Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Enel Suutre

KEELETEADLIK ÕPETAMINE KAASAVAS KLASSIRUUMIS: TUNNIVAATLUSVAHENDI VÄLJATÖÖTAMINE

Magistritöö

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

Tartu 2026

Kokkuvõte

Keeleteadlik õpetamine kaasavas klassiruumis: tunnivaatlusvahendi väljatöötamine

Magistritöö eesmärk oli töötada välja ja piloteerida tunnivaatlusvahend, mis toetaks tugispetsialisti I kooliastme õpetajate nõustamisel keeleliselt heterogeenses klassis, kus õpivad ka hariduslike erivajadustega õppijad. Vaatlusvahend koostati varasemate tunnivaatlusvahendite ja teoreetiliste käsitluste põhjal ning piloteeriti kuues ainetunnis kahe sõltumatu vaatleja poolt läbi viidud struktureeritud vaatluste käigus. Keeleteadlik õpetamine avaldus vaadeldud tundides kõige sagedamini õpetaja kõne kohandamises, ainealase sõnavara sihipärases käsitlemises ja õppijate aktiivses kaasamises. Harvem esines diferentseerimist, kohandatud õppematerjalide kasutamist ning keelekasutust arvestava tagasiside andmist. Hea vaatlejatevaheline kooskõla näitas, et valdav osa tunnustest oli vaatlejatele arusaadav ja tunnis fikseeritav. Väljatöötatud tunnivaatlusvahend võimaldab kirjeldada keeleteadliku õpetamise tunnuseid ja sõnastada õpetajapõhiseid nõustamisfookusi.

***Võtmesõnad*:** tunnivaatlus, keeleteadlik õpetamine, mitmekeelsed õppijad, hariduslikud erivajadused, algkool

Abstract

Language-Aware Teaching in an Inclusive Classroom: Development of a Lesson Observation Tool

The aim of the thesis was to develop and pilot a lesson observation tool to support specialists in advising primary school teachers in linguistically heterogeneous classrooms including learners with special educational needs. The tool was developed based on previous observation tools and theoretical approaches and piloted in six lessons through structured observations by two independent observers. Language-aware teaching was most frequently observed in the adaptation of teacher talk, purposeful work with subject-specific vocabulary, and active learner involvement. Differentiation, the use of adapted learning materials, and feedback addressing language use occurred less often. Good inter-rater agreement showed that most of the features were understandable and identifiable during lessons. The observation tool enables the description of language-aware teaching features and the formulation of teacher-specific counselling focuses.

***Keywords*:** language-aware teaching, lesson observation, multilingual learners, special educational needs, primary education

Sisukord

Kokkuvõte ... 2
Abstract ... 2
Sissejuhatus ... 4
Mitmekeelse õppija toetamine koolis ... 5
Keeleteadlik õpetamine mitmekeelse HEV-õppija toetamisel ... 8
Tunnivaatlus kui alus nõustamisele ... 10
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused ... 11
Tunnivaatlusvahendi väljatöötamine ... 12
Tunnivaatlusvahendi piloteerimine ... 16
Valim ... 16
Andmekogumine ... 17
Eetika ... 17
Andmeanalüüs ... 17
Tunnivaatluste tulemused ... 18
Keeleteadliku õpetamise ja õppijate toetamise tunnuste avaldumine tundides ... 18
Vaatlejatevaheline kooskõla tunnivaatlusvahendi kasutamisel ... 22
Õpetajate nõustamine tunnivaatluste alusel ... 23
Arutelu ... 24
Keeleteadliku õpetamise tunnuste avaldumine vaadeldud tundides ... 24
Tunnivaatluste kasutamine õpetajate nõustamise toetamisel ... 26
Tunnivaatlusvahendi kasutatavus ja parendusettepanekud ... 27
Uuringu piirangud ja edasised võimalused ... 29
Kasutatud kirjandus ... 31
Lisad ... 36
Lisa 1 Tunnivaatlusvahendite võrdlus ... 36
Lisa 2 Tunnivaatlusvahend ... 38
Lisa 3 Koostatud tunnivaatlusvahendi seos analüüsitud tunnivaatlusvahenditega ... 41

Sissejuhatus

Eestis algas 2024. aastal üleminek eestikeelsele õppele ning kogu üldharidus peaks olema eestikeelne 2030. aastaks (Haridus- ja teadusministeerium, *s.a.*). Üleminek toob koolidele kaasa mitmeid pedagoogilisi ja õppekorralduslikke väljakutseid, sest muu kodukeelega õpilased peavad lisaks eesti keele õppimisele omandama ainealaseid teadmisi eesti keeles. Seetõttu tuleb ainetundides teadlikult toetada nii ainealaste teadmiste omandamist kui ka õppijate keelelist arengut (Lucas & Villegas, 2013; Repo, 2023).

