

Tartu Ülikool
Sotsiaal-ja haridusteaduskond
Põhikooli mitme aine õpetaja

Kristi Lõbu
LIITKLASSI TUNNIMUDELID
Magistritöö

Juhendajad:
Eha Jakobson, MA (pedagoogika)
Sirje Pihlap, pedagoogika osakonna lektor

Läbiv pealkiri: Liitklassi tunnimudelid

Tartu, 2010

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	4
I TEOREETILINE TAUST	6
1.1 Liitklassi olemus.....	6
1.1.1. Liitklassid Eestis.	6
1.1.2. Liitklassid mujal maailmas.	6
1.1.3. Liitklassid ja erialiste õpperühmad.	8
1.1.4. Klasside liitmine.	9
1.1.5. Klassiruumi organiseerimine.	9
1.2. Liitklassi eelised ja puudused	10
1.3. Liitklassi tunnimudelid	13
1.3.1. Mudel 1. Üsikklassilaadne (<i>quasi-monograde</i>).	13
1.3.2. Mudel 2. Sobitatud õppekavaga liitklass (<i>differentiated curricula</i>).	14
1.3.3. Mudel 3. Mitmeaastase ehk veereva õppekavaga liitklass (<i>multiple-year curriculum, rolling programme</i>).	15
1.3.4. Mudel 4. Õppija- ja materjalikeskne liitklass (<i>learners and materials-centered</i>).	16
1.4. Erinevad vaatenurgad õppimisele ja õpetamisele.....	17
1.4.1. Biheiviorism.....	17
1.4.2. Piaget' sotsiokognitiivse konflikti teooria ja selle arendused.....	17
1.4.3. Vögotski sotsiokultuuriline teooria.....	18
II METOODIKA	20
2.1. Valim	20
2.2. Uurimismeetodid	20
2.3. Andmete analüüsimetod	22
III UURIMISTULEMUSED JA ARUTELU.....	23
3.1. Mudel 1. Üsikklassilaadne (<i>quasi-monograde</i>)	23
3.1.1. Mudeli kirjeldus.....	23

3.1.2. Õppetöö korraldus.....	24
3.1.3. Hoiakud ja teadmised.....	26
3.1.4. Klasside liitmine.	27
3.2. Mudel 2. Sobitatud õppekavaga liitklass (differentiated curricula)	27
3.2.1. Mudeli kirjeldus.	27
3.2.2. Õppetöö korraldus.....	27
3.2.3. Hoiakud ja teadmised.....	32
3.2.4. Klasside liitmine.	34
3.3. Mudel 3. Mitmeaastase ehk veereva õppekavaga liitklass (multiple-year curriculum, rolling programme).....	35
3.3.1. Mudeli kirjeldus.	35
3.3.2. Õppetöö korraldus.....	35
3.3.3. Hoiakud ja teadmised.....	36
3.3.4. Klasside liitmine.	36
3.4. Mudel 4. Õppija- ja materjalikeskne liitklass (learners and materials-centered)	36
3.4.1. Mudeli kirjeldus.	36
3.5. Õpetajate ja direktori arvamus erinevatest mudelitest.....	37
IV KOKKUVÕTLIKUD JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD	38
KOKKUVÕTE.....	40
SUMMARY	41
KASUTATUD KIRJANDUS	43
LISAD	47

SISSEJUHATUS

Kool on küla süda!

Koolis kajastub nooruslik elujõud ja igavikutunnetus.

E. Eisenschmidt

Liitklassid on Eestis eksisteerinud pikka aega. Kuigi vahepeal on üritatud õpilasi koondada suurematesse ja paremini sisustatud maakoolidesse, ei ole see alati rahuldavate tulemusteni viinud. Õpilastele tähendas see pikka ja aeganõudvat kooliteed, ülemääraselt väsitavat ja pikka koolipäeva ning kodukohatunde hajumist. Eesti Vabariigi Haridusministeeriumi andmetel oli 1998/99. õppeaastal Eestis 245 liitklassidega kooli, mis moodustasid koolide koguarvust 33,9% (Jakobson, 2000). Õppeaastal 2009/2010 on Eestis liitklassidega koole küll vähem - 176, kuid need moodustavad alg- ja põhikoolidest ligikaudu 60% (HTM, 2010). Sellegi poolest puudub meil liitklassi pedagoogika. Liitklassi töö on sageli mõtestamata, see läheb isevoolu teed. Nii koolid kui õpetajad on omapead jäetud. Koolidel on raske korralikku õppekava teha, kuna puudub järjepidevus klasside liitmisel - klasside liitmine sõltub pigem majanduslikest oludest ja laste arvust kui pedagoogilistest tõekspidamistest. Õpetajatel puuduvad tihtipeale liitklassialased teadmised ning kõige enam tunnevad õpetajad puudust meetoodilisest materjalist, mis oleks koostatud spetsiaalselt liitklassiõpetajale. Liitklasside meetoodikaga on tõsisemalt tegelema hakanud Eha Jakobson, kes on liitklassides töötanud alates 1986.aastast ja kirjutanud oma selleteemalise teadusmagistritöö, uurinud liitklassilist õpetamist nii Eestis, Euroopas kui USA-s. Jakobsoni kirjutised erinevates väljaannetes on õpetlikud ning julgustavad.

Mujal maailmas on liitklassid ja nendega seonduvad probleemid rohkem tähelepanu pälvinud. Pat Pridmore (2007) on liitklasse uurinud nii arengu- kui arenenud maades. Oma uurimuses vaatles ta, kuidas ja millistest õpikäsitlustest ning õppekavavälistest kaalutlustest lähtudes formeeritakse õppegrupe liitklassis. Tema käsitluse järgi on tunnimudeleid neli: 1) üksikklassilaadne (*quasi-monograde*); 2) sobitatud õppekavaga liitklass (*differentiated curricula*); 3) mitmeaastase ehk veereva õppekavaga liitklass (*multiple-year curriculum, rolling programme*); 4) õppija- ja materjalikeskne liitklass (*learners and materials-centered*).

Käesoleva töö eesmärgiks on kirjeldada liitklassi tunnimudeleid seoses erinevate õpikäsitustega ning uurida ühe kooli näitel õpetajate tööd liitklassis tunnimudelitest lähtuvalt. Uurimustöö koosneb teoreetilisest ja empiirilisest osast. Teoreetiline osa vaatleb liitklassi

olemust, selle eeliseid ning puudusi, nelja liitklassi tunnimudelit ning toob välja erinevad vaatenurgad õppimisele ning õpetamisele. Teine osa tööst käsitleb uurimismetoodikat ning töö kolmas osa hõlmab uurimistulemusi ja arutelu, milles analüüsitakse kvalitatiivselt liitklassi tunnimudeleid, lähtudes läbiviidud intervjuude tulemustest ja vaatlustest. Töö neljanda osa moodustavad kokkuvõtvad järeldused ning ettepanekud, mis toetuvad läbitöötatud kirjandusele ja intervjuude analüüsile.

I TEOREETILINE TAUST

1.1 Liitklassi olemus

1.1.1. Liitklassid Eestis.

Vaadates tagasi eesti kooli ajalukku, leiame, et 19. sajandi esimesel poolel ja hiljemgi olid kõik maa-alkkoolid (külakoolid) üheklassilised ehk ühekomplektilised koolid kolme õppeaastaga. Ka sajandi lõpus töötasid valla – ehk külakoolid ühe liitklassiga ja ainult kihelkonnakoolid olid juba kaheklassilised. Paremates tingimustes olid nn ministeeriumikoolid, kus õpetajad töötasid kahejaoskonnaliste liitklassidega või koguni üksikklassidega. Samasugune olukord valitses väikestes linnades, kuna suuremais linnades enamuses olid juba üksikklassid (Käis, 1931). Jakobsoni (2000) järgi on hõredama asustusega paikades olnud üsna loomulik, et ühes klassiruumis õppisid koos mitmesuguse tasemega lapsed. Taset arvestati peamiselt läbitud kooliaastate arvuga. Nii on see olnud kogu maailma agraarühiskondades, kus lapsed vähegi koolis käisid.

Jakobsoni (2000) arvates on eesti keeles termin *liitklass* käbele tulnud ilmselt Eesti Vabariigi algusaastatel, kui hakkasid ilmuma esimesed sellealased pedagoogilised kirjutised. Johannes Käis (1931) sedastas: ”*Liitklassi mõiste on meil võrdlemisi uus, kuid selle sisu on täppis. Liitklass on mitmejaoskonnaline klassikomplekt ehk klassikomplekt kahe, kolme õppeaastaga*”.

Eestis on õppeaastal 2009/2010 294 alg- ja põhikooli. Liitklassidega koole on 176, mis moodustab alg- ja põhikoolidest ligikaudu 60% (HTM, 2010).

1.1.2. Liitklassid mujal maailmas.

Mulryan-Kyne'i (2005) artiklist selgub, et Euroopas on liitklasside esinemissagedus küllaltki kõrge. Olemasolevad andmed näitavad, et 53% Hollandi algkooli õpetajatest õpetavad liitklassides, üle 25% algkoolide klassidest Inglismaal on erialiste klassid, 26,86% Šotimaa algkoolide klassidest on liitklassid ja üle 40% Iirimaa Vabariigi algkoolidest on liitklassilised. 1/3 Soome algkoolides õpib 50 või vähem õpilast, mis loob vajaduse liitklassilise õppetöö järele; 2000-2001. õppeaastal olid Norra algkoolidest 42% liitklassilised. Umbes 25% Austria algkoolidest on 1,2 või 3 klassiruumiga koolid. 31% Kreeka algkoolidest on kolme või enama liitklassiga ning 35% Tšehhi algkoolidest on liitklassilised. Liitklassiline õppesüsteem tundub olevat valdav ka Šveitsis, Saksamaal ja Rootsis. 23% Šveitsi algkoolidest on liitklassilised ning umbes 80 000 õpilast Saksamaal õpivad liitklassilises algkoolis. Õppeaastal 1987-1988 olid umbes 1/3 Rootsi koolidest liitklassilised.

Jakobsoni (2000) uurimustest selgub, et Rootsi riiklik õppekava, mis on vastu võetud 1994.aastal, toetab oluliselt eriealiste õpperühmade struktuuri, kuna sotsialiseerumisele ja iseseisva töö oskuste kujunemisele on pööratud suurt tähelepanu. Haridusseadustik küll ei sätesta eriealiste klasside kohustuslikkust, kuid paljudes kommunides on tehtud poliitiline otsus eriealiste klasside moodustamise kohta ja sealmail on see üsna tavaline ja loomulik. Ilmselt tahetakse ühitada nii ökonoomilised kui pedagoogilised seisukohad. Õpetajad töötavad sellistes klassides meeleldi, kuni seal ei ole rohkem kui 20-21 õpilast. Suurema laste arvuga klasside õpetajate hulgas on tekkinud tugev vastuseis, sest leitakse, et see võib kahjustada laste akadeemilist edasijõudmist.

Soomes on liitklassiprobleem seotud eelkõige väikeste maakoolidega, spetsiaalselt eriealiste klasse nagu Rootsis või USA-s seal üldreeglina ei moodustata. Põhjanaanabritel on haridusuuringuid kadestamisväärselt palju, õpetamise ja õppimis- probleematikaga tegeldakse laialdaselt. Nagu mujalgi Euroopas on jõutud arusaamisele, et kooli tähtsaimad ülesanded on õppida teistega koos elama ja saada iseseisvaks, eluaegseks õppijaks. Ollakse jõutud arusaamisele, et õigupoolest pole olemas mingit erilist liitklassipedagoogikat, kuna iga klassi tuleb võtta liitklassina, kus esikohal on õpilase individuaalne edasijõudmine, õpi- ja sotsiaalsete oskuste omandamine. Väikestes maakoolides tegutsenud liitklassid on tänapäeval saanud uue näo ja kujunenud eriealiste klassideks, kus hariduseesmärkide saavutamine on mõnevõrra lihtsam ja loomulikum kui suure kooli üksikklassides. Lisaks sellele on kooli tähtsus maaelulaadi säilitamisel mõõtnatult kasvanud. Elu kvaliteet maal on tihedalt seotud kooliga, mis koondab enda ümber külainimesed, rahuldades nende kultuurilisi ja vaimseid vajadusi. Jakobsoni (2000) sõnul oleks meil teatava sarnasuse tõttu liitklasside situatsioonis naabritelt palju õppida.

Jakobsoni (2001) järgi tekkis USA-s huvi eri vanuses laste õppegruppide potentsiaalsete eeliste vastu 1959. aastal, kui Goodlad ja Anderson avaldasid oma töö „Klassideta algkool“ („The Non-Graded Elementary School“). Nad seadsid kahtluse alla senise praktika moodustada laste õpperühmad ainult ühe kriteeriumi – vanuse – printsiibil, kuna sellised grupid ei pruugi homogeenised olla mõne muu kriteeriumi alusel. „*Ühiskond on eriealine, perekond on eriealine, miks peaks kooliklass olema ühealine?*“ - esitasid USA Kentucky osariigi õpetajad küsimuse 80. aastatel, kui hakati läbi viima koolireformi. Muu hulgas avaldati ka mõte, et peaaegu 140 aastat vastu pidanud jäik klassisüsteem võib olla laste edasijõudmatuse üheks põhjuseks (Knowblock, Berries, 1987, viidatud Jakobson, 2001j).

Mulryan-Kyne (2005) leiab, et liitklassid on USA-s võrreldes teiste maailma osadega siiski vähem levinud (mõnes osariigis vaid 3%).

Mulryan-Kyne'i (2005) artiklist selgub, et liitklassid eksisteerivad mitmes Austraalia ja Kanada osas. 1990. aastal oli Austraalias 34% koolidest vähem kui 100 õpilast, mis lõi vajaduse liitklasside järele. Kanadas on umbes 1/7 klassidest liitklassid ning 1/5 õpilastest õpivad liitklassides. Liitklassid on valdavalt mitmetes Aasia, Lääne-Ameerika ja Aafrika osades ja nende arv tõenäoliselt kasvab lähiaastatel veelgi, kuna rahvusvahelised agentuurid teevad koostööd, et haridus oleks veelgi rohkem lastele kättesaadav ka hõredalt asustatud piirkondades.

