on erinevad võimed. Ei saa rääkida enam ainult tasemerühmadest, kuhu õpilased pannakse kokku teadmiste ja oskuste alusel, vaid lisaks neile on ka võimerühmad, kuhu õpilased jaotatakse võimete alusel. Töö autoritele teadaolevalt nimetatakse taolisi rühmi Eesti koolides temporühmadeks. Temporühmasid ei ole käesoleva töö autoritele teadaolevalt varasemalt uuritud. Teooriaga tutvudes on selgunud, et termineid tempo- ja tasemerühm aetakse tihti omavahel segamini. Sellest lähtuvalt on antud magistritöö eesmärgiks välja selgitada temporühmade rakendamise eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus.

Eesmärgi saavutamiseks sõnastasime järgmised uurimisküsimused:

1. Missugusel eesmärgil rakendatakse õppetöös temporühmi?

2. Millistest alusdokumentidest lähtutakse temporühmade rakendamisel?
3. Millist kasutegurit näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamisel koolis?
4. Millist arenguvõimalust näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamisel koolis?

Metoodika

Uurimuse kontekst

Uurimus viidi läbi ühes Tartu linna põhikoolis. Koolis on kokku umbes 500 õpilast. Uuriti koolijuhtide, õpetajate ning õpilaste tõlgendusi ja arusaamu temporühmade rakendamisest õppetöös II ja III kooliastmes. Antud koolis on temporühmasid rakendatud orienteeruvalt kaheksa aastat. Esimesed temporühmad loodi 2. klassi kehalises kasvatuses ning aasta hiljem ka eesti keeles, matemaatikas ja võõrkeeltes. Täna rakendatakse temporühmi 2.-9. klassis erinevates ainetes, vastavalt konkreetse lennu vajadustele.

Valim

Läbiviidud uurimuses osales üks koolijuht, üks õppealajuhataja, üheksa õpetajat ja viis õpilast. Mugavusvalimi põhjal valisime ühe põhikooli Tartu linnas, kellega ühel autoritest oli varasem praktikaalne kokkupuude olemas.

Juhtide valim on kõikne (Rämmer, 2014), kuna valimisse kuulusid uuritava kooli juht ja õppealajuhataja ehk kõik üldkogumi liikmed. Seejuures on oluline välja tuua, et mõlemad juhid olid koolis tööl ka hetkel, mil temporühmades õpetamisega algust tehti.

Õpetajate valim on sihipärane, mis tähendab, et valimisse kuuluvad õpetajad pidid vastama meie seatud kriteeriumile ehk neil pidi olema temporühmades õpetamise kogemus. Tabel 1 annab ülevaate sellest, millistes temporühmades uurimuses osalenud õpetajad õpetavad. Ained, mida uurimuses osalenud õpetajad õpetavad, on eesti keel, matemaatika, võõrkeel ja kehaline kasvatus. Kõikide õpetajate poole pöördusime isiklikult, saates neile personaalse videopöördumise ja nõusolekulehe. Kokku oli temporühmades õpetamise kogemusega õpetajaid koolis 10, kellest üks ei olnud nõus intervjuus osalema. Pärast nõusolekulehete kättesaamist leppisime iga õpetajaga personaalselt kokku intervjuu toimumise koha ja aja.

Tabel 1. Õpetajate valimi kirjeldus õpetatava temporühma järgi

Õpetaja 1	kiire; aeglane
Õpetaja 2	kiire; aeglane
Õpetaja 3	keskmine; aeglane
Õpetaja 4	aeglane
Õpetaja 5	aeglane
Õpetaja 6	kiire
Õpetaja 7	kiire; keskmine
Õpetaja 8	kiire; keskmine; aeglane
Õpetaja 9	kiire; keskmine

Õpilaste puhul kasutasime veebilehte random.org, et juhuvalimi alusel valida igast paralleelist viis õpilast, kelle seast valisime omakorda välja võimalikult erinevatesse temporühmadesse kuuluvad õpilased. Esmase kirja õpilastele ja nende vanematele koos nõusolekulehega saatsime Stuudiumi kaudu. Alaealised õpilased kuuluvad haavatavate sihtrühmade hulka, mistõttu nõusoleku küsimine nende vanematelt või eestkostjalt on oluline eetika aspekt (Strömpl, 2020). Õpilasteni jõuda oli keeruline, sest suurem osa ei vastanud meie kirjale ning mitmed vastanutest ei olnud nõus osalema või ei andnud nende lapsevanemad selleks nõusolekut. Lapsevanemaid käsitletakse sellises olukorras kui „väravavalvureid“ (Andoh-Arthur, 2019). Sellest lähtuvalt saime juhuvalimist neli õpilast ja üks õpilane sattus valimisse lumepallimeetodil ehk juba osalenud õpilaste soovitusel. Uurimuses osalenud õpilased õpivad 4., 6. ja 9. klassides. Kõikidele õpilastele saatsime nõusolekulehe, mille allkirjastasid nii nad ise kui nende vanemad. Kui digitaalallkirjastamise võimalus puudus, saatis lapsevanem e-maili teel nõusoleku lapse osalemiseks intervjuus. Õpilaste puhul, kes nõusolekulehele oma allkirja ei pannud, küsisime intervjuu alguses kinnitust selle kohta, et nad on tutvunud nõusolekulehega ja nõus uuringus osalemisega.

Tabel 2. Õpilaste valimi kirjeldus õppeaine ja temporühma järgi

	Eesti keel	Matemaatika	Võõrkeel	Kehaline
Õpilane 1	kiire	keskmine	kiire	aeglane
Õpilane 2	keskmine	aeglane	keskmine	aeglane
Õpilane 3	keskmine	aeglane	keskmine	<i>puudub info</i>
Õpilane 4	kiire	<i>ei ole rühma</i>	kiire	<i>puudub info</i>
Õpilane 5	kiire	keskmine	keskmine	aeglane

Nagu Tabelist 2 on näha, siis õpilaste valimis on vaatamata nende vähesele arvule esindatud kõik temporühmad. Õpilasel 4 ei ole matemaatikas rühma, kuna rühmad moodustatakse lennupõhiselt vastavalt vajadusele – selles lennus ei ole matemaatikas

temporühmi vajalikuks peetud. Kehalise kasvatuse kohta puudub info, kuna õpilane ise ei teadnud, millisesse rühma kuulub.

Andmekogumine

Käesoleva töö uurimisviisist lähtuvalt valiti andmekogumismeetodiks poolstruktureeritud intervjuu. Poolstruktureeritud intervjuu algab ettevalmistatud küsimuste esitamisega, kuid kulgeb avatult lähtudes erinevatest situatsioonidest ning intervjuueerija loovusest (Õunapuu, 2014). Sellest tulenevalt on võimalik lisaks varasemalt koostatud küsimuste kavale uurijal küsida intervjuueeritavalt täpsustavaid küsimusi, et saada temporühmade rakendamise kohta täiendavat informatsiooni. Lisaks otsustati poolstruktureeritud intervjuude kasuks, sest Laherand (2008) peab seda eeliseks teiste andmekogumismeetodite ees, tulenevalt poolstruktureeritud intervjuu strateegiast ja paindlikkusest. Käesoleva uurimistöö ajal oli lisaküsimuste esitamine intervjuude ajal oluline, kuna temporühmade rakendamine Eesti üldhariduskoolides ei ole laialdaselt levinud ning teadmised sellest on pigem vähesed. Seetõttu oli vajalik täpsustada intervjuu käigus erinevaid seisukohti, et mõista sügavuti temporühmade rakendamist koolis.

Uurimuse esimese etapina koostati kolm erinevat intervjuu kava. Koolijuhile ja õppealajuhatajale esitati küsimusi temporühmade rakendamise eesmärgi ja alusdokumentide kohta. Õpetajatelt küsiti lisaks temporühmade eesmärgile ja alusdokumentidele ka temporühmade kasuteguri ja arenguvõimaluse kohta. Õpilaste küsimused olid temporühmade kasuteguri ja arenguvõimaluse kohta. Intervjuu kava koostamisel lähtuti uurimistöö eesmärgist ning uurimisküsimustest. Poolstruktureeritud intervjuu kavad koostati kahe autori koostööna ning valminud küsimuste kavad tagasisidestas juhendaja. Intervjuu kavades viidi läbi muudatused vastavalt juhendaja soovitudele. Parandati ka intervjuu küsimuste esitamise järjekorda, et küsimused kõlaksid loogilises järjestuses ning juhendaja pakkus välja mõned täpsustavad küsimused (nt “Kas ja milliste dokumentide/materjalide alusel õpetajad ise oma tööd temporühmadega on organiseerinud?”).

Juhtide intervjuueerimisel lähtuti kahest uurimisküsimusest (intervjuu kava on leitav Lisas 1). Esimeses osas olid peamiselt küsimused temporühmade eesmärgi kohta (nt “Mis on temporühmade eesmärk Teie koolis?”). Teises osas olid küsimused dokumentatsiooni kohta (nt “Millistest dokumentidest lähtute temporühmade rakendamisel?”). Õpetajate intervjuu kava põhines neljal uurimisküsimusel. Kava esimeses osas olid peamiselt küsimused temporühmade eesmärgi kohta (nt “Mis on temporühmade eesmärk Teie koolis?”). Teises

küsimuste osas olid küsimused dokumentatsiooni kohta (nt "Millistest dokumentidest lähtute temporühmade rakendamisel?"). Kolmandas osas olid küsimused temporühma kasuteguri kohta (nt "Milline on Teie hinnangul temporühmade kasutegur õpilasele?") ning neljandas osas küsiti küsimusi temporühmade arenguvõimaluse kohta (nt „Mida saaks X koolis seoses temporühmadega veel parendada/muuta, et töö nendega oleks hõlpsam või tulemuslikum?“). Intervjuu kava on leitav Lisas 2. Õpilaste intervjuu kava koostamisel lähtuti kahest uurimisküsimusest. Kava esimeses osas olid küsimused temporühmade kasuteguri kohta (nt "Mis on temporühmades õppimise plussid?") ning teises osas küsimused temporühmade arenguvõimaluse kohta (nt "Mis on temporühmades õppimise miinused?"). Intervjuu kava on leitav Lisas 3.

Magistritöö valiidsuse tõstmiseks viidi läbi kõikide sihtrühmade esindajatega prooviintervjuud. Koolijuhi ja õpetaja prooviintervjuud viidi läbi personaalselt ning õpilase prooviintervjuu Zoom keskkonna vahendusel, mis kestsid vastavalt 12 minutit, 9 minutit ja 20 minutit. Koolijuht ja õpetaja olid teisest koolist, kus on kasutusel temporühmad ning õpilase prooviintervjuu viidi läbi uurimuses kaasatud kooli vilistlasega. Prooviintervjuude järel viidi sisse mõningad muudatused intervjuuküsimustes, muutes küsimused täpsemaks. Näiteks koolijuhi prooviintervjuus oli üheks muudatuseks küsimuse "Kuidas teie hinnangul erinevad temporühmad tasemerühmadest?" muutmine küsimuseks "Kuidas mõistate terminit tasemerühm?", kuna juhtide endi poolt ei andnud erinevuste väljatoomine töö autorite arvates vastavat tulemust. Õpetajate küsimustes oli üheks muudatuseks küsimuse "Miks Teie hinnangul rakendatakse õppetöös temporühmasid?" muutmine küsimuseks "Mis on teie hinnangul temporühmade eesmärk?", kuna proovintervjuus ei andnud see piisavat ja põhjalikku vastust. Õpilase intervjuu küsimuste puhul muudeti küsimust "Mis sulle meeldib või ei meeldi õppimise juures?" küsimusteks "Mis sulle õppimise juures ei meeldi?" ja "Mis sulle õppimise juures meeldib?". Kuna õpilane vastas prooviintervjuus vaid esimesele poolele, oli mõistlik küsimust muuta. Lisaks said uurijad esmased kogemused intervjuerimisel. Prooviintervjuudest saadud andmeid töös ei kasutatud.

Pärast intervjuu kava koostamist võeti ühendust koolijuhi, õppealajuhataja, õpetajate ning õpilastega, kellelt küsiti nõusolekud uurimises osalemiseks. Nõusolekulehel selgitati uurimistöö eesmärki, lubati kinni pidada konfidentsiaalsuse nõuetest ning küsiti luba salvestamiseks. Nõusolekulehed on leitavad lisadest (Lisa 4, Lisa 5, Lisa 6). Õpilaste puhul, kes olid nõus uurimises osalema, saadeti kiri lapsevanematele nõusoleku saamiseks.

Perioodil november 2020 kuni märts 2021 viisime läbi intervjuu ühe koolijuhi, ühe õppealajuhataja, üheksa õpetaja ning viie õpilasega. Kõik intervjuud viisime läbi

intervjueeritavatele sobival ajal ja sobivas kohas või keskkonnas. Kõik õpilaste intervjuud ning viie õpetaja intervjuud toimusid Zoomi vahendusel. Koolijuhi, õppealajuhataja ning nelja õpetaja intervjuud toimusid koolimajas. Intervjuude läbiviimiseks jagasime uuritavad omavahel ära juhuse alusel. Tagamaks, et kahe uurija andmekogumine ei oleks liialt erinev, kuulasime üksteise intervjuusid kohe pärast nende läbiviimist. Enne intervjueerimist tutvustasime ennast intervjueeritavale, kordasime üle, et intervjuud salvestatakse ning selgitasime konfidentsiaalsuse põhimõtet. Lisaks kinnitasime, et intervjueeritav võib küsimusele vastamisest keelduda ja kui küsimus on arusaamatu, siis võib julgelt paluda täpsustust. Kõik intervjuud salvestasime diktofoniga ja lisaks kasutasime salvestuseks ka telefoni. Kõige pikema intervjuu kestvus oli 45 minutit, kõige lühema intervjuu pikkus oli 11 minutit ning keskmine intervjuude pikkus oli 22 minutit.