Eestikeelsele õppele ülemineku muudab keerukaks ka see, et klassid on keeleliselt ja õpioskustelt heterogeensed. Koos õpivad erineva keeleoskuse ja võimekusega õppijad, sealhulgas haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) õpilased (Klaas-Lang *et al*., 2023). Sellises olukorras võib õpetajal olla keeruline eristada, kas õppija raskused tulenevad piiratud eesti keele oskusest või hariduslikust erivajadusest, kuna keeleõppe algfaasis võivad keeleomandamisega kaasnevad vead sarnaneda keelepuude ilmingutega (Hallap & Padrik, 2020, 2024; Kormos & Smith, 2023). See võib viia õppija vajaduste ebatäpse tõlgendamise ja sobiva toe puudumiseni.

HEV-õppijad on suutelised omandama teist keelt, kuid vajavad seejuures kohandatud keskkonda ja täiendavaid ressursse (Figueroa *et al.,* 2013; Hallap & Padrik, 2020; Paradis *et al.,* 2021; Sánchez-López *et al.,* 2022). Kuna keele omandamisele, õppimisele ja verbaalsele suhtlemisele aluseks olevad keeletöötlusvõime komponendid (auditiivne taju, töömälu, tähelepanu) võivad olla piiratud, peab HEV-õppijale suunatud keeleline sisend olema hoolikalt kavandatud, selge ja struktureeritud (Hallap & Padrik, 2020). Õpetaja peab teadlikult kavandama, kuidas sisu keeleliselt vahendatakse ning kuidas õppija mõistab ja kasutab ainealaseid tekste (Aruvee, 2022; Hallap & Padrik, 2020). Selline lähenemine eeldab keeleteadliku õpetamise põhimõtete rakendamist (Aruvee, 2023; Repo, 2023).

Keeleteadlik õpetamine rõhutab keele keskset rolli õppimises ning ainealaste teadmiste kujunemises ning eeldab, et õpetaja pöörab tähelepanu nii aine sisule kui ka selle keelelisele poolele (nt sõnavara, lauseehitus ja tekstistruktuurid), oskab ette näha õppijate keelelisi raskusi ning rakendab võtteid, mis toetavad nii sisu mõistmist kui ka keelelist eneseväljendust (Aruvee, 2022; Bleichenbacher *et al.,* 2023; Repo, 2023). Keeleteadliku õpetamise eesmärk on, et õppija mõistaks ja kasutaks ainekeelt ning keel ei kujuneks õppimisel takistuseks (Aruvee, 2023; Repo, 2023). Mitmekeelses klassis on keeleteadlik lähenemine väga oluline, kuna õppijate keeleoskuse

tase võib olla väga erinev ning keeleline tugi peab olema osa kõigist ainetundidest (Bleichenbacher *et al*., 2023; Lucas & Villegas, 2013; Repo, 2023).

Ülemineku tingimustes vajavad tuge nii õppijad kui ka õpetajad. Õpetajatel ja tugispetsialistidel ei pruugi olla piisavalt ettevalmistust mitmekeelses klassis töötamiseks ning olemasolev õppematerjal ei arvesta alati muu kodukeelega õppijate keeleoskuse taset (Bernhardt & Meristo, 2023; Klaas-Lang *et al.*, 2023). Seetõttu tuleb õpetajatel õppematerjale sageli kohandada või ise luua, mis suurendab töökoormust ning eeldab teadlikke metoodilisi oskusi (Gusjuk *et al*., 2025). Õpetajate oskus märgata ja analüüsida õpitava ainese keelelist aspekti vajab teadlikku arendamist (Bernhardt & Meristo, 2023).

Muu kodukeelega HEV-õppija toetamine tavaklassis eeldab õpetajate ja tugispetsialistide koostööd. Tugispetsialistide roll hõlmab lisaks õppijate toetamisele ka õpetajate nõustamist, juhendmaterjalide jagamist ning kolleegide toetamist õppijate erivajaduste märkamisel ja toetamisel (Eripedagoogi kutsestandard, 2024; Logopeedi kutsestandard, 2024). Tõhusaks koostöövormiks on tundide vaatlemine ja sellele järgnev arutelu, mis aitab õpetajal oma tegevust analüüsida, edasisi eesmärke püstitada ning teadlikult arendada õpetamispraktikat (Voolaid & Pajus, 2013).