1.1.3. Liitklassid ja erialiste õpperühmad.

Mitmed autorid (Gayfer, 1991; Greene, 1998; Hargreavers, 2001; Mason, Burns, 1997; viidatud Jakobson, 2010j) on liitklassi käitlused jaotanud kahte põhimõttelisse rühma: ühelt poolt liitklasside (multigrade, combination classes) ja teiselt poolt erialiste õpperühmade (multiage) kohta tehtud uurimused. Nimelt arvatakse liitklassiks õppetöövormi, kus ühes ruumis ühe õpetaja juhtimisel õpivad koos kaks või enam klassikursust. Tavaliselt on see iseloomulik väikestele maakoolidele hõreda asustusega paikades ja lähtub eelkõige majanduslikest kaalutlustest. Eesmärk on iga klassi õppekava lastele ära õpetada. Gayferi (1991) järgi on erialiste õpperühm seevastu moodustatud haridusfilosoofiast ja õpikäsitustest lähtudes, kus ignoreeritakse klasside piire ning keskendutakse heterogeensetele ja paindlikele õpirühmadele, kus peetakse silmas iga lapse arengut, kasutades õppematerjale ja meetodeid, mis sobivad erisugustele vajadustele, võimetele-oskustele ja huvidele. Ülevaate liitklassi ja erialiste rühma erinevustest annab alljärgnev tabel (tabel 1):

Tabel 1. Traditsioonilise liitklassi ja erialiste rühma võrdlus (Jakobson, 2001)

TRADITSIOONILINE LIITKLASS	ERIALISTE RÜHM
Klassi numbri järgi	Erialiste rühm, 2-3aastase lõtkuga õpilased
Muutumatu koosseis	Rühmad muutuvad vastavalt vajadusele
Õppimine ja õpetamine rotatsiooni põhimõttel	Õppemeetodid on paindlikumad ja vaheldusrikkamad (rühmatööd, paaritööd, projektid, individuaalsed tööd, rollimängud, simulatsioonid, väitlused)
Klassid liidetakse mehaaniliselt vastavalt hetke materiaalsetele vajadustele	Liidetud järjestikused klassid
Kaks erinevat ainekava igas aines	Integreeritud ainekava

Traditsioonilised, homogeensed tööülesanded	Üldõpetuslikud, individualiseeritud tööülesanded
Numbriline „umbes“ hindamine	Sõnaline hindamine osaoskuste kaupa. Arenguvestlused lapsevanemate ja lapsega
Üleviimine või istumajätmine lihtne ja ühene	Üleviimist või istumajätmist ei tähtsustata. Laps jätkab sealt, kust pooleli jäi.

1.1.4. Klasside liitmine.

Käisi (1931) arvates peaksid alati olema liidetud kõrvutised klassid. Ta möönab, et „*see on tähtis ühistundides ning üksteisest kaugemal seisvate õppeaastate ühendamine pole soovitatav pedagoogiliselt, kuigi õpetus niisugustes klassides oleks teostatav (nt individuaalse tööviisi abil)*.“ Jakobsoni (1998) järgi on kõrvuti liidetud klasside puhul rida eeliseid:

- õpetajal on lihtsam tööd planeerida, sest ühiseid ja seotud teemasid on kergem leida. Teemade planeerimine kontsentriliste ringidena välistab probleemid, mis tekivad, kui laps läheb teise kooli;
- õpetaja saab tööülesandeid koostades rohkem silmas pidada lapse individuaalset taset kui klassi numbrit, lapsed saavad valida ülesande raskusastet;
- nooremad õpilased õpivad nõ ette, vanemad kordavad ja kinnistavad varem õpitud;
- lapsed on arenguliselt lähemal, teevad paremini koostööd, saavad eri laadi töödeks valida kaaslast;
- õpilastel on rohkem ühiseid huve, ei tõmmata järsku piiri kahe klassi vahele;
- üksteise aitamine on loomulikum, ei teki liigset üleolekut;
- võimalus korraldada katseid ja projekte, mis on mõlemale klassile jõukohased.

Jakobsoni (1998) sõnul on teine võimalus klasside liitmiseks üleklassi liitmine, mis on Eestis ka kõige levinum. Samas ei ole klass sel juhul tervik, vaid mehaaniliselt ühte ruumi kokku pandud klassid. Üleklassi liitmine nõuab kummalegi klassile eraldi ainekava, suur vanusevahe võimaldab minimaalsel määral ühistegevust. Iseseisva töö oskus kahtlemata areneb, kuid hajuva tähelepanuga lastele on see tõeliselt raske.

1.1.5. Klassiruumi organiseerimine.

Jakobson (1998) soovib koolilaudade paigutusel liitklassis olla tunduvalt paindlikum. Klassiruumi seinad on lapse jaoks äärmiselt olulised. Õigupoolest on see ju ainuke koht, kuhu

paigutada enesekontrollimudeleid, ühiselureegleid, raudvara, parajasti läbitava teema näitmaterjalid, laste tööd jne. Kasutusele saab võtta ka peenikesed nõõrid, mille külge võib värviliste pesupulkadega riputada nii äsja maalitud pilte kui õpetavaid plakateid. Hoolitseda tuleks selle eest, et lapse silmale avanev oleks hästi loetav, maitsekalt kujundatud, inforikas, kasulik ja huvitav. Kuna liitklassis on üleval mõlemale vanuseastmele vajalikud materjalid, siis nooremale jääb uus asi silme ette, vanemad aga kordavad ja kinnistavad varem õpitut.

1.2. Liitklassi eelised ja puudused

Traditsiooniliselt on eelistatuimaks õpetussüsteemiks olnud üksikklassi süsteem, kus lapsed on klassidesse grupeeritud lähtuvalt väikesest vanusevahet. Sellist viisi on peetud administratiivselt ja majanduslikult kõige otstarbekamaks, kuna võimaldab ühe õpetaja juhendamisel suurele hulgale ühevanustele lastele haridust anda (Mulryan-Kyne, 2005). Samas mõned uurijad (Knoblock and Berries, 1987; viidatud Jakobson 1998j) pakuvad tõendusi selle kohta, et jääk vanuse-klassisüsteem võib lastel põhjustada mitteedasijõudmist, kusjuures see põhineb vildakal eeldusel, nagu peaksid kõik lapsed läbima sama õppekava sama aja ning tasemega. Erialiste laste klassid leitakse olevat üheks lahenduseks, et arvestada võimalikult palju laste erinevaid võimeid. Paljud uurimused kritiseerivad klassisüsteemi, kuna see on sügavas nihkes võrreldes ühiskonna ülesehitusega. Laste grupeerimine klassideks rangelt vanuse põhjal ei peegelda loomulikku elukorraldust, kus eri eas inimesed õpivad üksteiselt (Jakobson, 1998).

Paljud õpetajad, hariduskorraldajad ja lapsevanemad arvavad, et liitklassis õppimisel on õpilaste sooritustele negatiivne mõju. Erinevad uurimustulemused viitavad, et liitklass ei mõjuta õpilaste akadeemilist sooritust, sotsiaalseid suhteid ega hoiakuid negatiivselt. Milleri 13-st eksperimentaalsest uurimusest, mis hindasid akadeemilisi saavutusi tava- ja liitklassis, järeldub, et märkimisväärseid erinevusi nende vahel puuduvad (Miller, 1991). Vastupidi, Kinsey (2001) sõnul näitavad Veenmani ja McCellani poolt läbi viidud uurimused, et liitklassi õpilased näitavad positiivsemaid hoiakuid kooli suhtes, paremaid juhtimisoskusi, kõrgemat enesehinnangut, suurenenud prosotsiaalset käitumist ning vähem agressiivset käitumist võrreldes omavanustega üksikklassis.

Jakobsoni (2001) sõnul toimus 1997. aastal Lempääläs liitklassiõpetajate rahvusvaheline koolitusseminar ja konverents „Liitklassipedagoogika“, kus osales ka rühm Eesti liitklassiõpetajaid. Seminaril läbiviidud rühmatöö tulemusena toodi välja liitklassi puudused, mille on omaks võtnud paljud õpetajad. Nendele aga leiti üheskoos lahendused. Lahendused on esitatud allajoonitult.

1. Kummagi klassi jaoks on vähem aega, tundideks valmistumine võtab rohkem aega.
Kooli õppekava läbimõeldud koostamine, kõrvutiklasside liitmine ning õpetajate koostöö.
2. Kannatab liitklassides õppetöö kvaliteet.
Uurimused ei toeta seda arvamust, et liitklassiõpilased on akadeemiliselt nõrgemad. Pigem on liitklassi õpilastel paremad iseseisva töö ja sotsiaalsed oskused ning neil on adekvaatsem enesehinnang.
3. Õpikud pole nii koostatud, et sobiksid liitklassidele.
Saab kasutada igasugust kättesaadavat materjali ja ise õppematerjale koostada.
4. Liitklassi metoodika vähene arendatus ning koolituse puudumine.
Tänapäeva hariduskäsituse seisukohast on õppetöö suunatud indiviidile, mitte klassile. Liitklassi loenguid saab kuulata Tartu Ülikoolis ning täiendõppekoolitusi korraldavad täiendõppekeskused.
5. Õpilase kommunikatsioonioskused arenevad aeglaselt: suhtlemine on ühekülgne ja –laadne.
Seda aitab leevendada ühistöö mitme kooli õpetajate ja õpilaste vahel, pakkudes erilaadseid õppeülesandeid, vaheldusrikkaid metoodilisi võtteid, rühma- ja paaristöid, kasutades projekte.

Hyyrö (1998) leiab, et liitklass kasvatab võimet iseseisvalt töötada ning arendab sotsiaalseid oskusi. Liitklassis ei ole õpetajal aega liigseteks seletusteks, mistõttu õpilastel jääb rohkem aega iseseisvalt asjadest selgusele jõuda, harjutada ning omal moel vajalike teadmiseni jõuda. Liitklassiõpilased õpivad katsetades ja uurides, nad kujunevad „teabe loojateks“. Paljud Soome ja teiste maade teadlased peavad väikesi koole paremaks suurtest, kui nad lähtuvad hindamisel õpilase aspektist. Koolide peresarnasus kompenseerib võimalikud miinused. Väikestes koolides on loomulikke rühmatöid ja ühistegevust, mida teadlased peavad õpetuslikult ja kasvatuslikult tulemuslikumaks kui suurte koolide ühealiste rühmades üldiseks kujunenud võistlemisest. Vanuse poolest heterogeensed rühmad eeldavad endastmõistetavana õpetuse diferentseerimist, mis viib edasi lapse iseseisvumiseni. Paljudes uurimustes jõutakse suhteliselt üksmeelsele järeldusele: liitklassid on kasvatuslikult paremad õpikeskkonnad oma väiksuse, erialiste õpilaste koosluse ning omavaheliste kontaktide tõttu.

Käisi (1931) sõnul ei kasvata liitklass närvilisi lapsi, vaid karastab neid ülitundlikkuse vastu ja arendab aktiivset tähelepanu. Nooremate ja vanemate õpilaste koostöötamine ergutab esimesi edasipüüdvale õppimisele: nad näevad, et vanemad kaasõpilased, vennad ja õed on juba kaugemale jõudnud, on rohkem arenenud, „targemad“ kui nemad. Vanemad õpilased on nooremaile mänguseltsilisteks ja aitajaiks töös. Seepärast ei arene liitklassis ebameeldivat ühekülgset „klassivaimu“, uhkust ja üleolekutunnet nooremate suhtes, mis üksikklassides võib

arenda äärmuseni ja väljendub seal nooremate õpilaste põlgamises, pilkamises, peksmises ja teistes omapärastes „traditsioonides“.

Kuigi liitklassidel on palju positiivseid omadusi, kaldutakse liitklasse siiski negatiivses valguses nägema.

Milleri (1991) järgi on õppetöö korraldamine ja klassiruumi kujundamine väga keeruline ning nõudlik protsess. Õpetajal peavad olema väga hästi väljakujunenud organisatsioonilised oskused. Liitklassis töötamiseks on vajalik pidev, asjalik täiendkoolitus ning õpetaja pühendumus raskele tööle.

Mitmed autorid (Russell, Rowe, Hill, 1998) on arvamusel, et enamik saadavalolevaid uurimusi liitklassides õpetamise kohta keskenduvad kognitiivsetele ja mitte-kognitiivsetele tulemitele. Suur puudus on uurimustest, mis keskendusid instruksionaalsele protsessile: liitklassi õpetajate poolt kasutatavatele strateegiatele ja õpetajate toimetulekule selles keerulises ja väljakutseid esitavas töös.

Käisi (1931) järgi erineb õpetaja tegevus liitklassis kahe, kolme või koguni nelja õppeaastaga tunduvalt tema tööst üksikklassis. Liitklassis ei saa kasutada kõiki töövõtteid üldiste didaktilis-metoodiliste nõuete kohaselt samal viisil, kui see harilikult toimub õppetöös üksikklassidega. Teiselt poolt, õpetaja peab tundma mitmesuguseid erilisi töövõtteid otstarbekohaseks töökorralduseks ja tööviljakuse tõstmiseks töötamisel mitme klassiga. Õpetaja töö liitklassis on raskem kui üksikklassis, eriti siis, kui on ühendatud üle kahe õppeaasta. Kuna liitklassi kuuluvad õpilased erinevad vanuselt, arengult ja eelteadmistelt, ei ole õpetajal alati võimalik jutustada, seletada tervele klassile korraga ja rakendada kõiki õpilasi ühele ja samale tööle. Enamasti tuleb anda tööd igale õppeaastale oma õppekava järgi. Sellega suurenevad tunduvalt õpetaja ettevalmistustööd – töökavade koostamine, aine valik ligemaks õppepäevaks, tundide konspektide koostamine jm. Töötades mitme klassiga on ka õppetunnis raskem organiseerida õpetust. Üks osa õpilasi tuleb rakendada iseseisvale tööle sellal, kui õpetaja isiklikult juhib õpetust teises jaoskonnas. Siin peabki õpetaja tundma erilisi tööviise ja -võtteid, mis vajalikud õpilaste isetegevuse arendamiseks iseseisvas töös. Klassi organiseerimine nõuab siin õpetajalt sügavamaid pedagoogilisi teadmisi, rohkem energiat ning leidlikkust ja head pedagoogilist takti. Muret teeb õpetajale vahest ka kord liitklassis, sest ta ei suuda igakord küllaldaselt pidada silmas kõigi õpilaste tegevust, kui töötab ise aktiivselt ainult ühe jaoskonnaga. Tõelikult korrarikkumised tulevad ette nii liit- kui üksikklassis peamiselt siis, kui õppetöö ei ole organiseeritud otstarbekohaselt, jättes osa õpilasi tegevuseta, või kui õpetaja käsitleb liitklassis ühe jaoskonnaga ainet, mis tahtmatult kisub endale ka iseseisvalt töötavate õpilaste tähelepanu. Otstarbekohane töökorraldus

liitklassis on tähtis ülesanne ja selle õige lahendamine kõrvaldab täielikult raskused distsipliinis. Edasi, õpilased liitklassides teevad palju iseseisvaid kirjalikke töid, mida õpetaja peab läbi vaatama. See töö toimub peamiselt pärast õppetunde, suurendades veelgi õpetaja töökoormat.