Andmeanalüüs

Autorite hinnangul puuduvad temporühmade rakendamise kohta varasemad uuringud. Sellest lähtuvalt peeti oluliseks küsida uuritavate tõlgendusi teema osas. Andmeanalüüsis järgiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi põhimõtteid (Kalmus, Masso, & Linno, 2015).

Esmalt transkribeerisime helifailidena salvestatud intervjuud tekstifailideks. Kõige lühem transkriptsioon oli kaks lehekülge ja kõige pikem transkriptsioon kaheksa lehekülge pikk (kirjastiil Times New Roman, kirja suurus 12, reavahe 1,0). Transkribeerisime failid käsitsi, kasutades selleks Transcriber programmi, mis võimaldab teha helifailis pause, liikuda tagasi lause kaupa ja vajadusel transkriptsiooni parandusi sisse viia. Programm on vabavaraline tasuta alla laadimiseks lehel transcriber.en.uptodown.com. Pärast Transcriber programmi kasutamist lugesime transkriptsioonid veelkord läbi, et veenduda nende korrektsuses ning muutsime need anonüümseks, asendades isikute nimed numbriga (nt õpetaja3, õpilane5) ja kooli nime tähega X. Järgmiseks algatasime veebikeskkonnas QCMap uued projektid valimite kaupa (juhid, õpetajad, õpilased), mille alla lisasime kõik püstitatud uurimisküsimused. Seejärel laadisime transkribeerimisel saadud tekstifailid kodeerimiseks veebikeskkonda QCMap.

Kodeerimist alustasime transkriptsiooni läbi lugemisega. Märkisime ära tekstilõigud, laused ja lauseosad, mis andsid vastuse püstitatud uurimisküsimusele ning lisasime tähenduslikule üksusele koodi. Lähenesime kodeerimisele uurimisküsimuste kaupa, st kõiki intervjuusid lugesime korduvalt, otsides tekstilõike, lauseid ja lauseosasid, mis vastaks konkreetsele uurimisküsimusele. Kodeerimise käigus otsustasime muuta ühe

uurimisküsimuse sõnastust, mis seostuks paremini saadud vastustega. Algselt oli küsimus „Kuidas hindavad õpilased, õpetajad ning koolijuht ja õppealajuhataja temporühmade tulemuslikkust?“. Asendasime selle küsimustega „Millist kasutegurit näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamises koolis?“ ja „Millist arenguvõimalust näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamises koolis?“, kuna peaaegu kõik intervjuueeritavad tõid intervjuu käigus välja ka arendamist vajavad aspektid. Autorite arvates oli need aspektid oluline ka töös välja tuua, kuid esialgne uurimisküsimus ei oleks võimaldanud neid aspekte tulemuste osas üksikasjalikult käsitleda. Kodeerijasisese kooskõla tõstmise eesmärgil vaatasime koodid mõne päeva möödudes uuesti üle ja tegime vajadusel muudatusi. Usaldusväärsuse suurendamiseks on nii juhtide, õpilaste kui ka õpetajate valimis ühe uurimisküsimuse puhul kasutatud kaaskodeerijat. Kaaskodeerijaks juhi intervjuus oli meie juhendaja, õpetaja ja õpilase intervjuusid kaaskodeeris kõrgharidust omav noortega töötav spetsialist. Ülejäänud intervjuude ja küsimuste puhul kasutasime paaristöö eeliseid ja kaaskodeerisime intervjuusid omavahel. See tähendab, et üks töö autoritest kodeeris kõik intervjuud esimesena ja saatis seejärel teisele autorile kaaskodeerimiseks n-ö puhta lehe, kus ei olnud koodiraamatut ega tähenduslikke üksusi ees. Kõik koodid ja tähenduslikud üksused vaatasime ühiselt kaaskodeerijatega ja lisaks omavahel üle. Peamised erinevused seisnesid selles, et koodide nimetused olid erinevad, kuid mõte neis jäi samaks (nt rühmade suurused/väiksemad rühmad). Üksikutel juhtudel oli kaaskodeerija leidnud uusi tähenduslikke üksusi, mida esialgne kodeerija ei märganud. Oli ka üksikuid erinevusi, nt oli kodeerija märkinud „turvatunne“, aga kaaskodeerija hoopis „õpilase motivatsioon“. Läbi sisuka arutelu jõuti kõikide tähenduslike üksuste puhul konsensuseni. Vaatamata tekkinud erinevustele võib hinnata kodeerijatevahelise kooskõla heaks, kuna suures osas oli märgitud samu tähenduslikke üksuseid.

Kui kõik failid olid kodeeritud, alustasime kategoriseerimisega. Selleks printisime välja kõik koodid eraldi küsimuste all ja koondasime sarnased koodid kategooriateks. QCAmapist saadud info toel koostasime Exceli faili, kuhu kandsime loodud kategooriad, nende alla koondatud koodid ja nendes koodides sisalduvad tähenduslikud üksused. Nädal hiljem vaatasime kategooriad, koodid ja tähenduslikud üksused üle, et veenduda nende sobivuses. Mõistsime selle käigus, et oli koode, mis ei kuulunud otseselt ühegi uurimisküsimuse alla, kuid andsid tausta tulemuste tõlgendamiseks (nt õpetajate mõtteviis). Lisaks lõime juurde uusi kategooriaid, sest leidsime, et osadest koodidest saaks veel omavahel eraldi kategooriaid luua. Kui alguses olime jaotanud koodid 3. ja 4. uurimisküsimuse lõikes kahe peakategooria – „kasutegur“ ja „arenguvõimalus“ – vahel, siis

otsustasime neid üle vaadates jaotada detailsemalt ning saime kolmandas uurimisküsimuses neli erinevat kategooriat ja neljandas uurimisküsimuses kolm erinevat kategooriat. Tekkinud kategooriate ja koodide alusel ilmnenu tulemustega on võimalik tutvuda järgmises peatükis.

Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja temporühmade eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus. Käesolevas peatükis esitame tulemused eesmärgi saavutamiseks sõnastatud nelja uurimisküsimuse kaupa. Uurimisküsimuste all toome välja moodustunud peakategooriad ja nende alla kuuluvad koodid. Tulemusi illustreerime tsitaatidega intervjuudest. Vajadusel on tsitaate korrigeeritud – kui mingi osa on tsitaadist välja jäetud, on see märgitud /.../. Tsiteeritavad isikud on esitatud pseudonüümidena.

Temporühmade rakendamise eesmärk

Esimese uurimisküsimusega soovisime teada saada, milline on temporühmade rakendamise eesmärk koolijuhi, õppealajuhataja ja õpetajate hinnangul. Andmeanalüüsi tulemusena tekkis neli peakategooriat: õpilase ja õpetaja heaolu, jõukohane õppetöö, tugevam koolikultuur ja rühma homogeensus (vt tabel 3).

Tabel 3. Esimese uurimisküsimuse kategooriad ja koodid.

Uurimisküsimus	Kategooria	Juhtide koodid	Õpetajate koodid
Missugusel eesmärgil rakendatakse õppetöös temporühmi?	Õpilase ja õpetaja heaolu	• Õpilaste võrdväarsus • Õpilase baasvajaduste rahuldamine • Õpilase parem enesetunne • Paremad õpitulemused • Õpetaja parem efektiivsus • Õpetaja professionaalsus	• Õpilase arengu toetamine • Võimalus individuaalselt läheneda • Mahajäämise vähendamine • Edasijõudluse toetamine • Õpilase parem enesetunne • Suurem õpimotivatsioon • Efektiivsem ajakasutus • Õpetaja parem efektiivsus
	Jõukohane õppetöö	• Võimalus individuaalselt läheneda • Jõukohane tempo õppetöös • Piisav pingutus õppetöös	• Sobiv õpitempo • Piisav pingutus • Suurem õpimotivatsioon
	Tugevam koolikultuur	• Suurem ühtsustunne koolis • Paremini distsipliin	• Suurem ühtsustunne koolis
	Rühma homogeensus		• Homogeensemad rühmad

Õpilase ja õpetaja heaolu

Ühe peamise eesmärgina tõid nii juhid kui ka õpetajad välja õpilase ja õpetaja heaolu.

Temporühmade rakendamise tulemusena tunnevad õpilased end võrdväärse eakaaslaste seas ning meeleolu on parem ja nad ei tunne hirmu. Juhid tõid välja, et temporühmade rakendamisel on olnud positiivne mõju õpilaste õpitulemustele.

Õpetaja seisukohast on temporühmades õpetades rohkem võimalusi õpilasele individuaalsemalt läheneda ja sellega tema arengut toetada. Temporühmades õpetamine hoiab ka õpetaja aega kokku, sest tundides ei kulu tunnivälistele teemadele ega klassi haldamisele liigselt aega, mis heterogeensetes rühmades tihti õppimist pärsib. Nii juhid kui ka õpetajad tõid välja, et õpetaja töö on lihtsam, kui õpilased on sarnase tempoga ja tööhoog on sujuv. Siis ei ole tarvis samal ajal korduvalt selgitada tunniteemat aeglasemale õpilasele ja kõrval valmistada kiiret õpilast ette olümpiaadiks. See omakorda tagab õpetaja heaolu.

Tegelikuses lapsed ongi kõik erinevad ja me peamegi kõiki neid erinevalt õpetama, aga üks õpetaja ei suuda, kui on 24 last klassis, kolmel eri tasandil seda tundi läbi viia. /Juht2/

Õpetajad näevad enim heaolu just kiiretele ja aeglasele õpilasele. Samas tõid õpetajad välja, et see heaolu on erinev – on neid, kellele väga sobib väiksem rühm ja rahulik tempo, sest suuremas klassis jääks ta kiiremate õpilaste varju, aga on ka neid, kellele temporühmas õppimine üldse ei sobi. Kiiremate õpilaste toetamiseks leitakse temporühmades piisavalt aega tunni ajast, et näiteks olümpiaadideks ja võistlusteks valmistuda. Tavasituatsioonis tuleks selle jaoks leida aeg peale tunde, mis on lisakoormus nii õpetajale kui ka õpilasele. Lisaks rõhutasid õpetajad, et süvarühmas ehk kiirete õpilastega töötades on lusti ja tööõõnu rohkem, sest seal on õpilased rohkem motiveeritud ja materjalide ettevalmistamine on õpetaja jaoks lihtsam.

Aga mulle meeldib teistes rühmades see laste enda püüdlamine ja areng. Ma näen, kuidas ta noh tahab, et ta ei ole õõ, ma lähen minema, ma ei taha enam, saaks minema. Et just see individuaalne, et sellised lapsed hästi ja ma ei jõua neid ära kiita, kui näed, et nad lähevad edasi. /Õpetaja1/

Õpetajad tõid välja, et aeglasemas rühmas sarnase tempoga eakaaslastega koos õppides on õpilased julgemad ja enesekindlamad. Õpetajate hinnangul jõukohase tempoga rühmas õppides küsivad õpilased rohkem, on avatumad kaasa rääkima ja osalevad meelsamini tegevustes.

Jõukohane õppetöö

Koolijuhid tõid välja, et üheks temporühmade rakendamise eesmärgiks on õppetöö korraldamine jõukohaselt kõikidele õpilastele vastavalt nende individuaalsetele võimetele ja

neile sobivas tempos. See tagab võimaluse kiirematele õpilastele edasi liikuda nii, et nad ei pea ootama järele aeglasemaid, samal ajal saavad aeglased piisavalt tähelepanu ja vajadusel seletatakse neile õppematerjali korduvalt. Samas toodi juhtide seas välja, et raskusi tekitab käitumisprobleemidega õpilaste paigutamine, kuna nemad paigutatakse enamasti aeglasesse rühma, kuid tegelikult võimete järgi sobiksid nad ehk hoopis teise rühma.

Aga vot siin vahest lähme mitte võibolla kõige õigemad teed, et me vaatame käitumiskustega last, et tegelikult nad on tihti väga võimekad, aga lihtsalt neil läheb see tähelepanu hajub ja nad ei suuda võibolla nii keskenduda ja kõik. Siin me võibolla vahest teeme selle vea, aga võibolla me ei tee viga, ma isegi ei oska öelda, et kui me paneme ta sinna nn õpiabi rühma, et tal on see keskendumiskust, et võibolla tal siiski on seal hea, ma ei oska öelda. /Juht2/

Veel tõid koolijuhid ja õpetajad välja, et õpilased saavad temporühmades teha tööd oma tempos ja vastavalt oma võimetele, mis on omakorda õpetajate silmis tõstnud õpilaste õpimotivatsiooni. Õpetajad lisasid, et sisemist õpimotivatsiooni kohtab kõige enam süvarühmades ehk kiire temporühma puhul.

Koolikultuur

Ühe eesmärgina tõid juhid ja õpetajad välja, et temporühmade rakendamine koolis loob tugevama ühtsustunde, sest õpilased õpivad üheskoos paralleelklassi õpilastega ja saavad väga headeks sõpradeks. Sellest tulenevalt on koolis õhkkond parem, tuntakse üksteist rohkem, arvestatakse teistega paremini ja niimoodi on mõnus koos õppida. Ühtsustunnet suurendab asjaolu, et erinevates ainetes on õpilased erinevate kaaslastega, mitte igas aines samadega. Samas mainisid õpetajad, et on olukordi, kus paralleelklasse kokku pannes tekivad konfliktolukorrad, sest mõned õpilased ei saa omavahel läbi. Samuti on õpetajate hinnangul õpilaste seas tekitanud muresid see, kui mõni senine sõber on temast erinevas grupis.