Tundide vaatlemiseks on välja töötatud mitmeid tunnivaatlusvahendeid, mis keskenduvad keelekasutuse ja õpetamispraktikate analüüsile. Eestis puudub aga seni tunnivaatlusvahend, mis ühendaks keeleteadliku õpetamise põhimõtete rakendamise ja mitmekeelsete HEV-õppijate toetamise tavaklassis. Käesoleva magistritöö eesmärk on täita see lünk – töötada välja ja piloteerida tunnivaatlusvahend, mis toetab keeleteadliku ja HEV-õppijate eripärasid arvestava õpetamise analüüsi I kooliastme tundides. Tunnivaatlusvahend on mõeldud eelkõige tugispetsialistidele süsteemseks tööriistaks tundide vaatlemisel ja õpetajate nõustamisel ning toetab seeläbi õpetajate professionaalset arengut keeleteadliku õpetamise valdkonnas.

Mitmekeelse õppija toetamine koolis

Kaasava hariduse lähtekohaks on arusaam, et õppijate erinevad vajadused ei eelda kõigi ühesugust kohtlemist, vaid selliste tingimuste loomist, mis võimaldavad igal õppijal õppetöös tähenduslikult osaleda (Nelis & Kivirand, 2024). Klassiruumi tasandil eeldab see õppekorralduse, õpetamisviiside, õppematerjalide ja hindamise kohandamist õppija vajadustele

vastavaks ning õpetajate ja tugispetsialistide koostööd (Malva, 2024). Eesti haridussüsteemis võib mitmekeelne õppija madalama õppekeeleoskuse tõttu kuuluda HEV-õppijate hulka, mistõttu tuleb tema toetamisel lähtuda kaasava hariduse põhimõtetest (Hallap & Trasberg, 2024).

Mitmekeelse õppija all käsitletakse käesolevas töös õppijat, kes kasutab igapäevaelus enam kui ühte keelt ja kelle kodune keel erineb kooli õppekeelest. Keelte oskus võib olla erineval tasemel ning sõltuda õppija sotsiokultuurilisest taustast ja keelekasutuse kontekstist (Hallap & Trasberg, 2024). Kuigi keel on kõigi õppijate jaoks õppimise ja mõtlemise keskne vahend, muutub selle roll mitmekeelse õppija puhul eriti nähtavaks, kuna ta omandab samaaegselt nii keelt kui ka ainealaseid teadmisi (Aruvee, 2022; Cummins, 2000; Lucas & Villegas, 2013).

Mitmekeelsete õppijate hulgas võib eristada eakohase arenguga õppijaid ning neid, kellel esineb hariduslik erivajadus (Hallap & Padrik, 2020). Mitmekeelsus ja erivajadus ei ole vastandlikud nähtused, kuid nende koosmõju võib muuta õppimise keerukamaks, kuna õppija peab samaaegselt omandama uut keelt ning tulema toime erivajadusest tulenevate piirangutega (Kormos & Smith, 2023).

Eestis rakendatakse HEV-õpilaste toetamiseks kolmeastmelist tugisüsteemi: üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi (HEV-juhendmaterjal ..., 2024). Tugisüsteemi tõhusus sõltub õpetajate ja tugispetsialistide oskusest eristada puudulikust keeleõppest tulenevaid raskusi neurobioloogilisest erivajadusest, et rakendada sobivaid kohandusi võimalikult varakult (Kormos & Smith, 2023).

Mitmekeelsete õppijate toetamisel on keskne roll õpetajal, kelle ülesanne on kohandada õpikeskkonda ja õpetamist. Diferentseeritud ja paindlik õppekorraldus aitab vähendada keelebarjäärist tulenevat kognitiivset koormust ning toetab õppija akadeemilist toimetulekut (Kormos & Smith, 2023). Õpetaja ootused õppijale peavad olema realistlikud ning lähtuma õppija keeleoskusest ja võimetest. Keeleõppes tulenevaid raskusi ei tohi tõlgendada automaatselt õpilaste vähese võimekuse või motivatsiooni puudumisena (Kormos & Smith, 2023).

Õpetaja keelekasutus on mitmekeelse õppija jaoks oluliseks mudeliks ning teadlikult kohandatud keeleline sisend – aeglasem kõnetempo, lihtsam lausungite struktuur, kordused ja visuaalne tugi – aitab vähendada töömälu koormust ja toetada infotöötlust (Hallap & Padrik, 2024; Kormos & Smith, 2023). Arvestada tuleb sellega, et akadeemilise keele omandamine on

pikaajaline protsess: igapäevane suhtluskeel võib kujuneda küllaltki kiiresti (1-3 aasta jooksul), kuid ainekeele omandamine võib võtta 5-7 aastat (Cummins, 2000; Hallap & Padrik, 2024).