Puudustena võib välja tuua ka järgmised punktid:

- ajapuudus, et õpetada ettenähtud aineid kogu ulatuses
- suurem töökoormus, pole aega individuaalselt töötada ega abivajajaid järele aidata
- pole liitklassitööks spetsiaalseid oskusi, mis tuleneb ettevalmistuse puudulikkusest
- ebaadekvaatsed õppematerjalid
- vanemate kõrgendatud mure lapse akadeemilise edasijõudmise pärast

Samas, kui liitklassid ei ole loodud mitte eelarvelistel kaalutlustel, vaid pedagoogilistest tõekspidamistest lähtudes, on tulemused tavaliselt paremad, nagu näitab Bruce Milleri uurimus 1996. aastast (Jakobson, 1998).

1.3. Liitklassi tunnimudelid

2006. aastal Pridmore'i ja Vu poolt läbi viidud uuringud näitavad, et kuigi liitklassidega koolid on väga levinud, koostatakse õppekavasid jätkuvalt ainult üksikklassidega koolide jaoks. See omakorda suurendab liitklasside õpetajate koormust, kuna materjal tuleb ise kohandada. Suur koormus omakorda viib õpetamise halvale kvaliteedile ning negatiivsete hoiakuteni liitklasside suhtes (Pridmore, 2007). Aastatel 1998-2002 läbi viidud rahvusvahelisest uurimusest selgus, et liitklasside õpetajad kasutavad õpetamisel erinevaid mudeleid. Pat Pridmore järgi on neid mudeleid neli, millele Eha Jakobson on järgmised eestikeelsed nimetused andnud: 1) üksikklassilaadne (*quasi-monograde*); 2) sobitatud õppekavaga (*differentiated curricula*); 3) mitmeaastase õppekavaga ehk veerev õppekava (*multiple-year curriculum, rolling programme*); õppija- ja materjalikeskne (*learner and material-centred*) (Jakobson, 2010).

1.3.1. Mudel 1. Üksikklassilaadne (*quasi-monograde*).

Selle mudeli kohaselt õpetab õpetaja kaht (või enam) õppekava kordamööda, justkui oleks tegu üksikklassiga. Õpetaja jaotab ennast kahe (või enama) klassi vahel, tegeldes ühe klassiga suuliselt, samal ajal kui teine täidab õpetaja antud kirjalikke ülesandeid iseseisvalt. Õpetaja võib pühendada sama palju aega kõikidele klassidele või meelega pühendada rohkem

aega sellele klassile, kes tegeleb keerulisema teemaga või vajavad rohkem õpetaja abi (Pridmore, 2007).

Pridmore'i (2007) järgi toetub mudeli teoreetiline põhjendus Piaget' arenguastmete kontseptsiooni teooriale, mille järgi laps on kindlas vanuses võimeline ja valmis õppima kindlaid asju. Selline arusaam on kaua aega olnud aluseks üksikklassi õppekava koostamisel, kuigi paljude uurijate arvates on selline õppekava liiga jäik ja pole rakendatav kõikidele õpilastele.

Klammerdumine arusaama külge, et kõik, mis õppekavas ja õpikus esitatud, tuleb lastele „ära õpetada“, on Jakobsoni (2010) arvates suureks takistuseks liitklassi potentsiaali realiseerimiseks. Kui liitklassi tegevus põhineb ülalkirjeldatud esimesel mudelil, siis kerkivad esile puudused, mida ekslikult omistatakse liitklassidele õpetusele üldiselt: mõlema klassi jaoks on täpselt poole vähem aega; õpilased saavad vähe rääkida; ei jõua kõike läbi võtta; suuliselt töötav jagu segab vaikselt töötajaid; jutustavas aines ei saa õpetaja kõigile korruga rääkida; mõlemas klassis on uut osa raske selgitada; õpilased kuulavad teise klassi tööd ja oma töö jääb tegemata; segavad küsimustega, kui tegelda teise klassiga; ei võimalda kasutada huvitavaid töövõtteid, sest see tõmbab endale ka teise klassi tähelepanu; tund on hakitud, õpilased küsivad erinevate teemade kohta; nooremad klassid suudavad suhteliselt halvasti iseseisvat tööd teha; raske distsipliini pidada, lastel on raske kontsentreeruda; liiga erinevad tasemed.

1.3.2. Mudel 2. Sobitatud õppekavaga liitklass (*differentiated curricula*).

Teine mudel on variatsioon esimesest mudelist. Selle mudeli kohaselt käsitletakse tunni alguses ja lõpus kõikide õpilastega sama õppekava teemat, et aidata kaasa üksteiselt õppimisele. Tunni keskelt tegelevad õpilased ülesannetega, mis on vastavad nende tasemele. Lisaks sellele moodustatakse mitmete autorite (Greene, 1998, Mylryan-Kyne, 2005, Pridmore, 2007) arvates niisuguse õppimisviisi puhul kas eri- või ühealaste rühmi, kus kasutatakse üksteise õpetamist, kooperatiivset õppimist ja teisi aktiivõppe meetodeid (Pridmore, 2007).

Jakobsoni (2010) sõnul peaks liitmisviis sellisel juhul olema järjestikune, sest kattuvaid ja lähedasemaid teemasid on hõlpsam leida, õpilased on arenguliselt lähemal ja teevad hästi koostööd.

Jakobson (2010) tõdeb, et kuigi teist mudelit võib nimetada esimese mudeli variatsiooniks, on siiski tegemist põhimõtteliselt erineva õpikäsitusega. Sellist mudelit toetab Vögotski sotsiaal-konstruktivistlik ja sotsiaal-kultuuriline teooria, mis näeb kognitiivset arengut kui

lingvistilis-dialektalist ja kultuurilist protsessi, kus õppijad jagavad oma õppimis- ja probleemilahenduskogemusi teiste õppijatega, sisenedes oma lähima arengu tsooni kas teise (kogenuma) õppija või õpetaja abiga (Võgotski, 2005, viidatud Jakobson, 2010j). Browni ja Ferrara 1985. aastal läbi viidud uurimuse järgi on lähima arengu tsoonid lapseti ja aineti erinevad just kultuuritausta poolest ega pruugi ühilduda klassiti etteantud õppekavadega (Jakobson, 2010).

Jakobsoni (2010) arvates on sellise mudeli järgi organiseeritud liitklassis välditavad probleemid, mis kaasnevad 1. mudeliga, kuid see eeldab õpetajalt oskusi ja julgust käia õppekavaga ringi loovalt ja kriitiliselt.

1.3.3. Mudel 3. Mitmeaastase ehk veereva õppekavaga liitklass (*multiple-year curriculum, rolling programme*).

Kolmanda mudeli kohaselt õpivad kahe või enama järjestikuse klassi õpilased sama ainekava järgi ning teevad tegevusi koos, kuid erinevad klassid alustavad ja lõpetavad vastava õppekava tsükli eri ajal. Näiteks kaheaastase tsükli esimesel aastal õpitakse 3.- 4. liitklassis ainekava järgi, mis on ette nähtud 4. klassile. Õppeaasta lõpus lahkub 4. klass sellest klassiruumist, asemele tuleb uus 3. klass, eelmise aasta 3. klass on nüüd 4. klass. Õpitakse 3. klassis ettenähtud ainekava järgi (Pridmore, 2007).

Selline viis on laialt levinud Soomes, Hispaanias, Šotimaal (Kalaoja, 1982. viidatud Jakobson, 2010), Kreekas ja Ühendkuningriigis (Pridmore, 2007). Kolmas mudeli kasutamine annab häid tulemusi enamikes ainetes, välja arvatud matemaatikas ja keeleõpetuses, kus vajatakse eraldi tasemele vastavat õpetust (Pridmore, 2007). Kuid ka seda tehakse liitklassi tingimustes, minitunnina või iseseisva tööna. Siiski soovitatakse õpetajatel tegelda ka veereva õppekava aines täiendavalt noorema rühmaga, kasutades paaris- või rühmatööd, üksteise õpetamist, minitundi õpetajaga (Jakobson, 2010).

Pridmore'i (2007) arvates esitab mitmeaastane õppekava suure väljakutse Piaget' vanuseastmete teooriale, nähes õppimist avatuna laiemale vanusegrupile kui üks klass, pidades silmas õpilase kognitiivseid ja kultuurilisi erinevusi. Võgotski lähima arengu teooria väidab, et õpetamine peab olema suunatud mitte alumisele, aktuaalsele, vaid ülemisele, potentsiaalsele tasemele: Võgotski ja tema järgijate (Brown, Ferrara, 1985) arvates toimub areng ainult sellisel juhul (Võgotski, 2005, viidatud Jakobson, 2010j).

Pridmore'i (2007) järgi eeldab see mudel õppekava sisu, eesmärkide ja õppeprotsessi integratsiooni, asetades suurt rõhku just viimasele ning julgustades projektitööle, mis ühildab erinevaid aineid ja teemasid.

Eesti põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava soosib järjestikust klasside liitmist, sest õppesisud on antud kolme aasta kaupa (Põhikooli ja gümnaasiumi..., 2002), jättes koolile/õpetajale vabad käed õppesisude restruktureerimiseks. Õpikud seevastu on loodud kindlatele klassidele, mis liitklassiõpetajale on ettekirjutav ja kammitsev (Jakobson, 2010).

1.3.4. Mudel 4. Õppija- ja materjalikeskne liitklass (*learners and materials-centered*).

Selle mudeli järgi töötavad õpilased interaktiivsete, iseseisvate materjalidega (*self-study learning materials*). Õpetaja võib õppimist stimuleerida ja kontrollida, kuid õpilased töötavad põhiliselt etteantud õpetavate materjalidega. Pridmore (2007) viitab Colbertile, kes kirjeldab *Escuela Nueva* programmi Kolumbias. Selle järgi töötatakse üksikklassile suunatud õppekava ümber väikesteks ainemooduliteks, mille õpilased läbivad omas tempos tööjuhenditega, kuhu on integreeritud ainesisu, protsess ning hindamine. Need aitavad õppijal moodulit läbida. 2001. aastal korraldatud vaatlused näitasid, et kuigi õpilased töötavad individuaalsete õppematerjalidega, kogunevad nad siiski väikestesse, valdavalt erialistesse rühmadesse koosõppimiseks, suurendades sellega õppimise sotsiaalset ja kognitiivset väärtust. Õpilane saab edasi järgmise mooduli juurde liikuda siis, kui ta on käesoleva materjali omandanud (Pridmore, 2007).

Pridmore'i (2007) järgi võimaldab selline radikaalne muutus üksikklassile suunatud õppekava õpetajatel edasi anda paindlikult, nii et õppijad töötavad samal ajal erisugustel tasemetel. Õpilased liiguvad edasi omas tempos individuaalselt või väikestes gruppides, lõpetades alg- või keskastme eri aegadel.

See mudel on Pridmore'i (2007) arvates eeliseks neile peredele, kelle laste kooliskäimine sõltub suurel määral pere majanduslikust olukorrast. Iseseisvate materjalidega õppimine võimaldab õpilasel pooleli jäänud õpingute korral tagasi tules jätkata sealt, kus need katkesid.

4. mudelit võib nimetada ka klassituks (non-gradedness) õppetöövormiks, mida viljeldakse Euroopas ja USAs (Anderson, Pavan, 1993, viidatud Jakobson, 2010j). Klassituks õppevormiks võib pidada ka arvutipõhist e-õpet, mis seoses tehnoloogia arenguga on saavutanud laialdase leviku (Jakobson, 2010).

Pridmore'i (2007) sõnul kasutatakse paljudes arenenud maades kombineeritult esimest, teist ja kolmandat mudelit. Samad tulemused on andnud ka 2005. aastal Mulryan-Kyne'i ja 1997. aastal Mason ning Burnsi läbi viidud uurimused, mille kohaselt mudelite valik sõltub vajadusest, õpetajate õpikäsitustest, riiklikust õppekavapoliitikast (Jakobson, 2010). Teise, kolmanda ja neljanda mudeli alla mahuvad erialiste õpperühmad (*multi-age, mixed-age classes*), mis põhinevad nüüdisaegsetel pedagoogilistel tõekspidamistel. Esimene mudel

vastab kõige enam terminile *liitklass (multigrade, combined class)* ja on kasutusel nendes maades, kus õppekava sisu on antud klassiti ja õppimist nähakse eelkõige antud materjali tingimusteta omandamisena. Nõukogude Liidus rakendati rangelt esimest mudelit, klassid hoiti lahus ja eelistatavam liitmine toimus üle klassi. Vaatamata sellele, et praegu Eestis käibiv õppekava soosib järjestikust klasside liitmist ja ainesisude restruktureerimist, ei tihka liitklassiõpetajad seda ometi teha, sest õppekirjandus on suunatud üksikklassile (Jakobson, 2010).

1.4. Erinevad vaatenurgad õppimisele ja õpetamisele

1.4.1. Biheiviorism.

Lindgreni (1994) järgi jäid biheivioristliku koolkonna, eriti Thorndike'i baasuuringud õppimise seaduspärasustest 20. sajandi algul pikaks ajaks klassikaliseks õppimist ja õpetamist seletavaks teooriaks. Selle järgi oli õppimine seoste ahel närviimpulsside või stiimulreaktsiooniühikute vahel, õpetamine omakorda õppija käitumise vormimine läbi selliste õpetamise protseduuride nagu modelleerimine ning demonstratsioon; ja kinnituse andmine õppijale tema soovitud eesmärgile lähenemisest. Sellest perspektiivist vaadatuna oli oluline hoolikalt analüüsida akadeemiliste ülesannete komponente, nende raskusastmetele vastavat järjestust õppekavas. Keskne koht oli otsesel õpetamisel, kus juhtiv osa on õpetajal, kes määrab sammu pikkuse, aine järjestuse ja sisu. Õpetaja on see, kes otseselt näitab, jutustab, seletab, näeb ette oskused, mida õpilane peab omandama. Võtmeisik on niisiis õpetaja, kes tekitab õppesituatsioonid, annab vahendid, töölehed ja õpikud.

Palinscari (1998) sõnul on 1970. aastatel tehtud Petersoni ja Walbergi uurimused, mis käsitlevad õpetamist, tulnud järeldusele, et selline õpetamine on edukas juhul, kui tegemist on faktilise materjali õpetamisega, ning vähem edukas kõrgemaid kognitiivseid oskusi nõudvate oskuste puhul nagu põhjenduste leidmine ja probleemide lahendamine. Samuti ei vii selline õpetamine paindlikkusele, mis on õpilase jaoks vajalik.