Ma millegipärast usun, et vastavalt temporühmadele ja sellele on kooli õhkkond sihuke mõnus ja me tunneme üksteist rohkem ja me arvestame üksteisega ja meil on mõnus õppida. /Juht2/

Lisaks arvavad juhid, et temporühmade rakendamine mõjub tunnidistsipliinile hästi – on vähem korrarikumisi, sest õpilastele on õppetöö jõukohane, kellelgi ei hakka igav ja kellelgi ei ole liiga raske. Õpetajate arvates on kõige rohkem distsipliiniprobleeme aeglasemas temporühmas. Õpetajate hinnangul võib põhjus olla selles, et seal on tihtipeale ka käitumiskustega õpilased ja nii on aeglasematel, rohkem selgitust vajavatel õpilastel, veel keerulisem.

Eks ta ongi kõige keerulisem põhirühmas õpetada, seal on kõige rohkem sellist - on nii neid, kes tahavad õppida ja on vaiksed ja on neid, kes ei taha õppida ja on lärmakad. /.../ Aga ma arvan, et nad kuidagi kohanevad kiiremini, sest nad saavad

aru, et nad ei pea enam siin kõva meest mängima, sest nad on kõik ühesugused ja kõik ühtemoodi ei saa aru. /.../ vajadus oleks võtta need õpilased, kellel on väga tugevad käitumisprobleemid. et need võiks võtta tegelikult eraldi veel ka nendest lastest, kes lihtsalt on aeglased, sest see käitumisraskus ikkagi seda last, kellel on süvenemisraskus, nagu segab. /Õpetaja4/

Veel on õpetajad on välja toonud, et tunnidistsipliin on väga erinev nii lennupõhiselt, kui ka rühmiti. Seejuures mainiti, et süvarühmas ei ole distsipliiniga probleeme, kõik töötavad motiveeritult kaasa ja tahavad õppida. Ka keskmises rühmas on töömeeleolu hea ja probleeme vähem kui klassikollektiivis, olgugi et ka see sõltub tihti konkreetsest klassist – mõnel juhul on näiteks klassidünaamika niivõrd hea, et nende lahutamine pigem tekitab konflikte juurde.

Rühma homogeensus

Õpetajad tõid temporühmade rakendamise eesmärgina välja ka selle, et rühmad, keda õpetatakse, on homogeensed. See tähendab, et enamasti liigutakse ühtlase tempoga – nii saab klassiga ühiselt tegevusi teha ja koos arutada. Õpetaja saab uue osa rääkida ära kogu klassile ega pea ükshaaval üle selgitama, sest keegi oli parasjagu teise teema juures. Paratamatult, kui tegu on klassikollektiiviga, siis võtavad juhtimise üle kiiremad ja aktiivsemad. Teised on tasa ja kuulavad, kuid ega õpetaja lõpuks ei teagi, kas päriselt kuulavad. Ka kehalises kasvatuses on temporühmadel suur väärtus, sest aeglasemad õpilased ei julge tegutseda koos kiiremate õpilastega. Pallimängudes kardetakse haiget saada, võistlemises on hirm ebaedu ees. Veel tõid õpetajad välja, et kõige enam kannatavad need kiiremad õpilased, kellele õpetaja võib anda lisaülesandeid, aga tegelikult jäävad nad omapäi.

Kes siis lõpuks ikkagi kannatasid, olid need kõige tublimad mulle tundus, sest kui ma andsin talle vahetevahel need olümpiaadi ülesanded ja seal oli veel neid tüdrukuid, kes käisid muidu õigekirja olümpiaadil. Et mulle ei jäänud seda aega, et nendega nagu midagi arutada või teha, et see oli selline täiesti iseseisev töö siis neile. /.../ Vahetult enne olümpiaadi, siis me hakkasime otsima, kus me saame pärast tunde midagi teha. Aga jah, ma pidin ikkagi rohkem keskenduma neile, kes ei saanud üldse hakkama. Ma neid käisin koguaeg aitamas ja tagant torkimas, et nad ka ikka tunnis midagi teeksid. /Õpetaja9/

Rühma homogeensususe miinuspoolena on õpetajad välja toonud, et aeglastel õpilastel võib areng pidurduda, sest neil puudub eeskuju, kui nad ei näe kiiremaid õpilasi. Samas näevad õpetajad, et homogeensemate rühmade järele on vajadus ka juba algklassides, kus õpilaste võimed on väga erinevad.

Kokkuvõttes soovisime esimese uurimisküsimusega teada, milline on koolis temporühmade rakendamise eesmärk koolijuhi, õppealajuhataja ja õpetajate arvates. Nii juhid kui õpetajad tõid välja peamiste eesmärkidena õpilase ja õpetaja heaolu ning jõukohase

õppetöö. Samuti tugevdab temporühmades õppimine ühtekuuluvustunnet kooliõpilaste seas ja vähendab korrarikumisi tundides. Õpetajad tõid lisaks välja, et temporühmad on homogeensemad, mis lihtsustab nende tööd ja annab võimaluse õpilastele individuaalsemalt läheneda.

Temporühmi reguleeriv dokumentatsioon

Teise uurimisküsimusega soovisime teada saada, kas ja millistest dokumentidest lähtuvad juhid ja õpetajad oma töös. Andmeanalüüsi tulemusena kujunes välja kaks peakategooriat: riiklikud dokumendid ja kooli dokumendid (vt tabel 4).

Tabel 4. Teise uurimisküsimuse kategooriad ja koodid.

Uurimisküsimus	Kategooria	Juhtide koodid	Õpetajate koodid
Millistest alusdokumentidest lähtutakse temporühmade rakendamisel?	Riiklikud dokumendid	HEV dokumendid	Riiklik õppekava
	Kooli dokumendid	- Õppekava - Stuudiumipõhised graafikud	- Õpitulemused (stuudium) - Õpetaja töökava - Tunniplaan - Kooli õppekava

Riiklikud dokumendid

Kui küsisime, millistest dokumentidest lähtuvad juhid ja õpetajad oma töös temporühmade rakendamisel, nimetasid juhid ja õpetajad põhikooli riiklikku õppekava, mis on kõige aluseks. Koolijuhid tõid ka välja hariduslike erivajadustega õpilaste õpet reguleerivad dokumendid.

Kooli dokumendid

Intervjuude käigus tõid juhid ja õpetajad välja, et dokumentatsiooni, mis reguleerib spetsiifiliselt temporühmade moodustamist ning õpet temporühmades, on pigem vähe.

Meie kooli dokumentides on üsna üldsõnaline, kuidas see töö nendes rühmades käib. /Õpetaja8/

Tundide ettevalmistamisel ja läbiviimisel lähtuvad õpetajad eelkõige enda isiklikust tööplaanist, mis on koostatud riikliku õppekava alusel. Lisaks mainisid õpetajad, et õpetajatele temporühmade jagamine on seotud ka tunniplaaniga. See tähendab, et õppeaasta alguses määratakse rühma ette aineõpetaja selle järgi, kellel on tunniplaanis vaba tund. Mis puudutab õpilaste liikumist temporühmade vahel (kiiremast keskmisse või vastupidi jne), siis toodi välja, et lähtutakse näiteks õpitulemustest Stuudiumis. Juhid tõid välja veel, et hindamisperioodi lõpus koostatakse graafikuid, mille alusel saab õpilasi erinevate gruppide vahel liigutada.

Teise uurimisküsimusega soovisime teada saada, millistest alusdokumentidest lähtutakse temporühmade rakendamisel. Koolielu organiseerimiseks kasutatakse põhiikooli

riiklikku õppekava, kooli õppekava, õpetajate isiklike töökavasid, tunniplaane ning hindamisperioodi lõpus koostatud graafikuid. Spetsiifilised juhised temporühmade rakendamise kohta puuduvad. Õpilaste temporühmadesse jagamine ja õpetajate määramine rühmadesse toimub õpetajate hinnangu ja omavahelise arutelu põhjal. Esimese otsuse teeb klassiõpetaja, millisesse rühma õpilane läheb, lähtudes tunnitegevuses nähtust. Kehalise kasvatus rühmad määratakse pallimängude alusel – tugevamad lähevad ühte rühma ja nõrgemad teise rühma. Õppeaasta kestel tõstetakse õpilasi kõikides õppeainetes rühmade vahel ringi, kui selleks vajadus on. Samuti saavad selleks soovi avaldada õpilased ise.

Kasutegur temporühmade rakendamises

Kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millist kasutegurit näevad õpilased ja õpetajad temporühmade rakendamises õppetöös. Andmeanalüüsi tulemusena moodustus neli peakategooriat: individuaalne lähenemine, jõukohane õppetöö, õpetaja heaolu ja koolikultuur (vt tabel 5).

Tabel 5. Kolmanda uurimisküsimuse kategooriad ja koodid.

Uurimisküsimus	Kategooria	Õpetajate koodid	Õpilaste koodid
Millist kasutegurit näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamisel koolis?	Individuaalne lähenemine	• Individuaalse arengu toetamine • Jõukohane õpitempo õppetöös • Õpetaja töö efektiivsem	• Individuaalne lähenemine • Piisav seletamine
	Jõukohane õppetöö	• Jõukohane õpitempo • Piisav pingutus • Mahajäämise vähendamine • Homogeensemajad rühmad • Suurenenud turvatunne	• Jõukohane õpitempo • Suurenenud turvatunne
	Õpetaja heaolu	• Võimalus diferentseerida • Efektiivne ajakasutus • Õpetaja autonoomsus	• Õpetaja efektiivsus
	Koolikultuur	• Suurenenud ühtsustunne koolis • Parem tunnidistsipliin	• Suurenenud ühtsustunne koolis • Parem tunnidistsipliin

Individuaalne lähenemine

Intervjuude käigus töid õpetajad ja õpilased välja ühe temporühmade kasutegurina individuaalse lähenemise. Õpetajad näevad, et kiiremad õpilased saavad temporühmades õppida omas tempos ning ei pea järele ootama aeglasemalt õppivaid õpilasi. Samas aeglasemalt õppivad õpilased saavad omas tempos edasi liikuda, muresemata tagant kiirustamise või hinnangute saamise pärast. Eriti oluliseks peavad õpetajad temporühmi just kiiremalt õppivate õpilaste puhul, kes saavad kiiremas tempos edasi liikuda ning sooritada

keerukamaid ülesandeid. Lisaks julgustatakse aeglasemas tempos õppivaid õpilasi ning toetatakse piisavalt, et õpilane saaks teemad selgeks. Õpetajad rõhutasid, et õpilase individuaalne areng on märgatav, kui ta õpib endale sobivas tempos. Õpilaste hinnangul tunnevad nad temporühmas, et õpetajatel on rohkem aega seletamiseks ja nad on altimad teemal pikemalt peatuma. Õpetajad tunnevad, et nad töötavad efektiivsemalt, kui saavad pühenduda täielikult ühele temporühmale, mitte ei pea end erinevas tempos õppijate vahel jagama.

No kasutegur on ennekõike just nendele tublidele. Nagu sellele süvarühmale. See ongi see kasutegur, et tema saab areneda omas rütmis. Sest et olgem ausad, kui me võtame ikka nii, et mul on terve klass siin koos, siis ma võtan ju mingisuguse keskmise järgi selle tempo. /Õpetaja3/

Positiivse märkena on intervjuude käigus välja toodud rühmade vahetamise võimalus seoses tervislike põhjustega või pikalt koolist eemalolekuga. Sellisel juhul saab õpilane liikuda kiirema tempoga rühmast aeglasemasse. Ka on välja toodud, et õpilased saavad ise soovi avaldada ühest rühmast teise liikumisel.

Kokkuvõtvalt saab öelda, et individuaalne lähenemine õppetöös on väga oluline, et iga õpilane saaks vastavalt enda õppimise tempole õppida sobivas rühmas. Sealjuures on õpetajate toetus ja juhendamine nii õpilaste kui ka õpetajate hinnangul rühmas töötades tulemuslikum ja efektiivsem.

Jõukohane õppetöö

Jõukohase õppetöö olulise tegurina tõid õpetajad ja õpilased peamiselt välja õppimise sobiva tempo. Õpetajad rõhutasid, et pole oluline, kas õpilased on n-ö ühel tasemel õppimises, oluline on ühtlane töötempo. Õpetajad peavad tähtsaks, et tunni jooksul jõuaksid kõik õpilased tunnitööga enam-vähem valmis. See on ka põhjus, miks õpetajad peavad oluliseks, et rühmad oleksid homogeensed. Õpilased on maininud, et on juhtumeid, kus õpilane on kiiremas rühmas ja tempo on ikkagi tema jaoks liiga kiire. Enamjaolt tunnevad õpilased, et on rühmas, kus nende õpitempo vastab vajadustele.