Mitmekeelse õppija toetamisel on vältimatu ka õppematerjalide ja -tegevuste kohandamine. Soovitatav on kasutada individuaalset eel- või järeltööd, ainesõnastike loomist, tõlkevahendite lubamist, õppematerjali mahu vähendamist ja keelelist lihtsustamist, digimaterjalide kasutamist ning hinnatavate tööde kohandamist (Aruvee, 2022; Hallap & Padrik, 2024). Multisensoorsed ja struktureeritud õpetamisviisid toetavad keelelise info salvestumist pikaajalisse mällu ning aitavad vähendada kognitiivset koormust (Kormos & Smith, 2023). Samuti tuleb arvestada, et mitmekeelsed õppijad vajavad sageli rohkem aega keelelise info töötlemiseks ja ülesannete sooritamiseks (Hallap & Padrik, 2024).

Kui mitmekeelsel õppijal esineb lisaks hariduslik erivajadus, muutuvad eelkirjeldatud põhimõtted veelgi olulisemaks ning õpetamist tuleb teadlikult ja süsteemselt enam diferentseerida. Sellisel juhul ei ole raskused seotud ainult piiratud keeleoskusega, vaid ka keelelise info töötlemise iseärasustega, mis võivad mõjutada tööjuhendite mõistmist, eneseväljendust ning suuliste ja kirjalike tekstide mõistmist (Hallap & Padrik, 2024; Kormos & Smith, 2023). Keelelised raskused ja vead võivad aja jooksul muutuda ning avalduda erinevates õppeainetes erinevalt (Hallap & Padrik, 2020; Kormos & Smith, 2023).

Kuigi seadusandlus võimaldab teatud juhtudel kasutada õppetöös ka muud keelt kui eesti keel (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2024), ei pruugi see praktikas alati olla teostatav. Seetõttu on oluline keskenduda õppija toetamisele eestikeelses õppes pedagoogiliste kohanduste abil. Teadusuuringud kinnitavad, et ka hariduslike erivajadustega õppijad on suutelised omandama teist keelt ja ainealaseid teadmisi, kui õpetamisel arvestatakse nende keeleliste ja kognitiivsete eripäradega (Figueroa *et al.*, 2013; Kormos & Smith, 2023; Paradis *et al.*, 2021; Ní Ríordáin *et al.*, 2024; Liu & Lin, 2025; Sánchez-López *et al.*, 2022).

Õpetamisel tuleb pöörata suuremat tähelepanu info struktureerimisele ja vähendamisele, ülesannete astmestamisele ning selgete ja lühikeste tööjuhendite andmisele. Oluline on kasutada visuaalset tuge, kordusi ning järjepidevaid rutiine, mis aitavad vähendada kognitiivset koormust ja toetada arusaamist (Hallap & Padrik, 2020, 2024; Kormos & Smith, 2023). Samuti tuleb anda õppijale rohkem aega info töötlemiseks ja ülesannete sooritamiseks (Hallap & Padrik, 2024). Õppijatele tuleb õpetada õpistrateegiaid ning pakkuda järjepidevat tagasisidet, mis toetab nende motivatsiooni ja eneseusku. Kuna mitmekeelne HEV-õppija võib kogeda korduvaid

ebaõnnestumisi, on õpetaja roll turvalise ja toetava õpikeskkonna loomisel eriti oluline (Kormos & Smith, 2023).

Keeleteadlik õpetamine mitmekeelse HEV-õppija toetamisel

Keeleteadlikkus on mitmetasandiline mõiste, mis hõlmab teadmisi keele kohta, keele teadlikku tajumist ning tundlikkust keele õppimisel, õpetamisel ja kasutamisel (Association for Language Awareness, *s.a*.; Martín del Pozo, 2016; Verschik, 2019; Wang & Liu, 2024). Hariduse kontekstis tähendab see arusaamist sellest, kuidas keel toimib teadmiste vahendajana ning kuidas keelekasutus mõjutab õppimist erinevates ainevaldkondades (Aruvee, 2022).