1.4.2. Piaget' sotsiokognitiivse konflikti teooria ja selle arendused.

Palinscar (1998) leiab, et Piaget' järgi on lapsed seisundis, kus nad pidevalt püüavad säilitada tasakaalu selle vahel, mis nende arvates peaks juhtuma, ja selle vahel, mis tegelikult juhtub. Selline eneseregulatsiooni vahendusel toimuv tasakaalustamisprotsess (*disequilibrium*) kestab kogu elu. See sunnib inimest ületama oma senist seisundit ja otsima uusi ideid, teadmisi ja kogemusi. Piaget on väljendanud ka arvamust, et sotsiaalne lävimine

(*social exchange*) laste vahel on kognitiivseks arenguks soodsam kui lävimine laste ja täiskasvanute vahel.

Bell (1985) on Piaget' teooriat edasi arendades teinud uurimusi sotsiokognitiivse teooria kinnituseks. Kasutades konservatiivseid ülesandeid jõudsid nad järeldusele, et lapsed, kes töötasid koos kaaslasega, näitasid üles suuremat kognitiivset kasvu kui üksinda töötanud lapsed. Siiski pidid selleks täidetud olema teatud tingimused. Näiteks lapsed pidid aktiivselt osalema ülesannete lahendamises, mitte lihtsalt tugevamat kaaslast passiivselt jälgima. Lisaks ilmnes, et kui kaaslane oli liiga palju targem, tuli esile sama suhe, mis täiskasvanu-lapse vahel: partneri vastuseid vaevalt aktsepteeriti ja kognitiivse protsessi stimuleerimist ei toimunud sellisel hulgal.

1.4.3. Vögotski sotsiokultuuriline teooria.

Sotsiaalse protsessi rolli kui õppimise mehhanismi identifitseeritakse Vögotskiga, kes on väljendanud, et alateadvuse sotsiaalne dimensioon on primaarne ajalisel ja faktiliselt; alateadvuse individuaalne dimensioon on tuletatud ja teisene (Vögotski, 1978)

Rogoffi (1991, viidatud Palincsar, 1998j) järgi saab individuaalne areng, kaasa arvatud kõrgem vaimne funktsioneerimine, alguse sotsiaalsetest allikatest. Seda nimetatakse ka „arengu geneetiliseks seaduseks“. Kõik kõrgemad psühholoogilised funktsioonid on sotsiaalsed internaliseeritud suhted ja formeerivad isiksuse sotsiaalset struktuuri. Lapsed arenevad teatud kindlas kultuurilises keskkonnas, kus nad omandavad just sellele kogukonnale omased kognitiivsed tegevused ja oskused.

Vögotski koolkond oli üsna kriitiline Piaget' teooria suhtes, mis nägi küpsemist kui õppimise alust, valmisolekut, kuid mitte õppimise tulemust. Ta pakub vastukaaluks sellise seisukoha: õppimine äratab hulgaliselt sisemisi arenguprotsesse, mis lähevad käiku siis, kui laps tegutseb oma keskkonnas koos teiste inimestega, täiskasvanute ja lastega. Õppimine ise ei ole arenemine. Õigesti organiseeritud õppimise tulemuseks on vaimne areng, sest õppimine paneb tööle mitmed arengulised protsessid, mis oleks võimatu ilma õppimiseta (Palincsar, 1998).

Vögotski lähima arengu tsoon (*the zone of proximal development – ZPD*) on fundamentaalselt uus lähenemine probleemile, et õppimine peaks sobituma lapse arenguastmega. Selle kohaselt on lapsel korraka arenguastet: aktuaalne ja potentsiaalne. Aktuaalne tase on see, kus laps toimib iseseisvalt oma oskusi ja teadmisi kasutades, potentsiaalne – kuhu ta jõuda võib. Nende vahele jääbki lähima arengu tsoon, kus tegelikult toimubki õppimine: kaaslase või täiskasvanu abiga, kus ta väiksemagi juhendamise korral

toimib oma aktuaalset taset ületades, tõustes potentsiaalsele tasemele, mis siis omakorda saab tema jaoks aktuaalseks (Võgotski, 1978).

Lähima arengu tsooni kontseptsiooni jõud väljendub selles, et ta ehitab silla individuaalsuse ja interpersonaalsuse vahele, mis teeb nähtavaks kaaslaste või õpetaja rolli indiviidi arengus (Haste, 1999).

II METOODIKA

2.1. Valim

Käesoleva uurimuse valimiks olid ühe Eesti kooli liitklasside õpetajad. Uurimuses osales 10 õpetajat. Vastanutest olid kaheksa naised ja kaks mehed. Keskmine õpetajate vanus oli 48 aastat. Kõige noorem õpetaja oli 26aastane ja kõige vanem 63aastane. Kõige rohkem oli õpetajaid vanuses 55-63 (40%). Keskmine õpetajate tööstaaž oli 19,8 aastat. Kõige pikem staaž oli 40 aastat ja kõige lühem kaks aastat. Kõige rohkem oli koolis õpetajaid staažiga 1-10 aastat (40%) ja üle 30 aasta (40%). Keskmine liitklassiõpetaja tööstaaž oli 15,7 aastat, mis oli peaaegu sama, mis õpetajate üldine tööstaaž. Kõige pikem tööstaaž liitklassiõpetajana oli 40 aastat ja kõige lühem üks aasta. Liitklassikursustest olid osa võtnud neli õpetajat kümnest. Valiidsuse huvides viidi intervjuu läbi ka kooli direktoriga ning 6.-9. klassi õpilastega.

2.2. Uurimismeetodid

Uurimistöö empiiriline osa viidi läbi 2009/2010 õppeaastal veebruarist aprillini. Antud uurimistöös kasutati kvalitatiivse uuringu tüübina juhtumiuuringut. Laheranna (2008) järgi uuritakse juhtumiuuringus (case study) ilmingut tema loomulikus keskkonnas ning eriti sobib selle kasutamine siis, kui piirid ilmingu ja tema konteksti vahel pole selged. Siin kogutakse olukordade kohta triangulatsiooni põhimõtetel väga mitmekesiseid andmeid. Andmete kogumisel ja analüüsil toetatakse eelnevalt välja töötatud teoreetilistele eeldustele. Parim võimalus liitklassi tunnimudelite uurimiseks on nende loomulik keskkond – kool. Piirid erinevate mudelite kasutamise vahel on ebaselged. Enamasti kasutavad õpetajad mitut mudelit kombineeritult ning ise seda teadvustamata, sellepärast kasutati käesolevas töös andmete kogumiseks triangulatsiooni (kolme meetodit): mitteosalevat vaatlust, fokuseeritud intervjuud, ning rühmaarutelu.

Küsitluse ja intervjuu abil saame teada, mida inimesed mõtlevad, tunnevad ja usuvad. Saame teavet sellest, kuidas uuritavad ümbritsevat *tajuvad*, aga mitte selle kohta, *mis tegelikult juhtub*. Vaatluse (*observatsiooni*) abil saame teada, kas inimesed ka käituvad nii, nagu ütlevad. Sotsiaalteadlased on veendunud, et näiteks inimeste väärtusi uurides saadakse erinevaid tulemusi olenevalt sellest, kas nende kohta küsitakse ja neid mõõdetakse ütluste järgi või vaadeldakse inimeste tegelikku tegevust. Nii võib selguda, et sõnades pooldab inimene ühtesid, tegudes aga teisi väärtusi (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005). Mitteosaleva vaatluse puhul jälgib vaatleja sündmusi loomulikus keskkonnas, kuid ei ole ise nende osaline.

Ostrower (1998, viidatud Laherand, 2008j) peab mitteosalevat vaatlust heaks meetodiks, mille abil teha esimest tutvust kvalitatiivse uurimisviisiga. Ta soovib detailsete vaatlusmärkmete tegemist, kust selguks nii see, mida vaatleja näeb ja kuuleb, kui ka see, mida ta ise vaatluse ajal mõtleb ja mis küsimused tal tekivad. Kirjeldatakse füüsilist keskkonda, kus tegevused aset leiavad, tegutsejaid ja tegevusi. Töö autor vaatles iga õpetaja ühte ainetundi ning täitis vaatlemise ajal eelnevalt koostatud tunnivaatlusprotokolli (Lisa 2).

Teiseks uurimismeetodiks, liitklassi tunnimudelite kasutamise uurimiseks, koostas töö autor intervjuu. Intervjuude sisemise loogika ning vastajate terminoloogia ja mõttelaadi säilitamiseks jäädvustati intervjuud diktofonile (kokkuleppel intervjuueeritavatega) ning transkribeeriti. Intervjuu on ainulaadne andmekogumismeetod, sest *siin ollakse uuritavaga vahetus keelelises interaktsioonis* (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005). Fokuseeritud intervjuu töötas 1940. aastatel välja mõjukas USA sotsioloog Robert Merton koos oma kolleegidega. Fokuseeritud intervjuud on kirjeldatud (Merton, Kendall, 1946, viidatud Laherand, 2008j) järgmiselt. Pärast ühe ja sama stiimuli esitamist kõigile intervjuueeritavatele hakatakse osaliselt pärima selle kohta, millise mulje stiimul neile jättis. Küsimuste esitamisel juhendatakse varem välja töötatud intervjuu skeemist (kondikavast). Intervjuu skeemi kavandamisel ja intervjuu läbiviimisel kasutatakse järgmist nelja kriteeriumi: 1) mittesuunatus, 2) spetsiifilisus, 3) ulatus ning 4) intervjuueeritava poolt väljendatud arvamuste sügavus ja isiklik kontekst (Laherand, 2008). Kuna liitklassi tunnimudeli valik sõltub peamiselt õpetajate hoiakust ning teadmistest, samas ka õppeainest ning klasside liitmisest, lähtus autor intervjuu küsimuste koostamisel just nendest kriteeriumidest. Viimase küsimusena tutvustas autor intervjuueeritavatele liitklassi tunnimudeleid ning palus neil mudeleid kommenteerida ning otsustada, millist mudelit nad oma õppetöös kasutavad.

Sisehindamise raames vaatleb koolidirektor igal aastal õpetajate ainetunde, analüüsib neid ning annab oma hinnangu. Sel põhjusel viis töö autor intervjuu läbi ka temaga. Intervjuus direktoriga keskenduti ainult tunnimudelitele. Töö autor küsis, millist mudelit õpetajad kasutavad. Intervjuu lõpus palus töö autor direktoril selgitada kooli klasside liitmisepõhimõtet ning kommenteerida erinevaid mudeleid ja nende rakendavust selles konkreetses koolis.

Valiidsuse huvides viis autor läbi rühmaarutelu vanemate klasside õpilastega. Rühmaintervjuusid ja –arutelusid on nimetatud ka fookusrühma(intervjuu)deks. Pattoni (2002) definitsiooni järgi on fookusrühmaintervjuu selline intervjuu, mis viiakse läbi väikese rühma inimestega mingil konkreetsel teemal (Laherand, 2008). Mitmete autorite (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005) arvates on rühmaintervjuu tõhus andmekogumise vorm, sest siin saab korruga teavet mitmelt inimeselt. Töö autor tutvustas õpilastele erinevaid tunnimudeleid

ning palus neil kommenteerida igast õppeainest lähtuvalt, millist mudelit nende õpetajad kasutavad.

2.3. Andmete analüüsimeetod

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Laheranna (2008) järgi keskenduvad kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutavad uuringud keele kui kommunikatsioonivahendi tunnusjoontele ning teksti sisule või kontekstilisele tähendusele. Kuna liitklassi tunnimudelite kasutamist on teiste riikide näitel varem uuritud, valis töö autor andmete analüüsimiseks suunatud sisuanalüüsi meetodi.

Antud töö sisuanalüüsi protseduuris eristusid kolm etappi:

- 1) kategooriate määramine vastavalt põhiküsimustele – õpetajad grupeeriti vastavalt liitklassimudeli kasutamisele;
- 2) alakategooriate määramine vastavalt mudeli omadustele – õpetajate hoiakud liitklassidesse, teadmised ning õppetöö korraldus;
- 3) saadud tulemuste üle arutlemine. Otsiti teooriat toetavaid ja mittetoetavaid tõendeid. Laheranna (2008) sõnul võivad mittetoetavad tõendid viia uue, vastupidise vaatenurgani või täpsustada, laiendada või rikastada olemasolevat teooriat.

III UURIMISTULEMUSED JA ARUTELU

Antud uurimuse eesmärgiks oli kirjeldada liitklassi tunnimudeleid ning analüüsida õpetajate tööd liitklassis, lähtudes neljast tunnimudelist. Vaatluste ning intervjuude analüüsi tulemusena võib välja tuua õpetajate hoiakud liitklasside suhtes, õpetajate teadmised liitklassides õpetamise kohta, hõlmates õppetöö organiseerimist, klassikujundust, õppematerjali ja meetodite valikut, tunni ülesehitust, tööplaanide tegemist, kaasõpilaste tuge, ning põhjused ühe või teise mudeli eelistamiseks. Analüüsi ilmestamiseks on kasutatud intervjuulõike. Intervjueeritavad jagati vastavalt liitklassi tunnimudeli kasutamisele kolme gruppi. Kuna neljandat mudelit ükski õpetaja ei kasuta, mis on ka arusaadav, sest neljanda mudeli kasutamine eeldab kogu õppekava ümberstruktureerimist, siis neljanda mudeli kohta antakse vaid lühisiseloomustus ning õpetajate kommentaar. Mudelite valik sõltub suuresti õppeainest ning kuna mitmed õpetajad annavad rohkem kui ühte õppeainet, siis pidi töö autor grupeerimisel paindlik olema. Intervjueeritud õpetajatest kasutab esimest tunnimudelit puhtal kujul kaks õpetajat. Enamik õpetajad kasutavad esimest ja teist mudelit kombineeritud kujul. Ükski õpetaja ei kasuta teist mudelit puhtal kujul. Kolmandat mudelit kasutavad kolme aine õpetajad. Rühmaarutelust õpilastega selgus, et õpilaste ja õpetajate tõlgendused mudelite valikul ühtivad.

3.1. Mudel 1. Üksikklassilaadne (*quasi-monograde*)

3.1.1. Mudeli kirjeldus.

Esimesel mudelil on järgmised tunnusjooned:

- kahte klassi hoitakse rangelt lahus;
- kaks eraldi õppekava;
- ainesisu erinev;
- õpetaja tegeleb poole tunnist ühe klassiga, poole teise klassiga;
- enamasti üleklassiliitmine;
- Piaget' arenguastmete kontseptsioon;
- palju puudusi, mida ekslikult omistatakse liitklassilisele õpetusele üldiselt (nt mõlema klassi jaoks on täpselt poole vähem aega; tund on hakitud, õpilased küsivad erinevate teemade kohta, ei jõua kõike läbi võtta) (Jakobson, 2010).