Seal on kergem sellepärast, et siis saab igaüks oma tempoga teha ja siis õpetaja ei pea andma kiirematele neid lisaülesandeid, kes teevad kiiremini ära. /Õpilane3/

Enamvähem oleks ühtlane tempo, minu jaoks ei ole niiväga oluline see seal, et kõik lapsed peaksid ühel tasemel olema. /.../ Siis aga kui ta saab nagu enamvähem selles tempos hakkama, on selline tubli korralik ja usin ja motiveeritud õppima, siis ükskõik. /.../ Mul nagu tõesti on süvarühmas õpilane, kes on üsna selline kiirustaja ja tööd tulevad lohakalt välja jne, aga samas ta on suuliselt hästi kiire ja ta tegelikult teab õigekirja, aga lihtsalt kõik, mis tal paberile formuleerub sealt ei tule tavaliselt midagi välja. Aga ma tean, et kui ta läheks kolmandasse rühma, siis tal oleks metsikult igav lihtsalt seal. Me peame tegema selliseid järeleandmisi vastavalt õpilasele, et kuhu ta

sobib, seal on väga palju erisusi sõltuvalt sellest missugused on lapse iseärasused ja kellega sobib üldse koos olema jne. /Õpetaja8/

Jõukohase õppetöö puhul oli õpilaste jaoks oluline märksõna turvatunne. Toodi välja, et sarnase tempoga rühmas õppides kasvas õpilaste enesekindlus ja hakkamasaamise tunne ning tõusis motivatsioon.

Õpetaja heaolu

Veel ühe kasutegurina tõid nii õpetajad kui õpilased välja õpetaja heaolu. Õpetajate hinnangul on nende töö temporühmades lihtsam kui klassikollektiivis. Ei ole tarvis õpetada erineva tempoga ja võimetega lapsi ühel ajal, vaid saab keskenduda just konkreetse rühma õpilaste individuaalsele arengule. Üks parimaid kasutegureid on nende silmis see, et olümpiaadide ja võistluste ettevalmistuseks ei ole vaja õpilastega tunniväliselt tegeleda, vaid seda saab teha tundide ajal. See hoiab õpetajate hinnangul oluliselt aega kokku, hoolimata sellest, et tegelikult on see õpetajatele lisatöö, kui nad valmistavad ette individuaalsemaid materjale erinevatele rühmadele. Samuti hoiab aega kokku see, et ei ole vaja korduvalt ühe ja sama ülesande korraldusi jagada, sest kui kõik on pigem võrdse tempoga, saab kõigile korraga ülesandeid selgitada.

Et meil on nagu sellevõrra on iseenesest ju kergem, et ma ei pea korraga suutma mingit õpiabi last õpetada ja samas olümpiaadiks ette valmistama, et ma ei saa seda ühel ajal ju teha. /Õpetaja3/

Õpetajad hindavad kõrgelt autonoomsust, mis on neile antud seoses õpilaste jaotamisega rühmadesse, rühmade vahel õpilaste liigutamise ja rühmades läbiviidava tegevusega. Lisaks on õpetajad välja toonud, et temporühmades õpetades ei kulu neil aega tunnis kõrvalistele teemadele (näiteks distsipliiniprobleemidega tegelemisele).

Koolikultuur

Koolikultuuri osas tõid õpilased ja õpetajad temporühmade tugevusena välja parema tunnidistsipliini. Uurimuses osalenute hinnangul on üldjuhul tunnidistsipliin temporühmades parem kui klassikollektiivis. Õpilaste hinnangul on temporühmades vähem segajaid kui klassikollektiivis ning töömeeleolu on parem. Üks õpetaja arvas, et töömeeleolu ja distsipliin on siiski klassikollektiivis parem.

Süvarühmas ma ei pea midagi ütlema, mõtlen vahepeal, kas õpilasi on klassis või ei ole. /.../ ja siis need põhirühmad on hoopis midagi muud - sa pead kogu aeg olema kaval, et kõik ikka tunnis teeksid ja et keegi kedagi ei häiriks. /Õpetaja9/

Õpilased tõid välja ka selle, et temporühmades õppimine on suurendanud ühtekuuluvustunnet paralleelklasside vahel ja koolis üldiselt. Õpilased eelistavad õppida temporühmades ning on leidnud palju sõpru paralleelklassidest just koos õppides. Üks

õpilane tõi välja, et talle meeldib väga see, et erinevates ainetes on erinevad rühmakaaslased, sest see toob koolipäeva vaheldust.

Ma saan väga hästi hakkama ja mul on väga palju sõpru ja paljud on sellised, kellega ma käin matemaatikas samas grupis ja muusikas ja paljud inimesed on samad. Nad ongi nagu minu teised klassikaaslased, ma suhtlen nendega rohkem isegi kui oma klassiga. /Õpilane5/

Kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millist kasutegurit näevad õpetajad ja õpilased temporühmade rakendamises koolis. Peamiste kasuteguritena tõid vastajad välja õpetaja võimaluse individuaalsemalt läheneda ja õppetööd jõukohaselt korraldada. Lisaks nähakse, et temporühmades õpetamine suurendab õpetajate heaolu ja tugevdab koolikultuuri (nt vähendab korrarikkumisi, suurendab ühtekuuluvustunnet).

Arenguvõimalus temporühmade rakendamises

Neljanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, milliseid arenguvõimalusi näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamisel õppetöös. Andmeanalüüsi tulemusena moodustasime kolm peakategooriat: juhtkonnast tingitud arenguvõimalus, õpetajast tingitud arenguvõimalus ning õpilasest ja kodust tingitud arenguvõimalus (vt tabel 6).

Tabel 6. Neljanda uurimisküsimuse kategooriad ja koodid.

Uurimisküsimus	Kategooria	Õpetajate koodid	Õpilaste koodid
Millist kasutegurit näevad õpilased ning õpetajad temporühmade rakendamisel koolis?	Juhtkonnast tingitud arenguvõimalus	- Juhtkonnapoolse toe suurendamine - Tunniplaani paindlikumaks muutmine - Mõistete ühtlustamine - Õpilaste arvu vähendamine rühmas - Rühmade vahetamise paindlikumaks muutmine - Rühmadesse jaotamise aluste ühtlustamine - Rohkemate rühmade moodustamine - Õppematerjalide mitmekesistamine - Klassisiseste temporühmade moodustamine algklassides - Rühma ette õpetajate määramise aluste ühtlustamine	- Õpilaste arvu vähendamine rühmas - Rühmanimetuste ühtlustamine - Rühmade vahetamise paindlikumaks muutmine - Rühmadesse jaotamise aluste ühtlustamine
	Õpetajast tingitud arenguvõimalus	- Õpetaja mõtteviisi muutmine - Õpetajate määramine rühma ette	- Turvatunde suurendamine - Tunnitempo kohandamine vastavalt võimetele
	Õpilasest ja kodust tingitud arenguvõimalus	Lapsevanemate suhtumise muutmine	Negatiivsete hinnangute vähendamine

Juhtkonnast tingitud arenguvõimalus

Vaatamata temporühmade mitmetele kasuteguritele, näevad õpetajad ja õpilased ka aspekte, mida saaks paremini teha.

Õpetajad tõid välja, et koolis on küll loodud temporühmad, kuid nad ootaksid siiski suuremat juhtkonnapoolset tuge nende rakendamisel. Üks õpetaja tõi välja vajaduse panna paika rühmadesse määramise alused. Kui rühma määramine jääb vaid õpetaja otsustada, siis võib see olla väga subjektiivne. Seni on õpetajad palju kasutanud ka hinnete alusel rühmadesse jaotamist, kuid on teada, et kiire rühma kolmeline õpilane saaks keskmises rühmas viisi, mis tähendab, et hinded ei tohiks olla aluseks, kui õpilasi jaotatakse temporühmadesse võimete järgi. Mõnel juhul tõid õpetajad välja, et nad ootaks tuge õppematerjaliga seondult - et koolil oleks võimalus rohkem erinevaid materjale tellida või võiks neid riiklikul tasandil luua.

Vot see on kõige kurvem asi. See on kõige kurvem asi, mis üldse on, et tegelikult meil on üks ja sama õpik ja näiteks ma praegu 6. klassi pealt näen, et mul tuleb nagu nutt peale, sest et tegelikkuses nad ei saa sellest materjalist ju jagu, et õpik on süvarühmal sama ja minul, kellel noh, on nii väike see jõudlus, need tekstid on nii rasked, nii pikad, siis pean mina olema see meister, kes seda kas siis lühendan seda teksti või siis otsustangi, et jätame selle teksti üldse vahele, et noh, et mida me nagunii ei jõua ju seda läbi lugeda. /Õpetaja3/

Lisaks tõid nii õpetajad kui ka õpilased välja, et kasutatakse temporühmadega seonduvaid mõisteid erinevalt. Näiteks tempo- ja tasemerühmad ning omakorda on erinev arusaam rühmade endi nimetuses – kiire, keskmine, aeglane, süvarühm, süvaõpe, põhirühm 1, põhirühm 2, tuge vajav rühm, nõrgem rühm, õpiabi, 1., 2. ja 3. rühm jne.

See on nagu ikkagi tasemerühm. et see on nagu uuem väljend lihtsalt. mõte on nagu üks aga seda on erinevalt nimetatud. kes nimetab temporühmaks kes tasemerühmaks. /Õpetaja5/

Nii õpetajad kui ka õpilased tõid välja, et temporühmad on mõnel juhul sama suured võrreldes klassikollektiiviga või isegi suuremad. Valdavalt on õpilased öelnud, et nad eelistaksid kindlasti õppida temporühmas, kuid mõnes aines, kus rühm on liiga suur, on nad mõelnud, et sooviks siiski oma klassiga koos õppida. See omakorda on tekitanud olukorra, kus rühmad ei ole tegelikult homogeensed ja neist saaks veel eraldi rühmad teha. See, et rühmad ei ole homogeensed, tekitab õpetajate hinnangul korrarikkumisi.

Tal võivad võimed olla, aga ta ei suuda neid realiseerida kuidagi ja siis ta satub sinna viimasesse gruppi ja siis tegutseb seal ja häirib teisi. Neid palju ka ei ole, mõni on ikka. /Õpetaja5/

Õpilased tõid välja, et mõnikord ei saa nad aru, miks nad just ühte või teise rühma on paigutatud ja ümberpaigutamine ei ole võimalik, sest rühmad on liiga täis. Sellisel juhul väheneb võimalus individuaalselt läheneda. Kui kiire ja keskmise rühma puhul arvasid nii õpetajad kui ka õpilased, et õpilaste arv võiks olla 15-20 õpilast maksimaalselt, siis aeglasel rühmas võiks see arv olla maksimaalselt 12. Kui rühmad oleks väiksemad, oleks võimalik õpilasi ka rühmade vahel sujuvamalt vastavalt vajadusele liigutada. Vastasel juhul on tegemist samahästi kui klassiga ja temporühmad ei täida oma eesmärki. Rühmade suurus on omakorda tingitud kooli eelarvest ja eeldaks kohaliku omavalitsuse poolset lisarahastust. Veel tõid õpetajad välja, et ka algklassides oleks vajalik rakendada õpet temporühmades, aga samas on seal teised tegurid, mida tuleb arvestada – näiteks nähakse, et noorematel õpilastel võiks olla kindel klassikollektiiv ja oma koduklass.

Oleks jah vaja. selles see asi ongi. me ei saa isegi väga liigutada neid õpilasi. kui 1 õpilane enam toime ei tule, siis ma pean mõtlema, et mul ei ole siin klassis rohkem kohti, kui 24. et ma ei saa võtta seda siia, et kelle ma siis ära saadan. kas mul on kedagi ära saata või kuidas ma ta lihtsalt ajan siin ära niisama. see tõstmise võimalust ei olegi praegu. /Õpetaja9/

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajad ja õpilased ootavad juhtkonnapoolset selget ja avatud kommunikatsiooni temporühmade teemal. See aitaks luua ühtseid põhimõtteid ja sarnaseid arusaamu mõistetest, rühmadesse jaotamise alustest ja rühmade vahel liikumise võimalustest. Samuti aitaks põhjalik teavitustöö ära hoida negatiivseid hinnanguid ja sildistamist rühmade osas nii õpetajate kui ka õpilaste seas.

Õpetajast tingitud arenguvõimalus

Õpetajatest tingitud arenguvõimaluse puhul toodi välja, et pole kindlaks määratud, kuidas õpetajaid rühmale valitakse. Mainiti, et osad õpetajad tõmbavad näiteks loosi, tehakse omavahelisi kokkuleppeid. Samas tõid õpetajad välja, et oleks vaja ühtlustada jaotamise aluseid.

Ka õpetaja mõtteviisi muutumine on üheks arenguvõimaluseks. Intervjuudest tuli välja, et kui õpetaja läheb näiteks aeglasema rühma ette, siis ta häälestab ennast teisiti kui keskmise või kiirema tempoga rühma ette minnes. Õpilased tõid välja, et õppematerjali ei seletata piisavalt ning minnakse liiga kiire tempoga ja kiirustades edasi järgmise teema juurde. See omakorda vähendab õpilaste turvatunnet, sest ei julgeta abi küsida.

Oleneb KUS SA OLED. Mõni, kes on ikka süvagrupi õpetaja, siis ta ikka saab tööd nautida ja hingega tööd teha. Laste silmad säravad ja töötab kenasti. No ja siis nagu kasutegur on see, et kõik tüütid tüübid on kõik viimases grupis. /Õpetaja5/

Kokkuvõtvalt saab öelda, et arenguvõimalust on õpetaja mõtteviisi muutumises. Oluline on, et õpetajad usuks iga õpilase võimetesse ja olles ise motiveeritud, motiveeriks ka aeglasema rühma õpilasi.

Õpilasest ja kodust tingitud arenguvõimalus

Lisaks eelnevale näevad õpetajad ja õpilased võimalusi arenguks ka õpilastes ja nende kodudes. On levinud lapsevanemate pahameel või negatiivne suhtumine sellesse, kui õpilased viiakse üle aeglasemasse rühma. Nii õpilased kui lapsevanemad võiksid õpetajate hinnangul rohkem teadvustada seda, et jõukohane tempo ja piisav pingutus on õppimiseks olulised ja rühma vahetamine kiiremast aeglasemasse ei mõju õpilasele negatiivselt, vaid toetab tema edasijõudlust ning vähendab mahajäämust.