Keeleteadlik õpetamine (ingl *language-sensitive teaching* või *language-aware teaching*) tähendab õpetamisviisi, kus keelt käsitletakse teadlikult õppimise ja mõtlemise keskse vahendina ning õpetaja kavandab süsteemselt nii ainealase sisu kui ka selle keelelise vahendamise (Bleichenbacher *et al.*, 2023; Llinares *et al.*, 2024; Repo, 2023). See hõlmab õpetaja teadlikkust aineõppes kasutatavast sõnavarast, lauseehitusest ja tekstistruktuuridest ning oskust teha need õppijatele nähtavaks, arusaadavaks ja kasutatavaks. Aineõppes kasutatav keel ei piirdu üldkeeleoskusega, vaid kujuneb konkreetsele õppeainele omase koolidiskursuse kaudu (Aruvee, 2022). Keeleteadlik õpetaja teadvustab aineõppes kasutatava keele eripärasid, oskab ette näha õppijate võimalikke keelelisi raskusi ning rakendab teadlikult võtteid, mis toetavad nii aine mõistmist kui ka keelelist eneseväljendust. Keeleteadlik õpetamine hõlmab lisaks keele lihtsustamisele ka õppijate toetamist keeleliselt nõudlike ülesannete ja tekstide mõistmisel, et säilitada ainealane sügavus ning arendada akadeemilist keeleoskust (Aruvee, 2023; Repo, 2023).

Keeleteadliku õpetamise põhimõtteid aitab kirjeldada Euroopa Nõukogu keelekeskuse (ECML) koostatud skeem (joonis 1), mis toob esile keeleteadliku õpetamise kesksed komponendid (Bleichenbacher *et al.*, 2023). Selles rõhutatakse keele käsitlemist õppimise vahendina, õppijate keeleliste repertuaaride arvestamist, arusaamise teadlikku toetamist ning õppijate individuaalsete keeleliste raskustega arvestamist.

Joonis 1. Keeleteadliku õpetamise komponendid (kohandatud Bleichenbacher *et al.*, 2023)

Joonisel esitatud komponendid rõhutavad, et õppija ainealane areng on lahutamatult seotud keelelise toega, mistõttu tuleb õpetamisel teadlikult siduda keele ja sisu õpetamine. Sellises olukorras on sobiv rakendada ka lõimitud aine- ja keeleõpet (edaspidi LAK-õpe; ingl *Content and Language Integrated Learning*, *CLIL*), mille puhul õpitakse samaaegselt nii ainesisu kui ka keelt (HEV-juhendmaterjal ..., 2024; Kebbinau & Aja, 2010; Mehisto *et al.*, 2010; Soll & Palginõmm, 2011). LAK-õpe on paindlik õppevorm, mis eeldab aineõpetajalt lisaks ainealastele teadmistele ka teadlikku keeletoe pakkumist õppijatele, toetades õppijatel aine mõistmiseks vajalike keeleteadmiste kujunemist (Mehisto *et al.*, 2010).

Kuigi LAK-õpet käsitletakse sageli konkreetse metoodilise lähenemisena ja keeleteadlikku õpetamist laiemapõhjalise pedagoogilise printsiibina, lähtuvad mõlemad arusaamast, et keel on õppimise keskne vahend ning ainealaste teadmiste kujunemine sõltub otseselt õppija keelelisest võimekusest (Llinares *et al.*, 2024; Mehisto *et al.*, 2010; Repo, 2023). Mõlema lähenemise keskmes on õppija aktiivne roll ja keele eesmärgipärane kasutamine õppimise käigus. Õppijad osalevad aruteludes, selgitavad oma mõttekäike ja loovad ainealaseid tekste, mis aitab kinnistada nii keelelisi kui ka ainealaseid teadmisi (Aruvee, 2022, 2023; Dale *et al.*, 2018). Keele kasutamine on vahend teadmiste kujundamiseks ja mõtestamiseks.

Olulisel kohal on toestamine ehk „tellingute“ kasutamine, mis suunavad õppijat järk-järgult iseseisvama keelekasutuse poole. Nende hulka kuuluvad näiteks varasemate teadmiste aktiveerimine, selged ja astmestatud juhised, visuaalsed skeemid, mõtlemist suunavad küsimused ning keelelised mudelid (Dale *et al.*, 2018; Kebbinau *et al.*, 2025; Mehisto *et al.*, 2010). Toestamise süsteemne kasutamine aitab vähendada keelelistest raskustest tulenevat kognitiivset koormust ning toetab õppija arusaamist, eriti keelelise info töötlemise raskuste korral (Kormos & Smith, 2023).

Sellised põhimõtted kattuvad suurel määral eripedagoogiliste õpetamisvõtetega, kus samuti rõhutatakse struktureeritust, visuaalset tuge, ülesannete astmestamist ja õppija aktiivset kaasamist (Hallap & Padrik, 2020; Hallap & Trasberg, 2024). Seetõttu sobivad nii LAK-õpe kui ka keeleteadlik õpetamine hästi kaasava hariduse konteksti, eriti mitmekeelsete ja hariduslike erivajadustega õppijate toetamisel.