Intervjuudest ja vaatlustest konkreetse kooli õpetajatega tulid välja samad tunnusjooned. Järgnevalt vaatame lähemalt õppetöö korraldust, mis hõlmab ainekavade ning tööplaanide tegemist, klassiruumi kujundust, kaasõpilaste tuge, õppematerjali valikut, õppemeetodite

kasutamist ja tunni ülesehitust. Seejärel õpetajate hoiakuid ning eraldi ka klasside liitmist nende õpetajate ainetundides.

3.1.2. Õppetöö korraldus.

Õpetajad teevad ainekavad ning tööplaanid mõlemale klassile eraldi.

Klassiruumi kujundus ei erine õpetajate arvates üksikklassi kujundusest. Klassiruumis on pingid asetatud kui üksikklassis – mõlema klassi õpilased istuvad omaette.

Vaatlused kinnitasid õpetajate ütlusi - õpetajad hoidsid mõlemat klassi rangelt lahus. Kuigi ühe õpetaja klassiruum on väga suur ja võimalusi pinkide ümberpaigutamiseks on, ei ole ta seda kasutanud. Kuna kahe klassi õpilased istuvad üksteisest väga kaugel, ei ole ka kaasõpilastelt õppimine võimalik.

Õpetajad ei kasuta vanemaid õpilasi nooremate abistamisel ega ka võimekamaid vähemvõimekamate abistamisel. Õpetajad ei leia selleks vajadust.

...nii väikese arvu juures suudan ise neid aidata, iseasi, kui oleks 30 õpilast, et siis igaihe juurde ei jõua, aga meil on maksimaalselt kaheksa õpilast klassis (Int 1).

Eesti pedagoogikateadlase Heino Liimetsa vastastikuse rikastamise printsiibi järgi kasvatuses on õpilase areng käsitatav tervikliku süsteemse protsessina. Liimetsa (1967) sõnul tähendab kasvatustöö organiseerimine vastastikuse rikastamise põhimõttel esmajoones nii õpetamise kui ka väljaspool õppetöös toimuva kasvatustöö organiseerimist sellisena, et igal õpilasel oleks võimalik esineda kaaslastele väärtuste andjana. Ta leiab, et õpilaste omavahelised suhted õppetöös on minimaalsed ja kui need ongi olemas, siis haaravad ainult osa õpilasi. Rikastaja rolli satuvad eelkõige tugevamad õpilased, nõrgematel see peaaegu puudub. Aga need võimalused on ju olemas. Igal õpilasel on teistest erinevad elukogemused .

Õppematerjali valikul lähtub üks õpetaja sellest, mis saadaval on, teine koostab enamik materjale ise ning ei kasuta töövihikut.

Sellepärast teen ise, et tunnil on ju oma käik. Töövihik oleks vajalik ära täita, kodused ootavad seda. Mida seal tunnis tehakse, kui töövihik täitmata? Oma tehtud materjalidega on lihtsam erinevaid osaoskusi kujundada (Int 2).

Õppemeetodite kasutamise poolest erinevad õpetajad täiesti. Üks õpetaja kasutab ohtralt aktiivõppemeetodeid ning põhjendab seda järgmiselt:

Paaristöö on väga hea, sest õpilased saavad suhelda, tunnis on suhtlemise töö taandunud, paaristöö annab võimaluse kõigil sumiseda teemakohaselt. Vahel nad ise ei saa arugi, et 35 minutit räägivad ühes temaatikas. Grupitöö arendab teise inimese kuulamist, lapsed ei oska kuulata. Kasutan

klassidiskussiooni ning ajuriinnakut evokatsioonifaasis, meeldetuletamiseks. Armastan ka ristsõna, anagramme, akronüüme ja projektõpet (Int 2).

Teise õpetaja arvates on grupitööd kasutades tööviljakus väike ning diskuteerimiseks puuduvad õpilastel teadmised.

Krulli (2000) järgi õpivad õpilased nii täiskasvanuid jäljendades kui ka õpingu- või eakaaslastelt. Sageli kahtlevad lapsed oma võimetes, kuid nähes sama õpiedukusega kaaslast mingit tegevust edukalt sooritamas, tõuseb ka nende usk tööga toimetulekusse, mistõttu on tundides sageli otstarbekas korraldada rühmatööd nii, et endas kahtlevatel õpilastel oleks võimalus näha ja õppida, kuidas nende tugevamad kaaslased uusi ülesandeid lahendavad. Nii muutuvad pealtnähtud lähenemisviisid (mitmekordsel jälgimisel) neile vastuvõetavamateks ja kasvab nendegi usk ise toimetulekusse.

Tunni ülesehitus on mõlemal õpetajal sarnane. Töö autor palus õpetajatel oma tunni ülesehitust kirjeldada ning oma tegevust põhjendada.

Tund on tavaliselt jaotatud kolmeks osaks: sissejuhatus ehk evokatsioon – 5 minutit; teema arendus, teema mõistmine - 30 – 35 minutit ja lõpuks refleksioon ehk kokkuvõte (Int 2).

Kõigepealt alustame eelmise tunni kordamisega, üldjuhul lõpeb sellega, et teeme töövihikust. Algul arutame suuliselt asjad läbi, siis täidame töövihikut, lõpus kui aega on, siis teeme kokkuvõtte (Int 1).

Samas vaid üks õpetajatest oskas oma tegevust teoreetiliselt põhjendada:

Konstruktivistlik õpikäsitlus, puhas metoodika, didaktika, mitte biheiviorsitlik nagu enamik nõukogudeaegseid õpetajaid õpetavad, nad jutustavad mingi teema, aga väga sageli ei pööra erinevatele osaoskustele tähelepanu (Int 2).

Teine õpetaja toetub oma kogemusele.

Ei ole teoreetilist veendumust, olen lihtsalt hakanud niimoodi tegema, harjumusest, sest see tundub minu jaoks kõige otstarbekam olema (Int 1).

Tunnivaatluse käigus oli näha, et esimese õpetaja tund oli tõesti jaotatud kolmeks osaks, kuid, seda ainult ühe klassiga tegeledes. Teine klass tegi terve tunni iseseisvat tööd. Mõnel korral õpetaja kontrollis nende tegevust, abistas ning selgitas. Kuhu jäi selle klassi evokatsioon, teemaarendus ja refleksioon? Hoides kahte klassi rangelt lahus, on väga raske mõlema klassi tund täiuslikult üles ehitada, hõlmates kõiki kolme tunnifaasi. Teine õpetaja jagas ennast ajaliselt kahe klassi vahel pooleks. Samas tuli selles tunnis väga selgelt välja enesehakkimine mitte õpetaja poolelt, vaid pigem õpilaste. Õpetaja tegeles mõnda aega ühe klassi õpilastega, samal ajal kui teise klassi õpilased tegid iseseisvat tööd. Kui õpetaja esimese klassiga lõpetas, liikus ta kohe teise klassi juurde ning palus õpilastel tema küsimustele vastata ning kaasa arutleda, kuid oli näha, et õpilased ei olnud oma tööga veel valmis

jõudnud. Nii kestis see terve tunni – õpilased pidid pidevalt oma tööd katkestama. Selle näite puhul on selgelt näha, et õpetaja kasutab biheivioristlikku õpikäsitust.

3.1.3. Hoiakud ja teadmised.

Palinscari (1998) sõnul töid McClellan ja Kinsey oma uurimuses esile, et väikeste laste sotsiaalsete oskuste kvaliteet ennustab üsna täpselt nii nende edaspidist akadeemilist edasijõudmist kui sotsiaalset kompetentsi vanematest klassides. Sotsiaalne tõrjutus lapsepõlves vähendab lapse võimalusi saavutada sotsiaalset kompetentsust ka täiskasvanueas. Üheeaalsete laste klass on ühedimensiooniline, kus on palju sotsiaalseid „staare“, kuid on ka rohkem tõrjutuid. Tõrjutus omakorda pärsib kognitiivset arengut. Lapsed mõtlevad rohkem, esitavad julgemalt oma ideid, on tõsisemalt oma ülesannete kallal, kui neil on võimalus töötada hästi funktsioneerivates gruppides, mitte individuaalselt ja võistluslikes tingimustest. Erieaalsete klassid pakuvad selles suhtes paremaid võimalusi kui üheeaalsete klassid. Intervjuudest selgus, et esimese mudeli kasutajad ei ole liitklassi kursusest osa võtnud ning neil puuduvad sellealased teadmised. Sellest johtuvalt on neil hoiak liitklassides õpetamise negatiivne. Puudustena tuuakse välja järgmised probleemid:

- enesehakkimine ja killustamine;
- raske ennast ajaliselt jaotada;
- tunni tempo kannatab, kuna õpetaja peab tegelema kahe klassiga korraga;
- ei jõua nii palju materjali läbi võtta;
- õpilased peavad palju iseseisvat tööd tegema.

„Ära õpetamise“ vajadus ei ole ainult liitklassi, vaid ka tavaklassi õpetajatel. Õppekavad on koostatud Piaget’ arenguastmete kontseptsiooni teooriale toetudes, mille järgi on laps kindlas vanuses võimeline ja valmis õppima kindlaid asju. Võrreldes liitklassi tavaklassiga, on suurimaks erinevuseks õpilaste arv klassiruumis. Kas tõesti on võimalik 30 õpilasele korraga midagi selgeks õpetada? Õpetaja küll edastab ühesugust informatsiooni, kuid tal ei ole võimalik arvestada iga lapse individuaalsusega. Tänapäeva õpikäsitused seavad aga esiplaanile kõigepealt õppija, tema vajadused, oskused, soovid ja suundumused, mida on aga liitklassis lihtsam saavutada kui tavaklassis.

Katzi (1993) järgi on erieaalist õpetaja rohkem orienteeritud igale õpilasele, üheeaalsete õpetaja klassile kui tervikule.

Liitklassi eelistena töid õpetajad välja ainult iseseisva töö oskuse ning teise klassi kuulamisoskuse kujunemise – *kui õpilane on midagi juba varem kuulnud, siis tuleb tuttav ette ja salvestub paremini (Int 2).*

3.1.4. Klasside liitmine.

Ühe õpetaja tundides on klassid liidetud järjestikuselt, teise õpetaja tundides on liidetud 6. ja 9. klass ning 7. ja 8. klass. 6. ja 9. klassil ei ole samal ajal sama aine tund.

Küsimusele - *Kas oled rahul sellega, kuidas meil sel aastal klassid liidetud on? Mis võiks teistmoodi olla? Miks?* – vastasid õpetajad, et on liitmisega rahul. Üks õpetajatest ütles, et tema aine seisukohalt oleks parem, kui 8. klass oleks eraldi, kuna selle klassi materjal on raskem kui teiste klasside oma ning vajab rohkem sisusse süübitmist.

3.2. Mudel 2. Sobitatud õppekavaga liitklass (*differentiated curricula*)

3.2.1. Mudeli kirjeldus.

Teisel mudelil on järgmised tunnusjooned:

- kooperatiivne töö;
- üksteise abistamine/õpetamine, mille tulemusel areneb nii lingvistiline kui matemaatiline pädevus;
- järjestikune liitmine;
- aktiivõppe meetodid;
- Vögotski sotsiaal-konstruktivistlik ja sotsiaal-kultuuriline teooria;
- loovus ja kriitika õppekavaga ümber käimisel-

Nagu öeldud, ei kasuta ükski õpetaja teist mudelit puhtal kujul – vahel kasutab õpetaja 1., vahel 2. mudelit. Mudeli valik sõltub õpetatavast ainest, teemast ning klasside liitmisest.

3.2.2. Õppetöö korraldus.

Kuna ükski õpetaja ei kasuta teist mudelit puhtal kujul, siis tööplaanid teevad õpetajad siiski igale klassile eraldi, kuigi osa õpetajaid tõstab teemasid ümber.

...algklassides vaatan just nimelt teemade järgi, püüan klapitada mõlemad osad, liigutan ja tõstan. Üldiselt on õpik ja töövihik nii üles ehitatud, et suuri muudatusi teha ei saa (Int 3).

...teinekord on niiviisi, et teema laieneb programmi siseselt. Nooremale räägin üldisattumalt, aga vanemale juba põhjalikumalt. Ja siis noorema üldistav jutt on hea kordav vanemale. Samas olen ka selle mõttega ümber tõstnud, et kui näiteks ühe klassi teema nõuab rohkem selgitusi, on aeganõudvam, siis üritan teisele klassile leida sellise töö, mida ta saab iseseisvalt teha ja mille tulemus on käegakatsutav (Int 4).

... olen teemasid nihutanud, et need kattuks, sest koos on lihtsam tundi läbi viia kui eraldi (Int 5).

Jakobson (2001) soovib õppekava koostades klassid kohakuti panna, ühisosa välja otsida ning mõelda meetodite ja eesmärkide üle, mitte karta ega vältida õpiku- ja töövihikumaterjali järjekorra muutmist.

Intervjuudest selgus, et teist mudelit kasutavad õpetajad julgevad õppekavaga loovalt ja kriitiliselt ümber käia, mis on ka teise mudeli üheks tunnusjooneks. Samas nagu ka Jakobson (2010) toonitab, on koolis kasutusel olevad õpikud liitklassiõpetajatele ettekirjutavad ja kammitsevad.

Teise mudeli üheks tunnusjooneks on aktiivõppemeetodite kasutamine, kooperatiivne töö ning õpilaste üksteise abistamine/õpetamine. Sellepärast tuleks ka klassikujundusele suuremat tähelepanu pöörata. Samas rohkem kui pooled teise mudeli kasutajatest ei näe vajadust klassiruumi eriliseks kujunduseks.

Üks klass istub ühel pool, teine teisel pool – on ka parem rühmatööd teha ja õpilaste tööd kontrollida. Ei leia, et peab eraldi ringi panema või eriline kujundus olema – ei ole vajalik (Int 4).

Minul on U-kujuline pinkide asetus. Ühe klassi õpilased on ühel pool, teise klassi õpilased teisel pool ja need paar-kolm õpilast, kes tahavad tähelepanu, on esireas minu laua juures. Olen asetanud pinke ringi, vahel on mul kaks rida, vahel on ringis – kuidas tuju tuleb. Ei, ma ei leia, et peab midagi erilist olema (Int 6).

Mõned õpetajad näevad erinevust tavaklassi ja liitklassi klassiruumi kujunduses.