Õpilased tõid välja, et mõnikord levivad õpilaste seas negatiivsed hinnangud, seda eriti aeglasema grupi kohta. Siiski rõhutati, et sildistamist ei ole väga palju, sest üks õpilane võib olla ühes aines aeglasel ja teises hoopis kiiremas rühmas.

Ja no vahepeal ongi see, et arvatakse, et see õpiabi nüüd, et noh, et sul on midagi viga, et sa seal oled. Aga tegelikult see ju ei ole ju. /Õpilane2/

Neljanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millist arenguvõimalust näevad õpetajad ja õpilased temporühmade rakendamises koolis. Peamised puudusi juhtkonnast tingituna nähti liiga suurtes rühmades, eriarusaamades mõistete kasutamisel, juhtkonnapoolse toe puudumises ja gruppidesse määramise alustes. Õpetajast tingitult on arenguvõimalus selles, mil moel õpetajad rühma ette määratakse, milline on õpetajate mõtteviis ning kui efektiivselt nad suudavad individuaalset lähenemist rakendada. Õpilaste ja nende vanemate puhul on vaja tõsta teadlikkust, et ennetada negatiivseid hinnanguid, sildistamist, lapsevanemate pahameelt ning arusaama sellest, kuidas õppimine toimub ja miks erinev tempo on oluline.

Arutelu

Antud magistr töö eesmärgiks on välja selgitada temporühmade rakendamise eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus. Käesolevas peatükis võrdleme tulemusi teoorias leiduvaga ning ehitame arutelu üles uurimisküsimustest lähtuvalt. Peatüki lõpus toome välja töö piirangud, praktilise väärtuse ning soovitusel edaspidisteks uurimusteks.

Temporühmade rakendamise eesmärk

Esimese uurimisküsimusega uurisime, missugusel eesmärgil rakendatakse õppetöös temporühmi. Vastajad tõid välja, et temporühmades õppides tunnevad õpilased end paremini ja eakaaslastega võrdväärsamana, samuti on neil parem meeleolu ning vähem hirmu eksimise ees. Ka varasemates uurimustes on leitud, et homogeenses rühmas tunneb õpilane end mugavalt ja motiveeritumana, sest õpitakse koos õpilastega, kellel on sarnased võimed (Sizer, 1985, viidatud Hall, 2009 j). Lisaks kinnitavad Assor jt (2009), et kui õpilane tunneb positiivseid emotsioone, saab ta paremini materjalist aru ja tema õpitulemused on paremad.

Intervjuudest selgus ka, et temporühmades õppimine toetab paremini õpilase individuaalset arengut. Klassikollektiivis töötavad õpetajad keskmise õpilase tempoga või saavad suurema tähelepanu aeglasemad, et neid järjel hoida (Laine 2005; Zukker, 2019), aga temporühmades on võimalik liikuda edasi vastava rühma õpilaste tempos ning pakkuda kõigile piisavat pingutust nõudvaid ülesandeid. Park jt (2016) rõhutavad, et oluline on õpetajate usk erinevates rühmades õppivatesse õpilastesse võrdselt, et nende arengut maksimaalselt toetada. Seega õpetaja peab uskuma, et nii aeglates kui kiires rühmas õppivate õpilaste võimed võivad ühtmoodi tulemuslikult areneda.

Varasematest uurimustes on välja tulnud, et teistest erineva tempoga õpilaste jaoks tõstab õppimise diferentseerimine motivatsiooni (Lauristin & Loogma, 2019). Ka käesolevas uurimuses on õpetajate, koolijuhi ja õpilaste hinnangul õpilaste motivatsioon kõrgem, kui nad õpivad sobivas tempos ja vastavalt oma võimetele. Samas on Sooalu (2016) öelnud, et liiga kiire õpitempo mõjub õpimotivatsioonile pärssivalt. Selleks, et õpilane oleks motiveeritud, peab olema õpitav õpilasele arusaadav, jõukohane ja õppimise tempo sobiv (Tomlinson & Moon, 2013). Lisaks näitavad varasemad uurimused, et õpilaste õpimotivatsiooni ja väiksemate rühmade vahel on seos (Achilles & Finn, 2016). Ka käesolevas uurimuses on õpilased välja toonud, et kui nad muidu eelistaks igal juhul temporühmades õpet, siis üksikutel juhtudel mõnes aines sooviksid nad õppida oma klassikollektiivis, sest temporühm on kujunenud liiga suureks. Seetõttu võib eeldada, et õpilased on rohkem motiveeritud õppima väiksema õpilaste arvuga klassikollektiivis kui suurema õpilaste arvuga temporühmas, olgugi, et see vastab nende õpitempole. Enamasti on temporühmad siiski klassikollektiivist väiksemad, mistõttu on alust arvata, et temporühmad, kui nad on loodud läbimõeldult, toetavad õpilaste sisemist motivatsiooni. Nii juhul, õpetajad kui ka õpilased on välja toonud, et eduelamus ja hakkamasaamise tunne on temporühmades suurem. Varasemates uurimustes nagu näiteks Assor jt (2009), on öeldud, et sisemiselt motiveeritud õpilaste õpitulemused on paremad ja nende seas on koolist väljalangemist vähem. Käesolevas

uurimuses tõid juhid välja, et hindamisperioodi lõpus koostatud graafikud kinnitavad, et töö temporühmadega on positiivselt mõjunud õpitulemustele.

Ühe olulise märksõnana tõid juhid välja ühtsustunde suurenemise koolis, sest õpitakse paralleelklasside õpilastega koos. Õpilased tunnevad end paremini, olles sõbraks saanud paljude teiste klasside õpilastega. Ka Ryan ja Deci (2000) kinnitavad, et seotusvajadus on oluline, et saavutada sisemist motivatsiooni. Vastajad on välja toonud, et temporühmade rakendamine ja tugevam ühtekuuluvustunne on vähendanud distsipliiniprobleeme koolis ja tunnis. Nii on selles ruumis parem õpetada ja õppida. Lisaks rõhutasid vastajad seda, et õpilaste seas on neid, kellele sobib temporühmas õppimine väga, sest seal on üldjuhul vaiksem ja väiksem rühm. Kuid leidub ka neid, kellele selline korraldus üldse ei sobi ja oleks hoopis vaja, et õpilane näeks endast erinevaid õpilasi enda ümber, kellest eeskuju võtta. Seetõttu on kriitilise tähtsusega rühmadesse määramisel arvestada õpilase individuaalsust (õpistiil, grupidünaamika, individuaalsed eelistused/vajadused jne). Meie uurimusest lähtuvalt võib öelda, et õpetajate ja juhtide hinnangul muutuvad aeglaselt rühmas õpilased aina julgemaks ja avatumaks, samuti hakkavad õppimist rohkem väärtustama.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et varasemad uurimused kinnitavad temporühmade vajalikkust. Seega on temporühmad on üks hea viis läheneda õpilasele individuaalselt, lähtudes tunni ettevalmistamisel ja läbiviimisel vastava rühma õpilaste tempost. Temporühmad aitavad tõsta õpilaste motivatsiooni, suurendada ühtsustunnet koolis ning parandada õpitulemusi. Varasemad uurimused on ühe negatiivse küljena välja toonud temporühmadesse jagamisest tingitud sildistamise (Saul *et al.*, 2007). Käesolevas uurimuses selgus, et negatiivseid hinnanguid ja sildistamist küll ilmneb, aga õpilaste sõnul pigem väga vähe. Samuti ei leidnud käesolevas uurimuses kinnitust see, et temporühmad vähendaks võrdvärsust või rikuksid õpilaste õiguseid nagu Liu & Yang (2016) on välja toonud. Vastupidi, nii õpetajad kui juhid tõid välja, et temporühmad loodi, sest õpilased tunnevad end rühmas võrdväärsemana eakaaslastega. Õpilased kinnitasid, et tunnevad end temporühmades hästi ja neil on hea õppida. Nad on leidnud uusi sõpru teistest klassidest, mis on suurendanud ühtsust ja turvatunnet koolis. Sellest tulenevalt võime järeldada, et temporühmade rakendamine on vajalik ja kasulik kõikidele rühmadele, kui need on rakendatud õigetel alustel.

Temporühmi reguleeriv dokumentatsioon

Teise uurimisküsimusega uurisime, millistest alusdokumentidest lähtutakse temporühmade rakendamisel. Reguleerivate dokumentidena toodi välja põhikooli riiklik õppekava, kooli

õppekava, õpetajate isiklikud töökavad, tunniplaanid ning hindamisperioodi lõpus koostatud graafikud.

Vastajate seas toodi välja reguleerivate dokumentidena põhikooli riiklik õppekava, HEV-õpilaste õpet reguleerivad dokumendid, kooli õppekava, õpetaja töökava, tunniplaan ning hindamisperioodi graafikud, mis koostatakse Stuudiumi õpitulemuste põhjal. Kuna riiklikult ei ole temporühmi kuskil kirjeldatud, sest tegemist on ühe õppeviisiga paljudest, mille kohta ministeerium andmeid ei kogu, siis ei ole me teoorias leidnud dokumente, mis kinnitaks vajadust temporühmade tööd reguleerida. Küll aga näevad juhid vajadust kirjeldada temporühmi oma kooli dokumentides, et see mõiste oleks kõigile ühtmoodi arusaadav. Õpetajad leidsid aga, et lisaks mõiste selgusele oleks oluline panna ühiselt ja põhjendatult paika ka õpilaste rühmadesse määramise alused, et need ei toimuks ainult õpetaja arvamuse põhjal, mis võib kujuneda pigem subjektiivseks. Varasemad uurimused (Burgos Melero, 2020) tõdevad samas, et just õpetaja vaatluse põhjal on kõige parem õpilasi võimete (sh tempo) alusel rühmadesse jaotada, kuna õpetajad näevad parimal moel, kuidas õpilased tunnis käituvad, ülesandeid täidavad ja küsimustele vastavad.

Eestis on palju segadust mõistete „temporühm“ ja „tasemerühm“ kasutamisel. On öeldud, et rakendatakse temporühmi, aga sisuliselt on tegemist tasemerühmadega. Näiteks jaotatakse õpilased rühma vaid hinnete alusel, oskuste ja teadmiste põhjal. Temporühmadesse jaotamisel tuleks aga võtta arvesse õpilase võimeid ning õppimisvõime kiirust õppeainete kaupa, et töövoog tunnis oleks ühtlasem. Temporühmadesse jaotamine hinnete alusel ei ole põhjendatud. Ka käesolevas uurimuses töid intervjueritavad välja, et erinevates rühmades on hinde „5“ tähendus pisut erinev, seega ei taga vaid hinnete alusel jaotamine rühmas homogeensust.

Ka selle üle, millist rühma keegi õpetab, otsustavad õpetajad isekeskis. Uurimused on näidanud, et õpetaja ja õpilase motivatsiooni vahel on seos. See tähendab, et õpilaste huvi õppimise vastu on suurem ja nad tunnevad õppimisest rohkem rõõmu, kui neid õpetab õpetaja, kes on sisemiselt motiveeritud (Wild, Enzle, Nix & Deci, 1997). See tõstatab küsimuse, kas õpetajate jagamine rühmade ette peaks siiski olema läbimõeldum ja kaalutletum kui lihtne loos või rotatsioon. Kõikidel õpetajatel ei pruugi olla piisavalt teadmisi aeglasema rühma õpetamiseks, kuna see eeldab lisatööd seoses materjalide jõukohastamise, õpilaste motiveerimise ja innustamisega ning klassihaldamisega seotud väljakutsetega tunni ajal. Kui õpetaja tunneb pidevat ebaedu, langeb ka tema motivatsioon ja innukus. Autoritena leiame, et juhtide toetus on väga oluline. Õpetajate motivatsioon ja eneseefektiivsus vajavad toetust, nii klassi haldamise kui ka õpetamismeetoditega seoses.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et praegu ei ole Eestis töö temporühmadega spetsiifiliselt dokumentides reguleeritud. Käesoleva uurimuse tulemustest lähtuvalt võib öelda, et õpetajad hindavad üldist autonoomsust, mis puutub sellesse, kuidas ja mida õpetada. Samas aga peavad õpetajad vajalikuks koolisisest dokumentatsiooni, mis ühtlustaks terminid ning õpilaste ja õpetajate rühmadesse määramise alused. Lähtudes varasematest uurimustest (Burgos Melero, 2020) võib öelda, et õpetajapoolne vaatlus on parim viis õpilasi jaotada. Samas meie uurimuses läbi viidud intervjuud näitasid, et on õpetajaid, kes teevad seda õpitulemuste põhjal, ja on teisi, kellele pole tähtis õpitulemus, vaid et töövoog oleks tunnis ühtlane. Kooli juhtkonnal tasub mõelda, kas on vajadus õpetajaid koolitada sel teemal, mida ja kuidas vaadelda, et põhimõtted oleksid siiski ühtsed.

Temporühmade kasutegur

Kolmanda uurimisküsimusega soovisime teada, millist kasutegurit näevad õpilased ja õpetajad temporühmade rakendamisel koolis. Peamiste kasuteguritena tõid vastajaid välja õpetaja võimaluse individuaalsemalt läheneda ja õppetööd jõukohaselt korraldada. Lisaks nähakse kasutegurit ka selles, et temporühmades õpetamine suurendab õpetajate heaolu ja tugevdab koolikultuuri (nt vähendab korrarikkumisi, suurendab ühtekuuluvustunnet).