Seega moodustavad keeleteadlik õpetamine, LAK-õpe ja eripedagoogiline lähenemine ühtse pedagoogilise raamistiku, millel on suur ühisosa ja mille eesmärk on toetada õppija keelelist ja akadeemilist arengut terviklikult. Selline integreeritud lähenemine on eriti oluline mitmekeelsete ja hariduslike erivajadustega õppijate puhul, kelle õppimine sõltub otseselt sellest, kuivõrd on õpetamine kohandatud nende keelelistele ja kognitiivsetele vajadustele.

Tunnivaatlus kui alus nõustamisele

Mitmekeelse haridusliku erivajadusega õppija õpetamine tavaklassis eeldab ühe või mitme tugispetsialisti (eripedagoog, logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog) ning õpetajate koostööd. Ka HEV-juhendmaterjal eestikeelsele haridusele üleminekul (2024) rõhutab, et õpilaste keelelise

arengu toetamine peab käima käsikäes erivajadustest tuleneva abi ja kohandustega. Kutsestandardi järgi on tugispetsialisti töö osaks ka kolleegide juhendamine ja nõustamine erivajadusega õppija märkamisel ja toetamisel (Eripedagoogi kutsestandard, 2024; Logopeedi kutsestandard, 2024).

Koostöö üheks oluliseks vormiks õpetaja ja tugispetsialisti vahel on tunnivaatlus, mis võimaldab koguda vahetut teavet õpetamise, õppijate osaluse ning õpikeskkonna kohta klassiruumi loomulikus keskkonnas (Männamaa, 2008; Voolaid & Pajus, 2013). Vaatlus võimaldab saada sellist infot, mis teiste hindamis- või andmekogumismeetoditega ei pruugi samal määral nähtavale tulla (Männamaa, 2008; Ülviste *et al.*, 2024). Tunnivaatlus loob aluse õpetamispraktika analüüsiks ja sellele järgnevale arutelule õpetaja ning tugispetsialisti vahel, toetades õpetaja refleksiooni ja teadlikku professionaalset arengut (Voolaid & Pajus, 2013).

Süsteemne vaatlus eeldab selgelt sõnastatud eesmärki, läbimõeldud vaatluskorraldust ning kokkulepet selles, kuidas tähelepanekuid fikseeritakse ja tõlgendatakse (Anguera *et al.*, 2018; Männamaa, 2008). Kuna vaatluse tulemusi võivad mõjutada vaatleja eelteadmised, ootused ning tähelepanekute tõlgendamine, aitab usaldusväärsust suurendada struktureeritud lähenemine, mille puhul on vaatluse fookus eelnevalt määratletud ning tähelepanekute fikseerimiseks kasutatakse selgeid kriteeriume või vaatlusprotokolli (Männamaa, 2008). Selgelt sõnastatud vaatluskriteeriumid aitavad suunata tähelepanu töö eesmärgi seisukohalt olulistele aspektidele, vähendada juhuslike tähelepanekute osakaalu ning luua ühtse aluse tagasiside andmiseks ja õpetamispraktika analüüsimiseks (Anguera *et al.*, 2018).

Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Käesoleva töö eesmärk oli töötada välja ja piloteerida tunnivaatlusvahend, mis toetaks logopeedi või eripedagoogi muu kodukeelega HEV-õppijate eripärasid arvestava õpetamispraktika analüüsi I kooliastme tundides ning sellele järgnevat õpetajate nõustamist.

Uuringus keskenduti I kooliastmele, kuna selles vanuseastmes on muu kodukeelega õppijate eesti keele oskus alles kujunemisjärgus ning aineõpe ja keeleõpe toimuvad suurel määral samaaegselt. Seetõttu on õpetaja roll keelelise toe pakkumisel ning aine- ja keeleõppe lõimimisel oluline, eelkõige klassides, kus õpivad muu kodukeelega ja hariduslike erivajadustega õppijad.

Püstitati järgnevad uurimisküsimused:

- Milliseid teiste uurijate poolt varem väljatöötatud tunnivaatlusvahendeid saab kasutada ja kuidas neid kohandada vastavalt käesoleva uuringu eesmärkidele?
- Milliseid valdkondi ja tunnuseid peaks tunnivaatlusvahend sisaldama, arvestades selle kasutamise eesmärki?
- Kuidas rakendavad õpetajad keeleteadliku õpetamise põhimõtteid keeleliselt heterogeenses klassis HEV-õppijate õpetamisel?
- Milliseid järeldusi saab tunnivaatluste alusel teha tugispetsialist õpetajate nõustamise toetamiseks?
- Milliseid muudatusi on vaja teha tunnivaatlusvahendis pärast selle piloteerimist?