Vahet on ikka, mul peaks olema rohkem ruumi. Tahaksin välja panna mõlema klassi tööd, aga kaks seinat on aknad, üks tahvel, neljandas seinas on kapp – mul on riputamise puudus. Alklassides võiks olla mängu- või rahunemise nurk. Kui õpilane saab töö valmis, võib mängunurgas mängida või midagi muud meeldivat teha (Int 7).

Mina olen lauad niimoodi seadnud, et õpilased istuvad klassiti nelja kaupa koos, siis on väga hea koostööd teha. (Int 3).

Seintel peaks õpilaste jaoks abimaterjal olema, näiteks õpilaste enda tehtud tööd, plakatid. Olen lasknud õpilastel päris palju plakateid ise teha ning nüüd piisab vaid õigele plakatile viitamisest, et õpilane leiaks vajaliku info (Int 8).

Mitmed õpetajad kurdavad klassiruumi väiksuse üle.

Minu klass on niivõrd väike, et seal ei saa eriti midagi ümber tõsta. Kui oleme plakateid teinud, siis oleme kaks pinki kokku pannud, et õpilastel oleks parem tööd teha (Int 8).

Mul võiks klassis rohkem vaba seinat olla, mul ei ole ruumi, et panna välja sellist materjali, mis kogu aeg silma all oleks. Klassiruumis peaks rohkem vaba seinat olema (Int 3).

Madise (1989) sõnul õpivad lapsed iseseisva tegutsemise ja nooremate aitamise läbi austama teiste vajadusi, õpivad empaatia ja ühiskonna toimumist. Hyyro (1998) arvates vanemad ja arenenumad vaatavad nooremate järele, aitavad neil kohaneda kooliga. Freeman

leiab, et see aitab kujundada vastutustunnet ning uustulnukail üle saada koolihirmust. Klassis väheneb omavaheline võistlus, lapsed saavad töötada omas rütmis. Banksi (1997) järgi saaksid vanemad noorematele asju seletada, arendades niiviisi oma väljendusoskust ja kinnistades teadmisi. Erinevalt esimese mudeli kasutajatest näevad teise mudeli kasutajad õpilaste omavahelise abistamise kasulikkust.

Olen vahel teadlikult lasknud vanemal õpilasel mõne sõna ette öelda või mõnda grammatika reeglit selgitada. Aga ka vastupidi, kui nooremad on just värskelt midagi õppinud ja vanemad on hädas meeldetuletamisega, siis olen lasknud nooremal abistada. Sest siis laps tunneb ennast vajalikuna, targana (Int 8).

Vahel on niiviisi, et kui mina seletan, siis laps ei saa mitte midagi aru, aga kui teine laps seletab, siis saab palju paremini aru (Int 5).

Abistavad ja ka vastupidi – nooremad vanemaid. Ma ei sega, olen neile öelnud, et kui jutt on asjalik ja asjakohane, siis võib. Kaasõppijate tugi on täiesti rakendatav. See on väga hea variant, kuna võimekas kinnistab oma teadmisi. Laps seletab lapsele kuidagi teise nurga alt ja tihti saab paremini aru, aga samas peab kogu aeg jälgima, et seda valesti ei tehta (Int 4).

Laps tunneb ennast liigutatult, kui ma ütlen, et sul on nüüd see selge, õpeta nüüd oma pinginaabrile ka (Int 6).

Olen kohe öelnud, et kui ei saa tööjuhendist aru, siis arutlege omavahel ja küsige nõu ja siis nad niimoodi teevad ka (Int 3).

Kui õpilane saab oma töö valmis, siis suunan nõrgemat aitama, väga hea meelega teevad seda (Int 7).

Jakobsoni (2001) sõnul on USA-s ja Rootsis loodud spetsiaalsed eriealiste klassid, selleks et laiendada õpilaste sotsiaalsete rollide skaalat ja muuta koolielu rohkem normaalse eriealiste ühiskonna sarnaseks.

Õppetöö organiseerimisel on suur roll ka õppematerjali valikul, erinevate õppemeetodite kasutamisel ning tunniülesehitusel.

Teise mudeli kasutajate eelistused õppematerjali valikul esimese mudeli kasutajate omadest ei erine. Valiku tegemise kohta toodi välja mitmeid põhjendusi.

Valida ei anna, need mis on, need on, uusi tellida ei saa, sest raha ei ole (Int 5).

Õppematerjali valikul lähtun eelkõige sellest, mida koolis on – ehk siis õpikud, töövihikud. Lisaks on mul endal päris palju harjutuste kogumikke, sõnavara- ja grammatikaraamatuid. Ma olen paljundanud erinevatest materjalidest, eriti just grupitöö tegemiseks. Internet on väga suureks abiks, kus on tohutult materjale. Lisaks reisil käies toodud ajalehed, flaietid, kino – ja lennukipiletid jne. Loomulikult lähtun ka õpilaste huvidest ja soovidest (Int 8).

Teemast eelisjärjekorras ja siis sellest, millised lapsed sellel aastal selles klassis on. See on kõige olulisem. Mul on mappide kaupa materjali, aga ei saa nii, et tulen ja teen, sest lapsed on niivõrd erinevad erinevatel aastatel (Int 7).

Väga sagedasti lähtun klassist - tasemest, huvist. Teatud teemad on ju niiviisi, et mõnele seltskonnale läheb peale, mõnele mitte. Arvestan nende soovidega, huvidega - see on oluline (Int 4).

Õppematerjali on väga raske valida, sest liitklassis on midagi huvitavat keeruline teha. Kui teemad kattuvad, siis saan näidismaterjali kasutada, aga kui teemad on väga erinevad, siis saab näidismaterjali küllaltki vähe kasutada. Algklassiõpilased on väikesed, nende tähelepanu on küllaltki hajunud, nii et neid huvitab rohkem see, mida teine klass teeb, kui see, mida ise teevad (Int 3).

Töölehti ja muid õppematerjale koostavad õpetajad suhteliselt tihti. Just nimelt sel põhjusel, et iseseisva töö maht on palju suurem. Küsimusele - *Kui tihti koostad ise töölehti? Lisamaterjale? Miks?* – olid õpetajate vastused järgmised:

Praktiliselt iga päev, sellepärast et harjutusmaterjale jääb väheks, kuna meie õpilased teevad rohkem iseseisvat tööd, lapsed on erinevad, ennast tüütab ka ära, kui sama kogu aeg, sellist päeva ei lähe mööda, et ei tee (Int 7).

Ütleme niiviisi, et töölehti ja lisamaterjali teen väga sagedasti, sest iga aasta iga klass on erinev, üks omandab ühtepidi materjali, teine teistpidi. Ainele lähenemine on erinev (Int 4).

Töölehti koostan pea igaks tunniks, sest tavaliselt on kontrolltöös mõni grammatikaharjutus, mille kohta töövihikus on ainult üks harjutus. Kontrolltööks koostan alati kordamistööd, viimasel ajal kasutan arvutiprogrammi Hot Potatoes - nii on õpilastel ka huvitavam (Int 8).

Käisi (1931) sõnul ei saa liitklassis kasutada kõiki töövõtteid üldiste didaktilis-metoodiliste nõuete kohaselt samal viisil, kui see harilikult toimub õppetöös üksikklassidega. Sellepärast uuris töö autor, milliseid õppemeetodeid õpetajad kasutavad. Lisaks individuaalsele tööle kasutatakse mitmeid aktiivõppemeetodeid. Töö autor küsis paaris- ja grupitöö, ajurünnaku, klassidiskussiooni ning projektõppe kasutamise kohta.

Paljud õpetajad kasutavad paaristööd pidevalt ning näevad selle kasulikkust.

Koduste tööde kontrollimise juures kasutan paaristööd (Int 7).

Paaristööd kasutan pidevalt – arutlusteemade, küsimuste vastamise juures, töövihiku harjutuste kontrollimisel (Int 8).

8.ja 9.kl sagedasti teevadki paaristööd, sest nendes klassides õpib kaks õpilast (Int 4).

On väga palju õpikuharjutusi, kus tuleb teha paaristööd (Int 3).

Jakobsoni (1997) sõnul õpitakse paaris- ja rühmatööga koos töötama, üksteist kuulama ja arvestama.

Grupitöö kohta on õpetajatel vastakaid arvamusi.

Rühmatöö on hea, meeldib teha, aga hinnata on raske, hinne pole objektiivne, alati satub rühma selliseid, kes teiste varal liugu lasevad (Int 4).

...üksteise seljas liugu laskmine. Väga tihti ei saa teha (Int 7).

Krull (2000) leiab, et üheks suurimaks probleemiks rühmatöömeetodite rakendamisel on kõigi õpilaste tööle pühendumine. Halvasti organiseeritud rühmatöös kalduvad võimekamad õpilased kogu töö ära tegema ja teised lihtsalt kirjutavad nende pealt maha.

Samas nähakse ka grupitöö eeliseid.

Grupitööd kasutan sageli just sõnavaramängude juures ning plakatite tegemisel, õpilastele meeldib suhelda (Int 8).

Kidroni (1999) järgi on rühmatöö üheks positiivseks küljeks asjaolu, et õppijad suudavad üksteise puudusi vastastikku kompenseerida ning igäühe eelistest mingil määral osa saada. Rühmatöös osalejad saavad koostöö ajal rahuldada oma suhtlemis-, kuuluvus-, eneseväljendus- ja tunnustustarvet.

Klassidiskussiooni kasutavad õpetajad pigem vanemate klasside õpilastega.

Ajurünnak on õpetajatele küllaltki võõras. Enamik õpetajaid tõdeb, et pole seda meetodit kasutanud. Siiski need, kes kasutavad, leiavad, et see on hea võimalus probleemide lahendamiseks, sõnavara kordamiseks võõrkeele tunnis või siis uue teema alguses sissejuhatuseks.

Projektõpet kasutavad õpetajad harvem, põhjenduseks tuuakse ajapuudust.

Aktiivõppemeetodite kasutamise kohta toovad õpetajad välja rida eeliseid:

Erinevad meetodid rikastavad tundi. Õpilased tahavad vaheldust. Mitte sedasi, et iga kord kui tundi tulevad, teavad täpselt, mis toimuma hakkab. Üllatusmoment. Selleks, et õpilased tuleksid tundi huviga (Int 8).

...rikastab ja annab vaheldus, lapsel on huvitavam (Int 4).

Tegelikult põhiline tegija peaks olema laps, õpetaja kõrvalseisja ja abistaja. Lapsed tahavad ise rääkida - igäühel on oma vaatenurk teatud asjale, mina ise olen püüdnud küllaltki vähe rääkida (Int 3).

Liimetsa (1976) sõnul toob uue informatsiooni pealetulek ja olemasolevate teadmiste vananemine kaasa ülesande õppida oskusi uue omandamiseks, informatsiooni hindamiseks ja töötlemiseks.

Enamik küsitatud õpetajatest kasutab erinevaid aktiivõppemeetodeid ning näevad selle vajalikkust.

Nagu ka mitmed õpetajad mainisid, nõuab liitklassis töötamine väga täpset ajalist planeerimist. Tunni ülesehitus näitab küllaltki selgelt, millist mudelit õpetajad kasutavad. Ühes intervjuu küsimuses palus intervjuueerija õpetajatel oma tunnijaotust kirjeldada. Välja võib tuua järgmised vastused:

Olen püüdnud liitklasside puhul nii, et tunni esimene osa haaraks mõlemat klassi, et saaks korrata. Kui vanem klass kordab, siis on see noorema klassi jaoks uus ja üllatav. See võib olla mõni nali või midagi sellist, mis mind vaatama paneks (Int 7).

Kui on sissejuhatus teemasse, siis teeme midagi ühiselt koos, juhul kui on mingi teema, mida saab koos teha. Seejärel teeb üks klass iseseisvalt, teisele seletan uut osa ja siis, kui teine hakkab juba uut osa kinnistama, hakkab esimesele uut osa seletama ja lõpus jälle midagi ühist (Int 5).

Kõigepealt alustame tööd koos. Pärast seda, üks klass hakkab tegema individuaalset tööd ja teisega võtame uut osa. Ja siis vaheldumisi. Olen püüdnud nii, et mõlemad klassid lõpetavad töö ühel ajal, et ei jääks pooleli. Tunni lõpetame ka koos (Int 3).

Nagu näha otsivad õpetajad võimalusi kahe klassi liitmiseks, mis aitab kaasa koostegemisele ning üksteiselt õppimisele.

Intervjueerija palus õpetajatel ka põhjendada, miks nad oma tunnid just sellisel viisil üles ehitavad. Vastused olid järgnevad:

Arvan, et see on lihtsalt pikkade aastate isiklik kogemus, ühelegi teoreetikule ei saa tugineda, ise olen teoreetik ja praktik ühe korraga (Int 7).

Teen seda nii, nagu ise tunnen, tunnen, et nii läheb hästi, kas õige, seda ei tea (Int 5).

Mul on oma praktiline kogemus, mida rohkem ja tihedamalt oma tunni ära sisustad, seda paremini jõutakse ning on ka parem distsipliin. Laps tahab kogu aeg tegemist saada, olen veendunud, et hästi planeeritud tund on distsipliini alus ja kui on distsipliin, siis omandatakse ka ainet paremini (Int 4).

Pikkade aastate jooksul on kujunenud juba selliseks (Int 3).

Ei ole ühtegi teoreetilist veendumust. Ma ei teadnud liitklasside kohta absoluutselt mitte midagi.

Lihtsalt hakkasin nii tegema (Int 8).

Õpetajate vastustest tuleb välja, et enamik õpetajaist ei oska oma tegevust teoreetiliselt põhjendada. Põhiliselt toetuvad õpetajad oma praktilisele kogemusele.

3.2.3. Hoiakud ja teadmised.

Intervjuudest selgus, et teise mudeli kasutajatest neli olid osa võtnud liitklassikursusest. Küsimusele - *Kas töötaksid pigem liit- või tavaklassis? Põhjenda palun.* – vastas neist neljast kaks, et sooviksid kindlasti liitklassis õpetamist jätkata ning kaks vastasid, et ei eelista üht teisele. Ülejäänud õpetajad eelistavad tavaklassis õpetamist liitklassile. Õpetajatel olid erinevad põhjendused.

Kindlasti tahaksin tavaklassis õpetada, sest pole proovida saanudki (Int 7).

Töötaksin pigem tavaklassis, sest liitklassi jaoks tuleb kodus topeltettevalmistust teha (Int 8).

Töötaksin liitklassis sellepärast, et klassid ei ole nii suured, üksikklassis ei oskaks tööd tehagi (Int 5).