Tulemustest selgus, et temporühmad võimaldavad õpetajatel õpilastele individuaalsemalt läheneda. Töö rühmades annab võimaluse pöörata tähelepanu kõikidele õpilastele ning toetada nende arengut, pakkudes neile piisavat pingutust nõudvaid ülesandeid ning piisavalt aega ülesannete lahendamiseks. Seema & Põlta (2020) toovad välja, et meie koolides pööratakse enim tähelepanu aeglasematele õppijatele, aga kiiremad jäävad tihti tähelepanuta – peavad kannatlikult ootama või ise hakkama saama. See aga ei toeta kuidagi nende õpilaste kuuluvustunnet ega saavutusvajadust. Õpetajad tõid käesolevas uurimuses välja, et ka kiiremad õpilased vajavad, et nende jaoks ollakse olemas, mis heterogeenses klassikollektiivis on keeruline. Lisaks on temporühmi rakendades võimalik õpilasi ühest rühmast teise liigutada ka siis, kui nad on mingil põhjusel koolist pikemalt eemal viibinud. Nii on võimalik õpilasi individuaalselt toetada aeglasemas rühmas, et ennetada mahajäämust ning õpilane taas õpitus järele jõuaks. Lou jt (1996) on samuti välja toonud, et heterogeensed rühmad pärsivad õpilaste edasijõudlust. Autorid nõustuvad sellega, sest heterogeensed rühmad ei võimalda meil arvestada individuaalseid vajadusi, kuna liigutakse edasi klassi keskmises tempos, samal ajal, kui temporühmad võimaldavad meil vajadusel toetada õpilase arengut individuaalselt lähenedes, arvestades õpilase tempo ja huvidega.

Nii õpilased kui õpetajad tõid välja, et temporühmades saab õpilane rohkem toetust ja individuaalset juhendamist kui klassikollektiivis. Olulisel kohal siin on ka õpilase

autonoomsus – ta on rohkem kaasatud õppeprotsessi ja valikute tegemisse ning saab ise avaldada soovi rühma vahetamiseks. Ryan & Deci (2000) toovad autonoomsusvajaduse välja kui ühe õpilase baasvajaduse, mille rahuldamine on oluline sisemise õpimotivatsiooni saavutamiseks. Käesolevas uurimuses tõid õpetajad samuti välja, et kui õppetöö on jõukohane, siis on õpilased enesekindlamad ning tunnevad end õpistuatsioonis turvalisemalt.

Lisaks eespool mainitule, toodi kasuteguritena välja sarnaseid aspekte, mida arvati ka temporühmade eesmärgiks olevat. Näiteks õpetaja aja kokkuhoid, vähem distsipliiniprobleeme, motiveeritumad õpilased, tugevam ühtsustunne koolis. Kui eesmärk oli, et õpilased saaksid õppida endale sobivas tempos ja kasutegur on sobiv õpitempo, siis järelikult on temporühmad selle eesmärgi täitnud, milleks need loodi.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et temporühmade rakendamisest on koolis kasu, kui neid on rakendatud õigetel alustel. Seema & Põlta (2020) toovad välja, et meie koolides pööratakse enim tähelepanu tuge vajavatele õpilastele, Zukkeri (2019) uurimuses selgub, et õpetajad keskenduvad klassikollektiivis keskmise õpilase tempole. Temporühmad võimaldavad õpetajatel planeerida tunde ja neid läbi viia vastavalt õpilaste tempole, mis tähendab, et nad ei pea end jagama ühes tunnis erinevas tempos õppijate vahel. See tähendab, et kõik õpilased saavad võrdsemalt aega ja tähelepanu. Seega võime järeldada, et temporühmad lahendavad olukorra, kus ühed õpilased saavad teistest rohkem tähelepanu. Ühe kasutegurina nähakse, et õppimine toimub vastavalt õpilase võimetele (tempole) ning vajadusel saab õpilasi tõsta ühest rühmast teise. Siinkohal on oluline, et selline liikumine oleks võimalik. Tuleks tagada, et õpetaja vaatleks õpilasi järjepidevalt ning et rühmad ei oleks ülemäära suured, mistõttu õpilased ei pruugi mahtuda sinna rühma, kuhu tegelikult kuuluma peaksid. Taoline olukord tekitab küsimuse, kas rühmad on ikkagi homogeensed ja kui ei, siis kui hästi need täidavad seatud eesmärgi.

Temporühmade arenguvõimalus

Neljanda uurimisküsimusega soovisime teada saada, millist arenguvõimalust näevad õpetajad ja õpilased temporühmade rakendamises. Suurimat arenguvõimalust nähti rühmade suuruses, eriarusaamades mõistete kasutamisel, juhtkonnapoolse toe puudumises ja gruppidesse määramise alustes. Samuti tekitas segadust, mil moel õpetajad rühma ette määratakse, milline on õpetajate mõtteviis ning kui efektiivselt nad suudavad individuaalset lähenemist rakendada. Oluline on tõsta teadlikkust koolipere ja kogukonna seas sellest, mis on temporühmade eesmärk ning milles seisneb nende olulisus.

Tulemustest selgus, et juhid, õpetajad ja õpilased nimetavad temporühmi väga erinevalt. Sealhulgas käsitletakse temporühmade mõistet segamini tasemerühmadega, mis on

ka juhtide välja toodud üks vajadusi – sõnastada temporühmad koolidokumentides, et kogu koolipere teaks, mida ja miks tehakse. Lisaks sellele nimetatakse väga erinevalt rühmi ennast. Seega vajavad kasutatavad mõisted ühtlustamist ja selget teavitustööd.

Üks suuremaid murekohti, mis toodi välja nii õpilaste kui õpetajate poolt, oli rühmade suurus. On juhuseid, kus temporühmad on suuremad kui klassikollektiiv. See toob kaasa distsipliiniprobleeme, samuti väheneb võimalus rühmi vahetada vastavalt tegelikule vajadusele. Saul jt (2007) toovad aga välja, et õpilase arengu toetamiseks on väga oluline võimaldada pidevat rühmadevahelist liikumist, kui see vajadus peaks tekkima. Samuti on oluline silmas pidada, et suur õpilaste arv klassis mõjub ka õpimotivatsioonile pigem pärssivalt (Achilles & Finn, 2016). See, et rühmad kujunevad osades lendudes liiga suureks, tekitab küsimuse nende tegeliku homogeensuse kohta. Õpilased tõid välja, et kui nad on avaldanud soovi rühma vahetada, siis ei ole see võimalik olnud, sest rühmad on täis. Kui temporühmade eesmärk on iga õpilase piisav pingutus, aga õpilased toovad välja, et rühmad on nii suured, et kaob võimalus neid vajadusel vahetada, siis meie hinnangul ei ole see eesmärk veel täidetud. See tähendab, et kool peab töötama selle nimel, et õpilased saaksid vastavalt vajadusele vahetada rühma. Temporühma vahetus ei tohiks jääda liiga suurte rühmade või tunniplaani taha, sest sellisel juhul ei täida loodud temporühmad oma eesmärki, mis puudutab näiteks piisavat pingutust või jõukohast tempot.

Ka see, kuidas õpilased rühmadesse määratakse, võiks õpilaste ja õpetajate sõnul olla üheselt mõistetavam. Selleks, et määrata õpilase võimeid oleks lisaks õpetaja vaatlusele vaja veel ka lisahindamist testide vms abil (Toomela, Kikas & Mõttus, 2006). Lisaks rõhutasid õpetajad, et temporühmi komplekteerides ei tohiks olla oluline tase ega hinded vaid õppimise tempo. Oluline on, et töövoog tunnis oleks sarnane, kõik saaksid tunnitööga koos valmis. Õpetajad ise tõid välja, et kiiremas rühmas õppiv kolmeline võiks olla keskmises rühmas viieline, mis omakorda kinnitab, et hinded ei saa olla temporühma määramise aluseks. Nii võib olla, et õpilane, kes on suuliselt väga kiire, aga kirjalikult mitte, sobituks kiiremasse rühma ja igavleks aeglasemas. Seetõttu on oluline lähtuda rühmadesse määramisel väga individuaalselt ja mõelda, kuhu see õpilane päriselt rohkem sobib – kus tema töötempo on sujuvam võrreldes teistega.

Selge kommunikatsioon sellest, miks õpitakse temporühmades ja mille alusel on õpilane sinna paigutatud, aitaks ennetada negatiivseid hinnanguid ja arusaamatusi. Kersna (2018) uurimuses on välja toodud, et tasemerühmade nimetus muudeti temporühmadeks vaid sildistamise vältimiseks. Käesolevas uurimuses oleme toonud välja selgitusi, kuidas need kaks on tegelikult erinevad mõisted ja neid tuleks vastavalt käsitleda. Seejuures tuleks selgelt

teavitada ka seda, kuidas õppimine toimub ja et tempo on seejuures individuaalne ning seda on oluline arvestada.

Õpetajad tunnevad vajadust mitmekesisema õppematerjali järele, seda nii kooli kui ka riiklikul tasandil. Valmis materjal võimaldaks paremini teha erinevate rühmadega tööd, ilma et kulutaks palju aega materjalide koostamise peale. Leppik (2006) tõi välja, et õppija peab saama materjalist aru ja seda mõistma, vastasel juhul langeb õpihuvi koheselt. Sellest lähtuvalt ei ole mõistlik, et kõikides temporühmades on kasutusel üks ja sama materjal. Samas tasub silmas pida, et kui õpetaja alustab kergemast materjalist ja liigub õpilase tempos, siis peaks õpilase võimed arenema nii palju, et ta peaks tulema toime ka raskema materjaliga. Käesolevast tööst selgus, et on õpetajaid, kelle hoiak on erinevate rühmade osas erinev. Nõnda minnakse kiiremaid õpilasi õpetama innustunult ja motiveeritult, samas kui aeglasemaid õpilasi on õpetada oluliselt keerulisem, tunnidistsipliin on hoopis kehvem ning sellest lähtuvalt õpetaja töörõõm väiksem ja meeleolu kehvem. Teised õpetajad jällegi toovad välja, et ei ole tähtis, millist rühma nad õpetama lähevad - nad teevad seda siiski motiveeritult ja sihikindlalt, lähtudes konkreetse õpilase hetkearengust ja kujundades õpilases arengusuundumusi. Krull (2018) on öelnud, et õpetajad peavad mõistma ja uskuma iga õpilase potentsiaali, et ei kalduks aeglasemaid õpilasi sildistama võimetuteks. Oodates juba alguses aeglasemast rühmast liiga vähe, andes neile kergemaid ülesandeid, ei saa need õpilased areneda. Seetõttu on oluline, et õpetaja usuks iga õpilase arenguvõimesse ning kohtleks ja kaasaks neid samaväärselt teiste õpilastega ja rühmadega (Smyth, 2016). Ka Radeli, Sarrazini, Legraini ja Wildi (2010) uurimusest selgus, et mida rohkem sisemiselt motiveeritud on õpetaja, seda enam sisemiselt motiveeritud on tema õpilased. Tomlinson (2000) toob välja, et diferentseerimine pole õpetamise retsept, vaid õpetaja mõtteviis õpetamisest ja juhendamisest. Ka arengusuundumuste kujundamine loob olulise põhja õpilase individuaalseks arenguks. Seejuures on oluline, et täiskasvanuna usuksime erinevas tempos õppivatesse õpilastesse võrdselt, et nende arengut maksimaalselt toetada (Park *et al.*, 2016). See näitab, et oluline oleks määrata õpetajad rühma ette vastavalt nende motivatsioonile ja mõtteviisile.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et temporühmade rakendamist on võimalik arendada. Näiteks on oluline üle vaadata rühmade suurus ja moodustada väiksemad rühmad. Kui temporühm on suuruselt sama klassikollektiiviga, siis ei täida see oma eesmärki õpilase motivatsiooni toetamises ja vähendab võimalusi individuaalselt läheneda. Väiksemad rühmad on olulised ka selleks, et õpilasel oleks võimalik vajaduse tekkimisel koheselt rühma vahetada. Samuti on oluline koolitada koolimeeskonda, et kõik mõistaksid, mis on

temporühmad, kuidas need erinevad tasemerühmadest ning miks on oluline uskuda iga õpilase võimesse õppida ja areneda. See aitab ühtlustada mõistetest arusaamist ja selgust saada, mille jaoks temporühmi rakendatakse. Samuti on teadlikkuse tõstmine õpetajate, õpilaste ja lapsevanemate seas oluline, et ennetada negatiivseid hinnanguid ja hoiakuid. Antud uurimusest selgub, et mõnel juhul ei saa õpilased ka ise aru, miks nad just selles rühmas on ja leiavad, et peaksid hoopis mõnes teises rühmas käima. Seetõttu on oluline üle vaadata rühmade tegelik homogeensus ja panna paika, mida võiks õpilaste jaotamisel arvesse võtta. Käesoleva uurimuse põhjal võime järeldada, et oluline on kaasata ka õpilasi otsustusprotsessi.

Uurimuse piirangud, praktiline väärtus ja soovitus edasisteks uurimusteks

Üheks suurimaks piiranguks antud töös peame n-ö „väravavalvureid“ ehk lapsevanemaid, kellelt oli keeruline saada nõusolekut õpilaste osalemiseks uurimuses. Sellegipoolest on esindajaid nii II kui III kooliastmest. Valim on väike ja kuna uurimuse tegime ühe kooli põhjal ei anna see võimalusi üldistusteks. Veel ühe piiranguna võiks välja tuua selle, et varasemaid uurimusi ning teema- ja ajakohast teooriat on temporühmade kohta vähe.