Tunnivaatlusvahendi väljatöötamine

Tunnivaatlusvahendi väljatöötamine toimus mitmes etapis. Esmalt tutvuti erinevate empiiriliste uurimuste ja teistes riikides väljatöötatud tunnivaatlusvahenditega, mille fookus on HEV-õppijate toetamisel mitmekeelses/LAK-õppes, suulisel keelekasutusel klassis ning keeleliste osaoskuste arendamisel. Allikate otsimiseks kasutati erinevaid otsingumootoreid (nt EBSCO, Google Scholar, ERIC). Otsingus kasutati märksõnu: *classroom observation tool/instrument/protocol*. Otsingutulemuste täpsustamiseks lisati märksõnu: *communication/communicative teaching, language awareness, bilingual/multilingual, CLIL, students with disabilities / learning differences, primary school*. Seejärel tutvuti leitud artiklite resümeedega, et leida enamkasutatavad ja magistritöö teemaga haakuvad tunnivaatlusvahendid. Eelistati vahendeid, mis sobivad klassivaatluseks ja milles on välja toodud konkreetsed selgelt sõnastatud tunnused.

Leitud tunnivaatlusvahenditest valiti välja neli, mis ühiselt katavad käesoleva uurimuse seisukohalt olulised dimensioonid: keeleteadlik õpetamine, LAK-õppe põhimõtted, suhtlust toetav klassiruum ning HEV-õppija toetamine mitmekeelses õppes. Vaatlusvahendite valiku tegemisel lähtuti põhimõttest, et need sisaldaksid tunnuseid, mis võimaldavad märgata ja hinnata keeleteadliku õpetamise põhimõtete rakendamist, õppijate suhtlusvõimaluste loomist ning mitmekeelsete HEV-õppijate toetamist. Valitud vahendid olid:

1) CSCOT (*Communication Supporting Classroom Observation Tool*; Dockrell *et al.*, 2012, 2015). Dockrell jt (2012, 2015) on koostanud teaduskirjandusele tuginedes tundide vaatlusvahendi (CSCOT- *Communication Supporting Classroom Observation Tool*), mille eesmärk on hinnata ja edendada suulist keelekasutust ning suhtlust toetavat õpikeskkonda klassis. Vaatlusmõõdik koosneb kolmest põhivaldkonnast: keelekeskkonna loomine; keeleõppe võimaluste loomine; interaktsioon. CSCOTi eripäraks on see, et keskendutakse õpilaste keelelisele arengule, mida nähakse keskkonna, õpetaja tegevuste ja suhtluspraktikate koostoimena. Seetõttu on see sobilik just varajase keeleõppe ja algklasside kontekstis.
2) CLT-OI *(Communicative Language Teaching Observation Instrument*; Goodnight *et al., s.a*). Hollandi teadlaste grupp (Goodnight *et al., s.a*) on aastatel 2017-2025 välja töötanud vahendi võõrkeeleõpetajate ainedidaktiliste oskuste süsteemseks vaatlemiseks ja hindamiseks, kus pööratakse tähelepanu õpitava keele osaoskuste (rääkimine, kirjutamine, lugemine, kuulamine/vaatamine) arendamisele, õpetaja keelekasutusele, morfoloogia aspektidele, lõimingutele ja õpilaste kaasatusele. Tegemist on süsteemse, struktureeritud ja põhjaliku tunnivaatlusvahendiga, millel on tugev seos kommunikatiivse keeleõppega ja Euroopa keeleõppe raamdokumendi (CEFR) põhimõtetega.
3) ADiBE *(Attention to Diversity on Bilingual Education)* projekti tunnivaatlusprotokoll (Pérez Cañado *et al.*, 2021). ADiBE projekti raames koostati teaduspõhistele uuringutele toetuv vaatlusprotokoll, mille fookus on õppijate hariduslike erivajadustega arvestamisel kakskeelses ja LAK-õppes. Vaatlusprotokoll hõlmab nelja suurt valdkonda: keelelised aspektid, metoodika ja HEV-õppijate toetamine, materjalid ja ressursid ning koostöö (Pérez Cañado *et al.*, 2021). ADiBE vaatlusvahendi tugevuseks on selge kaasava hariduse perspektiiv ning võimalus analüüsida, kuidas õpetamispraktikad toetavad erinevate võimetega HEV-õppijaid LAK-tundides.
4) LAK-tunni kavandus- ja/või vaatlusleht (Mehisto *et al*., 2010) tugineb keelekümblus- ja LAK-õppe põhimõtetele ning keskendub seitsmele õpetamisvaldkonnale: 1) keeleõppe ja aine sisu õppimise ühendamine; 2) õppimiseks soodsa keskkonna loomine; 3) õppematerjali mõistetavaks tegemine; 4) õpetaja kõne efektiivsus; 5) õpilaste väljendusoskuse arendamine; 6) õpilaste erinevate vajaduste arvestamine; 7) hindamine ja edasiliikumine. Tegemist on praktilise ja Eesti haridussüsteemi konteksti sobiva

vahendiga, mis toetab aine- ja keeleõppe lõimimise analüüsi ning rõhutab õppijate aktiivset osalust, mõistetavat sisendit ja kujundavat hindamist.