Minu jaoks ausalt öeldes ei ole vahet - kui on tavaklass, siis on tegemist suure klassiga. Eluaeg olen teinud 30-32 õpilasega tööd. Tegelikult on seal ka lapsed erinevate tasemetega – sisuliselt on seal ka liitklass (Int 4).

Ma võin mõlemas töötada, sest praegu töötan ka nii liit- kui tavaklassis (Int 6).

Huvitav on see, et algklasside õpetajad eelistavad töötada liitklassis. Põhjus võib seisneda selles, et algklassides õpetavad õpetajad rohkem last, mitte ainet. Põhikoolis muutub õpetus rohkem ainekeskseks. Samas peaks jällegi meelde tuletama, mida me koolilt üldse ootame – kas pähetuubitud teadmiste reprodutseerijaid või uute teadmiste loojaid, infomeres orienteeruvaid ning meeskonnatöö- ja sotsiaalseid oskusi omavaid inimesi?

Lisaks esimese mudeli kasutajatele, tõid ka teise mudeli kasutajad välja liitklassi puudused:

- tohutult suur ettevalmistus;
- tunnis tuleb ennast pidevalt katkestada, õpetaja peab ümberorienteeruma;
- tund tuleb väga hoolikalt ajaliselt planeerida;
- peab ennast kahe klassi vahel jagama;
- 45 minuti jooksul ei saa õpetaja kordagi hinge tõmmata;
- ei saa ühele klassile, teemale keskenduda;
- kuna ühes klassis on õpilaste tase niivõrd erinev, siis kahes klassis kokku on erinevusi veel rohkem;
- kui õpilasel tekib probleem, tahab ta sellele kohe vastust, seega õpetaja peab jätma pooleli teise klassiga töötamise;
- aega on vähe, tahaks rohkem rääkida;
- lapsega vähe aega individuaalseks tegelemiseks;
- lapsed saavad liiga vähe suulist tööd teha;
- vestlemisel teise klassi õpilased haakuvad ja unustavad oma töö ära;
- kuna palju iseseisvat tööd, siis hiljem läheb tööde parandamiseks palju aega;
- tunni ülesehitusele tuleb palju tähelepanu pöörata;
- kui on erinevad ainetunnid kokku pandud, siis ei anna teemasid klapitada.

Huvitav on see, et ükski õpetaja ei too puudusena välja seda, et liitklassis õppivate õpilaste akadeemilised tulemused on halvemad. Juhul kui see tõsi oleks, oletab töö autor, et õpetajad oleksid selle kindlasti välja toonud. Akadeemiliste tulemuste uurimiseks on läbi viidud mitmeid uurimusi. On uurimusi, mis leiavad erinevusi liitklassis ja üksikklassis õppivate

õpilaste akadeemilistes tulemustes, kuid enamik uurimusi näitab, et akadeemilistes tulemustes erinevusi ei esine (Kinsey, 2001).

Teise mudeli kasutajad töid lisaks liitklassi puudustele välja rida liitklassi eeliseid:

- väikeses klassis ei saa muidu midagi teha;
- laps õpib iseseisvalt töötama;
- laps õpib teistega arvestama;
- laps õpib rühmatööd tegema;
- lapsi on vähe;
- töid on lihtsam parandada;
- õpetaja teab iga õpilase taset;
- noorematel tärkab huvi teatud teemade vastu;
- vanemad kordavad, kinnistavad teadmisi;
- vanem aitab nooremat.

Nagu näha näevad teise mudeli kasutajad liitklassis õppimises palju rohkem eeliseid kui esimese mudeli kasutajad.

Võib järeldada, et õpetajad oskavad liitklassi eeliseid ära kasutada ning õppetööd efektiivsemaks muuta.

3.2.4. Klasside liitmine.

Liidetud on järgmised klassid: 1. ja 2. klass, 3. ja 4. klass, 6. ja 9. klass ning 7. ja 8. klass. Liitmine varieerub ainetunniti. Näiteks inglise keeles on liidetud 4. ja 5. klass. Keemias on liidetud 8. ja 9. klass. Küsimusele - *Kas oled rahul sellega, kuidas meil sel aastal klassid liidetud on? Mis võiks teistmoodi olla? Miks?* – vastasid õpetajad erinevalt.

Olen täitsa rahul. Mind ei häiri midagi (Int 6).

Ma ei ole selle peale mõelnud, aga ma ei leia, et midagi peaks teistmoodi olema, mulle sobib see (Int 5).

Liidaksin ikkagi 5. ja 8. klassi ja 6. ja 9. klassi, kuna 7. klass on kolmanda astme 1. klass ja tuleb juurde mitu uut ainet, samas ka ealised iseärasused, hajevil olemised. Aine seisukohalt oleks hea liita 5. ja 8. klass, siis jõuaks rohkem. 6. ja 9. klassi liitmise kahjuks räägib see, et 6. klass teeb tasemetööd ja 9. klass teeb eksamit. Mõlemad vajavad kõrgendatud tähelepanu (Int 4).

Sobib see variant, et 1. ja 2. klass on liidetud, sest neil on sarnased teemad, suuremad saavad üle korrata. Samas on halb ka, kuna 1. klass pole üldse valmis üksi toimetama, 2. klass ka liiga väikesed veel (Int 3).

Ülalolevatest vastustest tuleb välja, et enamik õpetajaid on liitmisega rahul ega mõtle järjestikusele klasside liitmisel, mille korral oleks neil õppetööd palju lihtsam organiseerida - sarnaseid teemasid oleks lihtsam leida. Samas tõdeb enamik õpetajaid, et kui on sarnased teemad, on tundi lihtsam läbi viia. Töö autor oletab, et õpetajad lepivad sellega, kuidas direktor on otsustanud klassid liita.

Direktori sõnul ei ole klasside liitmise põhimõtte kindel.

Meie koolis sõltub klasside liitmine õpilaste arvust. Kolm aastat on 5. klass üksikklass olnud, aga järgmisel aastal ei ole, sest kui ühes liitklassis on 8+8 õpilast ja teises on 2+2 õpilast, siis ei ole see hea variant.

3.3. Mudel 3. Mitmeaastase ehk veereva õppekavaga liitklass (*multiple-year curriculum, rolling programme*)

3.3.1. Mudeli kirjeldus.

Kolmandal mudelil on järgmised tunnused:

- järjestikune liitmine;
- üks ainekava (va matemaatika ja keeleõpetus, kus vajatakse eraldi tasemele vastavat õpetust. Kuid ka seda tehakse liitklassi tingimustes, minitunnina või iseseisva tööna);
- õppkava sisu ja eesmärkide integratsioon;
- suur rõhk õppeprotsessil, julgustades projektitööle, mis ühildab erinevaid aineid ja teemasid;
- Eesti õppekava soosib seda mudelit, kuna õppesisud on tehtud kolme aasta kaupa.

3. mudelit kasutavad selles konkreetses koolis kolme aine õpetajad, neist kaks on oskusained.

3.3.2. Õppetöö korraldus.

Kehalise kasvatuse tunnis teevad kõik liidetud klassid samu asju koos, kuid normid on erinevad klassiti. Näiteks õppeaasta algul alustatakse 1. klassile ettenähtud tegevustega, kaasa teevad ka 3. klassi õpilased. Õppeaasta lõpuks jõutakse 3. klassi osa juurde, kaasa teevad ka 1. klassi õpilased.

Kunstiajaloo õppimisel kasutatakse kolmandat mudelit.

Arvutiõpetuses kolmanda mudelit kasutamist põhjendab direktor järgmiselt:

Varem oli meil arvutiõpetus ainult 8. ja 9. klassis. Kui mina tulin tööle, siis tahtsin alustada varemalt. Meil ei olnud koolis arvutiõpetuse õppekava, kuna see oli valikaine. Iga aastaga oleme haaranud ühe klassi altpoolt ja seetõttu õpibki näiteks 7. ja 8. klass praegu sama asja.

3.3.3. Hoiakud ja teadmised.

Kolmest kolmanda mudeli kasutajatest kaks ei ole võtnud liitklassikursustest osa. Kaks õpetajat eelistaksid töötada tavaklassis, üks õpetaja, kes töötab nii tavaklassis kui liitklassis, ei eelista üht teisele.

Kolmanda mudeli kasutajad tõid puudustena välja järgmised punktid:

- laste võimed on niivõrd erinevad;
- 45 minuti sisse on raske kõike ära mahutada;
- peab mõlemale klassile ettevalmistusi tegema;
- aega peab paremini planeerima.

Samas tuuakse välja ka mõned eelised:

- laps õpib iseseisvalt tööd tegema;
- liitklassides saab sportmänge mängida - muidu jääksid sportmängud mängimata;
- õpib arvestama oma kõrval olevate õpilastega;
- õpib ennast välja lülitama;
- väiksemad saavad suuremate teadmisi.

3.3.4. Klasside liitmine.

Kehalises kasvatuses on liidetud 1.-3. klass, 4. ja 5. klass, 6.-9. klassi poisid ning 6.-9. klassi tüdrukud. Ülejäänud ainetes on liidetud 6. ja 9. klass ning 7. ja 8. klass.

Kolmanda mudeli kasutajad on liitmisega rahul.

Hea on see, et alates 6.klassist on poisid ja tüdrukud eraldi. Koos on 1.-3. klass ja 4. ning 5. klass. Kuigi 1. klassi õpilastel on esimene veerand raske, kuna osad on üht-teist näinud, teised ei ole, siis alates 3. veerandist 1. ja 3.klassi õpetamises nii suurt vahet enam ei ole (Int 9).

3.4. Mudel 4. Õppija- ja materjalikeskne liitklass (*learners and materials-centered*)

3.4.1. Mudeli kirjeldus.

Neljandal mudelil on järgmised tunnused:

- klassitu;
- õppekava on ümber suunatud väikesteks ainemooduliteks;
- õpilased õpivad omas tempos;
- õpilastel on tööjuhendid;
- enamasti gruppides õppimine, mis suurendab sotsiaalset ja kognitiivset väärtust;

- õppimine ja õpetamine on paindlik.

Nagu ka eelnevalt öeldud, neljandat mudelit puhtal kujul selles koolis ei kasutata, sest neljanda mudeli kasutamine eeldab kogu õppekava ümberstruktureerimist.

3.5. Õpetajate ja direktori arvamus erinevatest mudelitest

Õpetajad olid kõige altimad kommenteerima kolmandat mudelit. Mitmed õpetajad väitsid, et seda mudelit on mitmel korral tahetud juurutada, sest paljude ainete puhul on võimalik seda mudelit rakendada ja see lihtsustaks õpetaja tööd märgatavalt. Samas kerkivad esile mitmed probleemid:

Aga kui see laps läheb ära teise kooli, siis on tal üks aasta õppimata (Int 1).

Kuna tasemetööd on teatud klassides, võib juhtuda, et laps ei ole seda veel õppinud (Int 7).

Liitmise põhimõte meie koolis ei ole järjepidev (Int 10).

Isegi kui klasside liitmine koolis ei ole järjepidev, on teatud ained, milles alati samad klassid liidetakse, näiteks füüsika, keemia, bioloogia ja geograafia.

Samas leiab üks õpetaja järgmist:

Kui vabariiklik õppekava lubab teemasid ümber tõsta, siis olen järjest enam hakanud mõtlema selle peale, et see ei ole minu probleem, kui laps läheb teise kooli, minu probleem on anda kvaliteetset haridust ja kui mina olen seadnud õppekava raames oma eesmärgid just nimelt selliselt, siis see on minu õigus seda just nimelt niiviisi teha (Int 4).

Neljanda mudeli kohta leiti nii poolt- kui vastuargumente:

Õpilase võimeid hinnates võimalik teha. Liitklassi ränkusele veel mitmekordne ränkus juurde, mina ei hakkaks tegema (Int 7).

4. mudel on kõige rohkem õpilase individuaalsusest lähtuv, õpilane saab 100% õpetaja tähelepanu ja juhendamist. Muidu kaob ta oma võimetega klassi sisse ära, nii see, kes on vähemvõimekas, kes hoiab lihtsalt madalat profiili, kui ka see, kes on võimekas, kes saab lihtsamalt hakkama, aga kui ta on võimete järgi tööle rakendatud, siis ta peab tegema maksimaalselt nii palju kui vähegi oskab (Int 10).

IV KOKKUVÕTLIKUD JÄRELDUSED JA ETTEPANEKUD

Intervjueeritud õpetajate arvamused ning läbitöötatud teoreetilised seisukohad võimaldavad teha järgmised järeldused ja ettepanekud. Ettepanekud on esitatud allajoonitult.

1. Kuigi töö autor oletas uurimistöö algusjärgus, et õpetajad kasutavad valdavalt 1. liitklassi tunnimudelit, osutusid uurimistulemused teistsugusteks. Enamik uuritud kooli õpetajaist kasutab 1. ja 2. tunnimudelit kombineeritult ning mõnigi õpetaja kasutab 3. tunnimudelit.

Tutvustada õpetajatele erinevad võimalusi ning nendega kaasnevaid positiivseid väljundeid, õpetajaid võiks julgustada katsetama ning endale sobivat varianti leidma.

2. Õpetajatel, kes kasutavad ainult 1. liitklassi tunnimudelit, puuduvad teadmised liitklassides õpetamise kohta ning nad näevad liitklasse suuresti vaid negatiivses valguses.

Võimaldada õpetajatele liitklassi täiendkoolitust ning näidata liitklassi väärtusi.

3. Õpetajad, kes kasutavad 1. ja 2. mudelit kombineeritult, näevad liitklassi positiivsemas valguses ning oskavad selle võimalusi ära kasutada.

Jätkata õpetajate tegevuse toetamist ning nende tunnustamist.

4. Kolmandat mudelit kasutavad vaid kolme aine õpetajad, kuigi algklassides ja loodusainetes on klassid liidetud järjestikusest, mis võimaldaks õpetajatel õppekava ümber struktureerida ning mõlemat klassi koos õpetada.

Kinnitada õpetajatele, et Eesti Riiklik Õppekava lubab astmesiseselt teemasid ümber paigutada ning julgustada neid seda tegema.

5. Enamik õpetajaist ei näe vajadust klassiruumi eriliseks kujunduseks. Arvatakse, et liitklassi klassiruum ei erine tava klassiruumist. Samas, need õpetajad, kes arvavad vastupidiselt, oskavad selle vajalikkuse väga hästi välja tuua.

Selgitada ning põhjendada õpetajatele klassiruumi kujundamise tähtsust.