Leiame, et suurim praktiline väärtus uurimusest on meiega koostööd teinud põhikoolil, kes saab tagasisidet, milline on koolipere arusaam temporühmade rakendamisest, millist teavitustööd peaks veel tegema ja missuguseid parenduskohti peaks veel ühiselt läbi vaatama. Lisaks sellele usume, et väärtus meie tööst on ka koolidele, kus ei ole veel temporühmi rakendatud, aga oleks soov neid katsetada, sest töö annab ülevaate sellest, milliste aspektidega võiks arvestada, kui tahetakse temporühmadega tööd alustada.

Edaspidi tasuks uurida sarnast teemat I kooliastmes ning samuti lapsevanemate hinnanguid ja arvamusi seoses temporühmadega.

Tänuõnad

Täname oma magistritöö juhendajat meeldiva koostöö, toetava tagasiside ja positiivse meele eest. Oleme tänulikud uurimuses osalenud koolijuhile, õppealajuhatajale, õpetajatele ja õpilastele ning õpilaste vanematele, kes andsid nõusoleku uurimuses osalemiseks. Täname prooviintervjuudes osalejaid, kaaskodeerijaid ja kaastudengeid, kes olid valmis kaasa mõtlema ja arutlema. Aitäh, Kadi, Kelly, Liina, Marit, Taavi ja Virge, et võtsite vaevaks lugeda meie tööd ja tagasisidet anda. Täname oma perekondi, kes olid alati toeks ja julgustasid meid lõpuni pingutama. Täname teineteist, et me ei lasknud üksteisel sihti silme eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö, panustanud võrdselt selle valmimisse ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Jagasime omavahel ära teoreetilised peatükid. Tuuli kirjutas diferentseeritud õppest ja Marge kirjutas õppimisest kui protsessist. Töö käigus saatsime korduvalt teineteisele tehtud töö ning vajadusel saime võimaluse täiendada. Kooliga suhtles peamiselt Marge, kuna temal oli kooliga varasem kokkupuude. Töötasime koos välja metoodika. Metoodika peatükis kirjutas Marge uurimuse konteksti, valimi ja andmeanalüüsi osa. Tuuli kirjutas andmekogumise osa. Viisime läbi võrdse arvu intervjuusid ja transkribeerimisel jagasime intervjuud samuti võrdselt omavahel ära. Kodeerisime kõik intervjuud teineteisest sõltumatult ning võrdlesime hiljem koode ja arutlesime omavahel kuniks jõudsime konsensuseni. Tulemuste ja arutelu osa kirjutasime ühes ruumis viibides ja omavahel arutledes. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Tuuli Tatomir

/allkirjastatud digitaalselt/

Marge Tänav

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2021

Kasutatud kirjandus

- Achilles, C. M., & Finn, J. D. (2016). Answers and Questions About Class Size: A Statewide Experiment. *American Educational Research Journal*, 27(5), 557-577.
- Allik, J., & Möttus, R. (2011). Mis on intelligentsus? R. Möttus, J. Allik., & A. Realo. (Toim), *Intelligentsuse psühholoogia* (lk 35). Tartu: Tartu ülikooli kirjastus.
- Andoh-Artur, J. (2019). Gatekeepers in qualitative research. *SAGE Research Methods Foundation*. London: SAGE Publications Ltd.
- Aru, J. (2017). *Ajust ja arust*. Tallinn: Kirjastus Argo.
- Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified Versus Introjected Approach and Introjected Avoidance Motivations in School and in Sports: The Limited Benefits of Self-Worth Strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497.
- Bearne, E. (Ed.). (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. Inglismaa: Routledge.
- Blatchford, P., Hallam, S., Ireson, J., Kutnick, P., & Creech, A. (2008). *Classes, Groups and Transitions: structures for teaching and learning (Primary Review Research Survey 9/2)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Burgos Melero, Judith. (2020). *The design and use of multilevel teaching activities in a mixed-ability class in Year 4 in a Birmingham Primary School*. Final Dissertation. University of Vic – Central University of Catalonia.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnel, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2009). Can Tracking Improve Learning? *Education Next*, 9(3), 64-70.
- Dweck, C.S. (2017). *Mõtteviis*. Tallinn: Pegasus.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation. In K.R. Wenzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school*, (pp. 123-140). Inglismaa: Routledge.
- Egalite, A.J., & Kisida, B. (2016). School size and student achievement: a longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 406-417.
- Guskey, T. R. (2013). Defining student achievement. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 3-6).

- Hall, B. (2009). Differentiated instruction: Reaching all students. *Research Into Practice Mathematics, Pearson*, 1-5.
- Hall, T (2002). *Differentiated Instruction*. Külastatud aadressil [https://www.dr-hatfield.com/educ342/Differentiated Instruction.pdf](https://www.dr-hatfield.com/educ342/Differentiated%20Instruction.pdf)
- Haridussõnastik. (s.a.). Külastatud aadressil <https://www.eki.ee/dict/haridus/>
- Heacox, D. (2014). What is Differentiation? In D. Heacox (Eds), *Differentiating Instruction in the Regular Classroom. How to Reach and Teach All Learners* (pp. 5-14). Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: differentiation in the regular classrooms is equivalent to gifted programs and is sufficient. Classroom teachers have the time, the skill, and will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 251-253.
- Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kanevsky, L. (2015). The Tool Kit For High End Curriculum Differentiation. *Faculty of Education Simon Fraser University*
- Kersna, L. (2018). *Erakoolide õppemaksud - loodav lisaväärtus ja pakutavad soodustused koolijuhtide arvamuste põhjal*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17-59). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Koehler, S. (2010). *Effects of Differentiating for Readiness, Interest and Learning Profile on Engagement and Understanding*. Magistritöö. St. John Fisheri kolledž.
- Koemets, E. Tamm, L. Elango, & A. Indre, K. (1981). *Psühholoogia ja pedagoogika alused*. Tallinn: Valgus.
- Korelskaja-Novikova, V. (2018, 4. mai). Kuidas kujuneb õpimotivatsioon? *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2018/05/kuidas-kujuneb-opimotivatsioon/>
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Laherand, M.(2010). *Kvalitatiivne uurimisviis*. 2. Tr. Tartu: OÜ Sulesepp.
- Laine, P. (2005). *Üldhariduskoolide valmisolek üldkohustusliku õppesisuga võrreldes kõrgendatud nõuetega individuaalsete õppekavade koostamiseks*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

- Lauristin, M., & Loogma, K. (2019). *Eesti haridus- ja teadusstrateegia 2021–2035. Heaolu ja sidususe visioon*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/haridus-ja_teadusstrat_2035_heaolu_ja_sidususe_vision.pdf
- Leppik, P. (2006). *Õppimine on tõesti huvitav*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lister, T. (2012). *Lihtne ja praktiline koolipsühholoogia*. Tartu: Kirjastus Atlex.
- Liu, J., & Yang, C. H. (2016). Between-Class Ability Grouping, Cram Schooling, and Student Academic Achievement in Taiwan. *Sociology Study* 6(5), 335-341.
- Lou, Y., Abrami, P., Spence, J., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research* Winter, 66(4), 423-458.
- Moser, J.S., Schroder, H.S., Heeter, C., Moran, T.P., & Lee, Y. H. (2011). Mind your errors: Evidence for a neural mechanism linking growth mind-set to adaptive post-error adjustments. *Psychological Science*, 22(12), 1484-1489.
- Olimov, S. (2020). The differentiation of education is an important factor of pedagogical technology. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(11), 161-165.
- Pajares, F., & Urdan, T. C. (2006). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Ameerika Ühendriigid: Information Age Publishing.
- Palts, K. (2013). *Hindamise objekt ja potentsiaalsed arenguhälvete tunnused lastel vanuses 0-14a*. Külastatud aadressil <https://sisu.ut.ee/evidobjekt/avaleht>
- Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 300-313.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2020). Riigi Teataja I 2020, 12. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116062020012?leiaKehtiv>
- Põhikooli riiklik õppekava (2021). Riigi Teataja I 2021, 12. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/103032021012?leiaKehtiv>
- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, C.T. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577-587.
- Raus, R. (2011, 27. mai). Õppija sisemise motivatsiooni toetamine. *Õpetajate Leht*, lk 10.

- Räis, M-L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Külastatud aadressil: <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/valimid>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Santangelo, T. & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Saul, H., Sepp, V., & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40910/Uld_Andekus_Eesti.pdf
- Schroder, H. S., Fisher, M. E., Lin, Y., Lo, S. L., Danovitch, J. H. & Moser, J. S. (2017). Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school-aged children with a growth mindset. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 24, 42-50.
- Seema, R., & Põlda, H. (2020, 29. mai). *Kellel on aega andekate ja tublide õpetajate jaoks?* Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2020/05/kellel-on-aega-andekate-ja-tublide-opilaste-jaoks/>
- Smit, K. B. (2014). Student-Centred and Teacher-Centred Learning Environment in Pre-Vocational Secondary Education: Psychological Needs, and Motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 695–712.
- Smyth, E. (2016). *Students' Experiences and Perspectives on Secondary Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Sooalu, M. (2016). *Õpilaste demotivatsiooni põhjused 9. klassi eesti keele teise keelena tundides*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Ülikool.
- Strömpl, J. (2020). Eetika. M-L. Tikerperi (toim), *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil www.sisu.ut.ee/kvalitatiivne
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd ed. Ameerika Ühendriigid: ASCD.
- Tomlinson C.A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Ameerika Ühendriigid: ASCD.

- Toomela, A., Kikas, E., & Möttus, E. (2006). Ability grouping in schools: a Study of Academic Achievement in Five Schools in Estonia. *Trames Journal of the Humanities and Social Sciences*, 10(1), 32- 43.
- Unt, I. (2005). *Andekas laps. Raamat õpetajale ja lapsevanemale*. Tallinn: Koolibri.
- Õunapuu, L.(2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteaduses. Tartu: Tartu Ülikool.
- Wild, T.C., Enzle, M.E., Nix, G., & Deci, E.L. (1997). Perceiving others as intrinsically or extrinsically motivated: Effects of expectancy formation and task engagement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(8), 837–848.
- Zukker, K. (2019). *Õpetajate arusaamad kodutöö eesmärkidest ning kodutöödele kuluvast ajast*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava koolijuhhi ja õppealajuhatajaga

EESMÄRK	Uurimisküsimused	Intervjuu küsimused
Magistritöö eesmärk selgitada välja temporühmade rakendamise eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus.	Missugusel eesmärgil rakendatakse õppetöös temporühmi?	1. Kuidas teie mõistate terminit “temporühmad”? 2. Kuidas teie hinnangul erinevad temporühmad tasemerühmadest? 3. Kui kaua on teie koolis rakendatud õpet temporühmades? 4. Mis on temporühmade eesmärk teie koolis? 5. Mis oli varem teisiti ehk miks otsustasite Tartu X koolis hakata rakendama temporühmi?
	Millistest alusdokumentidest lähtutakse temporühmade rakendamisel?	6. Millistest dokumentidest lähtute temporühmade rakendamisel? 7. Mille alusel jagatakse õpilased rühmadesse? 8. Mille põhjal hinnatakse lapse vajadust liikuda ühest grupist teise? 9. Mille alusel määratakse õpetajad rühmadele? 10. Kas näete vajadust, et miski võiks olla riigitasandil paremini reguleeritud, mis aitaks koolil tööd temporühmadega veel paremini korraldada? 11. Kas näete vajadust oma kooli dokumentide täiendamiseks ja kui jah, siis milliseid täiendusi oleks vaja?

Lisa 2. Intervjuu kava õpetajatega

EESMÄRK	Uurimisküsimused	Intervjuu küsimused
		1. Mitu aastat on teil kogemust temporühmades õpetamisega? 2. Milliseid rühmi olete õpetanud? (põhirühm, süvarühm, tuge vajavad)
Magistritöö eesmärk selgitada välja temporühmade rakendamise eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus.	Missugusel eesmärgil rakendatakse õppetöös temporühmi?	1. Kuidas mõistate terminit temporühm? 2. Kuidas mõistate terminit tasemerühm? 3. Mis on teie hinnangul temporühmade eesmärk? 4. Milliseid erisusi rakendate oma töös võrreldes tavaklassis õpetamisega?
	Millistest alusdokumentidest lähtutakse temporühmade rakendamisel?	1. Mille alusel Teie koolis jagatakse õpilased temporühmadesse? 2. Mille põhjal hinnatakse lapse vajadust liikuda ühest grupist teise? 3. Kui tihti õppeaasta jooksul on võimalik gruppi vahetada? 4. Kuidas toimub õpetajate jagamine rühma ette? 5. Millised dokumendid reguleerivad õpetaja tööd temporühmades?
	Millist kasutegurit näevad õpilased ning õpetajad temporühmade rakendamises koolis?	1. Milline on teie hinnangul temporühmade kasutegur õpilasele? (palun tooge praktikast mõni näide). 2. Milline on temporühmade kasutegur õpetajale?
	Millist arenguvõimalust näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamisel koolis?	1. Mida saaks X koolis seoses temporühmadega veel parendada/muuta, et töö nendega oleks hõlpsam või tulemuslikum?