6. Kuna liitklassis tehakse väga palju individuaalset tööd, koostab enamik õpetajaist tihtiipeale lisamaterjali ise. Spetsiaalset liitklasside jaoks koostatud õppematerjali ei olegi saadaval. Seda oleks ka raske koostada, kuna liitmised on kooliti niivõrd erinevad. Samas, teatud ainete jaoks oleks see täiesti võimalik, näiteks keemia, füüsika, geograafia ning järjestikuse liitmise korral 1.-4. klassi jaoks.

Riiklikul tasemel liitklassidele suurema tähelepanu pööramine. Kas või veebiportaali tegemine liitklassiõpetajatele, kes saaksid omavahel materjali vahetada või nõu anda.

7. Rõõmustav on see, et enamik õpetajaist soosib paaristööd ning kasutab seda pidevalt. See annab õpilastele võimaluse sotsialiseeruda, üksteist abistada ning üksteiselt õppida.

Belli (1985) uurimused on näidanud, et lapsed, kes töötasid kaaslasega, näitasid üles suuremat kognitiivset kasvu kui üksinda töötanud lapsed.

Jätkata paaristöö kasutamist õppetundides.

8. Teisi aktiivõppemeetodeid kasutavad õpetajad mõõdukalt. On õpetajaid, kes neid igapäevaselt kasutavad, aga on ka õpetajaid, kes neid vähem või üldse ei kasuta.

Käisi (1932) sõnul ei reageeri kõik õpilased ühtedele ja samadele haridusvahenditele ühtemoodi.

Võimaldada õpetajatele aktiivõppekoolitusi, erinevat materjali. Julgustada õpetajaid neid kasutama ning selgitada nende vajalikkust.

Õppemeetodite valikul peaksid õpetajad meeles pidama idamaise mõttetarga Confuciusse sõnu: *ma kuulen ja unustan, ma näen ja mäletan, ma teen ja mõistan.*

9. Paljud õpetajad toovad liitklassi puudusena välja asjaolu, et tundi peab väga hoolikalt ajaliselt planeerima. Tuleb arvestada mõlema klassi õpilaste võimekustega, mis määravad tunni tempo.

Julgustada õpetajaid tundides ühiseid teemasid leidma ning tunde mõlema klassi jaoks koos läbi viima.

10. Klasside liitmine põhikooli 2. kooliastmes sõltub selles koolis õpilaste arvust ning majanduslikust olukorrast, algklasside liitmine aga õpetajate soovist. Huvitav on aga see, et algklasside õpetajad ei ole klasside järjestikusel liitmisel järjepidevad. Samas tunnistavad õpetajad, et järjestikusel liitmisel on sarnaseid teemasid rohkem ning koos on tundi lihtsam läbi viia.

Koolil peaks olema klasside liitmisel kindel süsteem, mis võimaldaks liitklassilisele koolile omase õppekava koostada. See omakorda viib kindlate eesmärkide püstitamisele ning nende saavutamisele, mis oleksid nii õpetajate kui õpilaste vajadusi arvestavad.

KOKKUVÕTE

Antud magistritöö on koostatud teemal „**Liitklassi tunnimudelid**“.

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada liitklassi tunnimudeleid seoses erinevate õpikäsitustega ning uurida ühe kooli näitel õpetajate tööd liitklassis tunnimudelitest lähtuvalt. Liitklassi tunnimudeleid on Pridmore'i (2007) järgi neli: 1) üksikklassilaadne (*quasi-monograde*); 2) sobitatud õppekavaga liitklass (*differentiated curricula*); 3) mitmeaastase ehk veereva õppekavaga liitklass (*multiple-year curriculum*); 4) õppija- ja materjalikeskne liitklass (*learners and materials-centered*).

Liitklassi tunnimodelite uurimiseks kasutati kolme erinevat uurimismeetodit: vaatlus, intervjuu ning rühmaarutelu. Andmete analüüs oli kvalitatiivne. Liitklassi tunnimodelite abil oli võimalik analüüsida õpetaja pedagoogilisi ja metoodilisi veendumusi ning hoiakuid liitklassidesse. Lisaks eelnevalt mainitule lähtus õpetaja mudelite valikul õpetatavast ainest ning klasside liitmisest. Antud uurimuses selgus, et enamik õpetajaist kasutab 1. ja 2. mudelit kombineeritult. Uurimusest nähtus ka tõsiasi, et uuritud koolis oleks võimalik rakendada kolmandat mudelit mitmetes loodusainetes ja algklassides, mis lihtsustaks õpetaja tööd märgatavalt ning annaks võimaluse liitklassi potentsiaali realiseerimiseks. Samas tõdeavad õpetajad, et kuigi nad on selle peale mõelnud, pelgavad nad seda kasutada. Uurimuse tulemused näitasid, et õpetajate üldine hoiak liitklassidesse on negatiivne, kuigi on mitmed õpetajad, kes näevad liitklassis võimalust soodustada õpilase kognitiivset arengut. Samuti leiti, et pika töökogemuse tulemusena on õpetajad järjest enam õppekavaga loovamalt ringi käima hakanud – õpetajad tõstavad teemasid ringi, ühildavad neid ning leiavad võimalusi koos õppimiseks.

Siiski näitasid tulemused, et enamasti on keskne koht otsesel õpetamisel, kus juhtiv osa on õpetajal, kes määrab sammu pikkuse, aine järjestuse ja sisu. Õpetaja on võtmeisik, kes tekitab õppesituatsioonid, näitab, jutustab, seletab ja näeb ette oskused, mida õpilane peab omandama.

Liitklassid ei kao kuskile, nad kestavad nii kaua, kuni kestab elu maal. Seega tuleks hakata neile ka rohkem tähelepanu pöörama. Liitklassiõpetajad vajavad toetust, julgustust ning meeldetuletust, et liitklassid on suurepärase võimalus ja väljakutse.

Märksõnad: liitklassid, liitklassi tunnimudelid, õpikäsitused

SUMMARY

This master's thesis is about '**The models of multigrade classes**'.

The purpose of this thesis was to describe the models of multigrade classes in connection with different learning perspectives and to examine how teachers manage and organize the multigrade classroom based on the models mentioned.

According to Pridmore (2007), there are four models of multigrade classes: 1) quasi-monograde; 2) differentiated curricula; 3) multiple-year curriculum; 4) learners and materials-centred.

Three data collection techniques were used in the research of the models: observation, focused interview and group interview. The analysis of the research data was qualitative. The models of multigrade classes allow the pedagogical and methodological beliefs of teachers and attitudes towards multigrade schooling to be analysed. In addition to the above, the teachers chose the models based on the subject and combination of the classes. During the research it became evident that most of the teachers preferred to use the first two models combined. The research results also indicated that the third model can be implemented in several science subjects and in primary level in the school studied. This would simplify teachers' work considerably and would allow the potential of the multigrade classes to be realized.

Although the teachers admitted having thought about using the third model, they were still apprehensive about applying it. The research results showed that the teachers' general attitude towards multigrade teaching was negative. However, several teachers saw multigrade teaching as an opportunity to encourage students' cognitive development. It is seen as a linguistic dialectical process, whereby the student learns through shared problem-solving experiences with someone else. It was also found that as a result of a long working experience the teachers had started to operate more creatively with the curriculum. They changed the order of the themes in the curricula, match them and find ways for collaborative learning.

Nevertheless, the results indicated that the teachers were in the active and directive role and maintained control of the pace, sequence, and content of the lesson. The teachers were in command of the learning situation and led the lesson, showed, told, modelled, demonstrated and taught the skill to be learned.

Multigrade classes will not disappear, they will exist as long as the life in rural areas exists. Teachers of the multigrade classes need support, encouragement and need to be shown how such a system can be a positive opportunity and challenge.

Keywords: multigrade classes, models of multigrade classes, learning perspectives

KASUTATUD KIRJANDUS

Banks, J. C. (1997) *The Use of ability grouping in a multi-age classroom*. CATS Publications. Building Knowledge for a Nation of Learners: A Framework for Educational Research.

Bell, N., Grossen, M., Perret-Clermont A-N. (1985) *Sociocognitive conflict and intellectual growth*. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil: <http://www2.unine.ch/webdav/site/psy/shared/documents/publications/1985Sociocognitiveconflictandintellectualgrowth.PDF>.

Brown A., Ferrara R., (1985). Diagnosing zones of proximal development. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.

Gayfer, M. (1991). *The Multiage Classroom: Myth and Reality*. Toronto, Canadian Education Association.

Greene, B. (1998). *Multiage Classrooms: A Challenge for Teachers*. Ohio Reading Teacher, 32, 3, 32-34.

Haridus- ja Teadusministeerium (HTM). (2010). *Kõigi valdkondade statistilised andmed*. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil: <http://www.hm.ee/index.php?048055>.

Haste, H. (1999). Moral understanding in socio-cultural context. Lay social theory and Vygotskian synthesis. *Making sense of social development*. London.

Hirsjärvi S. , Remes P. , Sajavaara P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina.

Hyyro, T. (1998). Liitklass kui hüppelaud. *Liitklass: õppekorralduslikke ja metoodilisi lahendusi*. Koostaja: E. Kulderknup. Tallinn: Haridusministeerium.

Jakobson, E. (1997). Õpetamisest liitklassis. *Põhikooli I aste*. 1. osa. Tallinn: Haridusministeerium.

Jakobson, E. (1998). Liitklassiõpetaja kaks tööstiili. *Liitklass: õppekorralduslikke ja metoodilisi lahendusi*. Koostaja: E. Kulderknup. Tallinn: Haridusministeerium.

Jakobson, E. (2000). *Liitklassid ja eriealiste laste koosõpetamine*. Magistritöö: Tartu Ülikool.

Jakobson, E. (2001). Õpetamisest liitklassis. *Väikekooli elujõulisus*. Toimetajad: E. Jakobson, M. Õiglas, Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool (Põltsamaa: Vali Press).

Jakobson, E. (2010). Õpilaste grupeerimine liitklassis: neli baasmudelit. *Õnnestav õpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 123-136.

Kinsey, Susan J. (2001). *Multiage Grouping and Academic Achievement*. ERIC Digest. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil <http://www.ericdigests.org/2001-3/grouping.htm>.

Katz, L. G. (1992). *Nongraded and Mixed-Age grouping in Early Childhood Programs*. ERIC Digest. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil <http://www.ericdigests.org/1992-1/age.htm>.

Katz, L. G. (1995). *The Benefits of Mixed-Age Grouping*. ERIC Digest. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil <http://www.ericdigests.org/1996-1/mixed.htm>.

Kidron, A. (1999). *122 õpetamistarkust*. Tallinn: Andras & Mondo.

Kidron, A. (2008). *Uurija käsiraamat: mis ja milleks? Kuidas? Mis meetodil?: teadus- ja rakendusuringuist psühholoogias*. Tallinn: Mondo.

Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Käis, J. (1931). *Uusi teid algõpetuses: metoodiline käsiraamat liitklassidele. Esimene jagu, Õppetöö üldine korraldus liitklassides. Töökavad*. Toimetanud: Johannes Käis. Tallinn: Eesti Õpetajate Liit.

Käis J. (1932) *Isetegevus ja individuaalne tööviis*. Tallinn Koolibri.

Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

Liimets, H 1976 *Rühmatöö tunnis*. Tallinn : Valgus.

Lindgren, H. C., Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikool.

Madise, I. (1989). *Motessori pedagoogika. Artes*. Tallinn: Tallinna Vanalinna Eksploatatsioonivalitsuse Muusikamaja.

Mason, D. A., Burns, R. B. (1997). Reassessing the Effects of Combination Classes. *Educational Research and Evaluation*, 3, 1, 1-53.

Miller, B. A. (1991). *Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines*. ERIC Digest. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil <http://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm>.

Mulryan-Kyne, C. (2005). The Grouping Practices of Teachers in Small Two-Teacher Primary Schools in the Republic of Ireland. – *Journal of Research in Rural Education*, 2005. Külastatud: 15.mail 2010. aastal aadressil <http://www.jrre.psu.edu/articles/20-17.pdf>.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil <http://java.cs.vt.edu/public/classes/communities/readings/Palincsar-1998.pdf>.

Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: five-step plan and an agenda for change. *Journal of curriculum studies*, 2007, 39, 5, 559-576.

Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava. (2002). Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil: <http://www.riigiteataja.ee/ert/act.jsp?id=174787>.

Russel, V. J. , Rowe, K. J., Hill, P. W (1998). *Effects of multigrade classes on student progress in literacy and numeracy: Quantitative evidence and perceptions of teachers and*

school leaders. ERIC Digest. Külastatud 15. mail 2010. aastal aadressil:

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/61/a2.pdf.

Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge; MA: Harvard University Press.

LISAD

Lisa 1

Intervjuu küsimused

1. Millise aine õpetaja sa oled?
2. Mitu aastat oled õpetajana töötanud?
3. Mitu aastat oled liitklassis õpetanud?
4. Kas oled liitklassis õpetamiseks spetsiaalset koolitust saanud?
5. Kas töötaksid pigem liitklassis või tavaklassis. Põhjenda palun.
6. Mis on liitklassi eelised / puudused?
7. Kas oled rahul sellega, kuidas meil sel aastal klassid liidetud on? Mis võiks teistmoodi olla? Miks?
8. Mille alusel oled õpilased klassiruumis istuma seadnud?
9. Kuidas peaks sinu arvates ruumi liitklassi jaoks kujundama? Kas on mingit vahet tavaklassiga? Miks?
10. Kuidas sa oma tööplaane teed? Miks just nii?
11. Millest lähtud õppematerjali valikul?
12. Kui tihti koostad ise töölehti? Lisamaterjale? Miks?
13. Kuidas sinu tunnijaotus tavaliselt välja näeb? Miks just niiviisi oma tunni üles ehitad?
On sul mõni teoreetiline veendumus, et just nii peaks tegema?
14. Kas mõlemad klassid teevad koostööd? Mis puhul nad seda teevad? Millega põhjendad?
15. Kui tihti kasutad loengut? Grupitööd? Paaritööd? Klassidiskussiooni? Ajurünnakut? Projektõpet? Miks?
16. Kas vanema klassi õpilased abistavad nooremaid?
17. Kas kasutad võimekamaid õpilasi teiste abistamisel?
18. Millist liitklassi tunnimudelit sa kasutad? Miks?

Lisa 2**Tunnivaatlus liitklassis****Eesmärk: teadustöö**

Liidetud klassid:

Õpilaste arvud klassiti:

Aine:

Kuupäev, kellaeg, mitmes tund:

Klassiruumi kirjeldus (Mööbli paigutus. Õpilaste, õpetaja, õppevahendite, õppekirjanduse koht. Seintel olev materjal).

Tunni tegevused

Aeg	Õpetaja tegevus	Ühe klassi tegevus	Teise klassi tegevus