Lisa 3. Intervjuu kava õpilastega

EESMÄRK	Uurimisküsimused	Intervjuu küsimused
Magistritöö eesmärk selgitada välja temporühmade rakendamise eesmärgid II ja III kooliastmes, neid reguleeriv dokumentatsioon ning temporühmade kasutegur ja arenguvõimalus.		1. Mis Sulle meeldib õppimise juures? 2. Mis Sulle õppimise juures ei meeldi? 3. Kuidas Sulle meeldib õppida? 4. Mis sulle tundides kõige rohkem raskusi valmistab? 5. Mis motiveerib Sind õppima? 6. Mis motiveerib Sind tunnis kaasa töötama? 7. Kui palju õpetaja Sind tunnis toetab ja inspireerib?
	Millist kasutegurit näevad õpilased ning õpetajad temporühmade rakendamises koolis?	8. Mida tähendab sinu jaoks mõiste “temporühm”? 9. Kui Sa võrdled terve klassiga koosõppimist ja rühmades õppimist, siis kuidas Sulle rohkem õppida meeldib? 10. Kui palju õpilased omavahel rühmi võrdlevad, nt kes kui kaugele jõudnud on? 11. Kuidas õpilased neid rühmi omavahel rääkides nimetavad? 12. Mis on temporühmades õppimise plussid?
	Millist arenguvõimalust näevad õpetajad ning õpilased temporühmade rakendamisel koolis?	13. Mis on temporühmades õppimise miinused?

Lisa 4. Koolijuhi nõusolekuleht

Hea koolijuht,

kutsume Teid osalema uuringus “Temporühmade rakendamine II ja III kooliastmes “

Informatsioon uuritavale:

Uuringu eesmärk on tõsta teadlikkust temporühmade rakendamisest ning selgitada välja temporühmade eesmärgid ja tulemuslikkus.

Uuringu raames toimub intervjuu õpilaste, õpetajate ning koolijuhi ja õppealajuhatajaga. Õppealajuhataja ja koolijuhi intervjuud toimuvad individuaalselt. Neilt küsitakse küsimusi temporühmade rakendamise protsessi ja tulemuslikkuse kohta. Intervjuud salvestatakse diktofoniga. Lindistatud intervjuusid kasutatakse vaid uurimistöö läbiviimiseks. Intervjuu salvestist ei avalikustata. Töös ei avalikustata isikute nimesid.

Uuringu osalemine on vabatahtlik ning Te võite uuringu osalemisest igal hetkel loobuda.

Uuringu raames kogutavad isikuandmed on: intervjueeritavate nimi, mis fikseeritakse vaid intervjueeritavate taustaandmete kohta seoste loomiseks, kuid ei avalikustata ega avaldata uuringu tulemustes. Isikuandmete töötlemise õiguslik alus on Teie nõusolek.

Isikuandmete töötlemise eesmärk: koguda teadusuuringu läbiviimiseks vajalikke andmeid.

Isikuandmete kasutamine ja kaitse: Kasutame Teie isikuandmeid sisaldavat infot ainult uuringuga seotud uurimismaterjalina ning seda ei edastata kolmandatele isikutele. Kogutud isikuandmeid hoitakse privaatsetl, kuhu on ligipääs vaid meil kui uuringu läbiviijatel. Andmete kogumise järgselt andmed anonümiseeritakse ning Teie nimi ja kontaktid kustutatakse.

Vastutav töötleja: Isikuandmete vastutav töötleja on Tartu Ülikool, keda käesolevas uuringus esindavad järgnevad isikud:

1) uuringus kogutud andmete töötlemise ning kaitse eest vastutavad TÜ haridusteaduste instituudi haridusteaduste magistrandid Marge Tänav /meiliaadress/ ja Tuuli Tatomir /meiliaadress/.

Teil on õigus:

- 1) tutvuda Teid puudutavate isikuandmetega;
- 2) paluda nende parandamist, täiendamist, kustutamist, isikuandmete töötlemise piiramist, nõuda andmete ülekandmist ja/või võtta oma nõusolek tagasi.

Kõigi eelnimetatud õiguste kasutamise osas võite ühendust võtta uuringu läbiviijaga.

Kui olete seisukohal, et viis, kuidas uuringus isikuandmeid töödeldakse, on vastuolus isikuandmete töötlemist reguleerivate õigusaktidega, on Teil õigus pöörduda Andmekaitse Inspektsiooni poole /kontaktinfo/.

Nõusolek uuringus osalemiseks

Mina, X kooli direktor,
olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist, uuringu metoodikast ja uuringus osalemise võimalusest. Osalen uuringus “Temporühmade rakendamine II ja III kooliastmes” teadlikult ja informeerituna uuringu eesmärkidest. Mõistan, et uuringus osalemine toimub vabatahtlikkuse alusel. Olen teadlik, et kuna uurimistöö põhineb ühe kooli näitel, võimaldab see lugejatel mind ära tunda. Kinnitan oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga. Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste korral annavad mulle täiendavat informatsiooni uuringu teostajad Marge Tänav, /kontaktinfo/, telefon/ Tuuli Tatomir, /kontaktinfo/.

Nõusolek kooli ja meeskonna uuringus osalemiseks

Olen nõus, et minu kooli õppealajuhataja ja õpetajad osalevad ülalmainitud uuringus.

Kuupäev, kuu, aasta:

Koolijuhi allkiri: /allkirjastatud digitaalselt/

Lisa 5. Õpetaja nõusolekuleht

Hea õpetaja,

kutsume Teid osalema uuringus “Temporühmade rakendamine II ja III kooliastmes”

Informatsioon uuritavale:

Uuringu eesmärk on tõsta teadlikkust temporühmade rakendamisest ning selgitada välja temporühmade eesmärgid ja tulemuslikkus.

Uuringu raames toimub intervjuu koolijuhi, õppealajuhataja, õpetajate ja õpilastega. Õpetajate intervjuud toimuvad individuaalselt. Õpetajatelt küsitakse küsimusi temporühmade rakendamise protsessi ja eripärade kohta. Intervjuus osalemine ei eelda eelteadmisi teooriatest ja vastused saate anda lähtudes teie enda hinnangutest ning praktilisest kogemusest ainetundidest. Intervjuu võtab aega orineteeruvalt 30 minutit. Intervjuud salvestatakse diktofoniga. Lindistatud intervjuusid kasutatakse vaid uurimistöö läbiviimiseks. Intervjuu salvestist ei avalikustata. Õpetajate isikud jäävad konfidentsiaalseks, töös ei kasutata nende nimesid.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ning Te võite uuringus osalemisest igal hetkel loobuda.

Uuringu raames kogutavad isikuandmed on: intervjueeritavate nimi, mis fikseeritakse vaid intervjueeritavate taustainfo kohta seoste loomiseks, kuid ei avalikustata ega avaldata uuringu tulemustes. Isikuandmete töötlemise õiguslik alus on Teie nõusolek.

Isikuandmete töötlemise eesmärk: koguda teadusuuringu läbiviimiseks vajalikke andmeid.

Isikuandmete kasutamine ja kaitse: Kasutame Teie isikuandmeid sisaldavat infot ainult uuringuga seotud uurimismaterjalina ning seda ei edastata kolmandatele isikutele. Kogutud isikuandmeid hoitakse privaatset, kuhu on ligipääs vaid meil kui uuringu läbiviijatel. Andmete kogumise järgselt andmed anonümiseeritakse ning Teie nimi ja kontaktid kustutatakse.

Vastutav töötleja: Isikuandmete vastutav töötleja on Tartu Ülikool, keda käesolevas uuringus esindab järgnev isik:

1) uuringus kogutud andmete töötlemise ning kaitse eest vastutavad TÜ haridusteaduste instituudi haridusteaduste magistrandid Marge Tänav /kontaktinfo/ ja Tuuli Tatomir /kontaktinfo/.

Teil on õigus:

- 1) tutvuda Teid puudutavate isikuandmetega;
- 2) paluda nende parandamist, täiendamist, kustutamist, isikuandmete töötlemise piiramist, nõuda andmete ülekandmist ja/või võtta oma nõusolek tagasi.

Kõigi eelnimetatud õiguste kasutamise osas võite ühendust võtta uuringu läbiviijaga.

Kui olete seisukohal, et viis, kuidas uuringus isikuandmeid töödeldakse, on vastuolus isikuandmete töötlemist reguleerivate õigusaktidega, on Teil õigus pöörduda Andmekaitse Inspektsiooni poole /kontaktinfo/

Nõusolek uuringus osalemiseks

Mina,

olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist, uuringu metoodikast ja uuringus osalemise võimalusest. Osalen uuringus “Temporühmade rakendamine II ja III kooliastmes” teadlikult ja informeerituna uuringu eesmärkidest. Mõistan, et uuringus osalemine toimub vabatahtlikkuse alusel. Kinnitan oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga.

Tean, et uuringu käigus tekkivate küsimuste korral annavad mulle täiendavat informatsiooni uuringu teostajad Marge Tänav, /kontaktinfo/ või Tuuli Tatomir, /kontaktinfo/.

Õpetaja allkiri:

/allkirjastatud digitaalselt/

Lisa 6. Õpilase/lapsevanema nõusolekuleht

Lugupeetud õpilane ja lapsevanem!

X kool on andnud nõusoleku osaleda meie magistr töö uuringus „Temporühmade rakendamine II ja III kooliastmes“, mille eesmärgiks on tõsta teadlikkust temporühmade rakendamisest ning selgitada välja temporühmade eesmärgid ja tulemuslikkus.

Uuringu raames toimub intervjuu õpilaste, õpetajate ning kooli- ja õppealajuhiga. Kokku osaleb intervjuus 12 õpilast, keda intervjuueeritakse individuaalselt. Õpilased on valitud juhuslikul teel, kasutades selleks random.org lehekülge. Õpilastelt küsitakse küsimusi õpimotivatsiooni, koolirõõmu ja õpihoiakute kohta. Õigeid ja valesid vastuseid ei ole. Intervjuud salvestatakse diktofoniga. Lindistatud intervjuusid kasutatakse vaid uurimistöö läbiviimiseks. Intervjuu salvestust ei avalikustata. Õpilaste isikud jäävad konfidentsiaalseks, töös ei kasutata nende nimesid ega klasse.

Uuringu osalemine on vabatahtlik ning Te võite uuringu osalemisest igal hetkel loobuda.

Uuringu raames kogutavad isikuandmed on: intervjuueeritavate nimi, mis fikseeritakse vaid intervjuueeritavate taustaandmete vahel seoste loomiseks, kuid ei avalikustata ega avaldata uuringu tulemustes. Uuringu raames kogutakse ka taustatunnuseid nagu õpilase klass ja õpperühmad koos ainetega, kuhu õpilane kuulub. Antud andmed avaldatakse vaid sellisel kujul, et uuritavat isikut pole võimalik tuvastada. Isikuandmete töötlemise õiguslik alus on Teie nõusolek.

Isikuandmete töötlemise eesmärk: koguda teadusuuringu läbiviimiseks vajalikke andmeid.

Isikuandmete kasutamine ja kaitse: Kasutame Teie isikuandmeid sisaldavat infot ainult uuringuga seotud uurimismaterjalina ning seda ei edastata kolmandatele isikutele. Kogutud isikuandmeid hoitakse privaatselt, kuhu on ligipääs vaid meil kui uuringu läbiviijatel. Andmete kogumise järgselt andmed anonümiseeritakse ning Teie nimi ja kontaktid kustutatakse.

Vastutav töötleja: Isikuandmete vastutav töötleja on Tartu Ülikool, keda käesolevas uuringus esindavad järgnevad isikud:

1) uuringus kogutud andmete töötlemise ning kaitse eest vastutavad TÜ haridusteaduste instituudi haridusinnovatsiooni õppekava magistrandid Marge Tänav /kontaktinfo/ ja Tuuli Tatomir /kontaktinfo/.

Teil on õigus:

- 1) tutvuda Teid puudutavate isikuandmetega;
- 2) paluda nende parandamist, täiendamist, kustutamist, isikuandmete töötlemise piiramist, nõuda andmete ülekandmist ja/või võtta oma nõusolek tagasi.

Kõigi eelnimetatud õiguste kasutamise osas võite ühendust võtta uuringu läbiviijaga.

Kui olete seisukohal, et viis, kuidas uuringus isikuandmeid töödeldakse, on vastuolus isikuandmete töötlemist reguleerivate õigusaktidega, on Teil õigus pöörduda Andmekaitse Inspektsiooni poole /kontaktinfo/

Vastame hea meelega uuringu kohta käivatele küsimustele.

Ette tänades

Tuuli Tatomir

Marge Tänav

Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi haridusinnovatsiooni õppekava magistrandid

Lisainfo: /kontaktinfo/

Palun täitke allolevad lahtrid, allkirjastage dokument digitaalselt ning saatke see meiliaadressile /uurija meiliaadress/ hiljemalt 7 tööpäeva jooksul. Aitäh!

Kui teil puudub võimalus käesolev dokument digiallkirjastada, aga olete nõus intervjuus osalema, siis kirjutage palun /uurija meiliaadress/ ja leiame sellele lahenduse. Kui on ka muid küsimusi, siis kirjutage või helistage julgelt!

Lapse nimi:

Minu last ☐ tohib
☐ ei tohi

intervjueerid ☐ rtu Ülikooli uuringu raames ja tema vastused võib salvestada diktofoniga, kasutades seda vaid uuringu läbiviimiseks ning avalikustamata seda mujal.

Lapsevanema e-mail:

Lapsevanema allkiri:

(täidab õpilane)

Mina,,

- ☐ olen nõus uuringus osalema, sealhulgas nõustun intervjuus minu vastuste salvestamisega;
- ☐ olen nõus ülaltoodud tingimustel isikuandmete töötlemisega.

Õpilase e-mail:

Kuupäev:

Allkiri:

.....

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Tuuli Tatomir ja Marge Tänava,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

TEMPORÜHMADE RAKENDAMINE II JA III KOOLIASTMES ÜHE PÕHIKOO LI NÄITEL

mille juhendaja on nooremteadur Liina Malva,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname 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. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Tuuli Tatomir
Marge Tänava
18.05.2021