Valitud tunnivaatlusvahendeid võrreldi esmalt üldiste tunnuste alusel: hindamise fookus, valdkonnad, struktuur, tugevused ja piirangud. Selle põhjal koostati võrdlustabel (Lisa 1). Seejärel analüüsiti vahendites esitatud vaatlustunnuseid kvalitatiivse sisuanalüüsi põhimõtetest lähtudes. Tunnused kodeeriti ja rühmitati temaatiliselt vastavalt nende sisulisele sarnasusele. Eesmärk oli tuvastada erinevates tunnivaatlusvahendites korduvad tunnused ning eristada valdkonnad, mis on asjakohased mitmekeelsete HEV-õppijate õpetamise ja toetamise analüüsimisel.

Analüüsi tulemusena eristus kuus valdkonda, mille alusel kujundati loodava tunnivaatlusvahendi struktuur: 1) *keskkond;* 2) *õpetaja kõne arusaadavus ja mõistetavus;* 3) *õpetamine ja keeleline tugi;* 4) *õpilaste aktiivsus,* 5) *diferentseerimine ja tugi*; 6) *tagasisidestamine.*

Koostatud tunnivaatlusvahendisse valitud tunnuste seosed analüüsitud vaatlusvahenditega on esitatud lisas 3. Lisa 3 annab ülevaate, milliste varasemates vaatlusvahendites esinenud tunnuste põhjal kujunesid loodud vahendi üksiktunnused.

Järgnevalt kirjeldatakse loodud tunnivaatlusvahendi kuut valdkonda ja nende sisulisi lähtekohti.

Keskkond hõlmab nii füüsilisi kui ka sotsiaalseid tegureid, mis toetavad õppijate osalemist ja keelekasutust. Füüsilise keskkonna all on mõeldud õppimist toetavaid ruumilisi lahendusi, visuaalseid ja keelelisi abivahendeid ning ligipääsu tugivahenditele, mis võimaldavad õppijatel õppetöös osaleda vastavalt oma võimetele (Dockrell *et al.*, 2015; Mehisto *et al.*, 2010), samas sotsiaalne keskkond väljendub turvalises ja toetavas õhkkonnas, mis soodustab õppijate aktiivset osalemist ja keelekasutust (Mehisto *et al.*, 2010; Kormos & Smith, 2023). Mitmekeelses ja HEV-õppijatega klassis on see eriti oluline, kuna keeleline ebakindlus ja kognitiivsed raskused võivad vähendada õppijate aktiivset osalemist.

Õpetaja kõne arusaadavuse ja mõistetavuse puhul jälgitakse, kuidas õpetaja keelekasutus toetab õppijate arusaamist ja osalemist õppetöös. Selge, tempolt kohandatud ja struktureeritud kõne vähendab töömälu koormust ning toetab info töötlemist, mis on eriti oluline mitmekeelsete ja HEV-õppijate puhul (Kormos & Smith, 2023; Mehisto *et al.*, 2010). Valdkond hõlmab ka

keele kohandamist, juhiste selget esitust, näitlikustamist ning arusaamise kontrollimist, mis aitab tagada, et õppijad mõistavad õpetaja kõnet ja saavad õpitegevustes aktiivselt osaleda.

Õpetamise ja keelelise toe valdkond käsitleb, kuidas õpetaja kavandab ja juhib õpitegevusi nii, et keele õppimine on lõimitud aineõppega. Keeleteadliku õpetamise ja LAK-õppe käsitlustes rõhutatakse, et ainealased ja keelelised eesmärgid tuleb teha õppijatele nähtavaks / mõistetavaks ning toetada nende saavutamist süsteemse sõnavaratöö ja keeleliste tugistruktuuride abil (Mehisto *et al.*, 2010). Mitmekeelsete ja HEV-õppijate puhul on oluline varasemate teadmiste aktiveerimine, keelelise toe pakkumine ning õppijate suunamine keelt aktiivselt kasutama, kuna see toetab nii ainealast mõistmist kui ka akadeemilise keele arengut.

Õpilaste aktiivsuse valdkond keskendub sellele, mil määral ja millisel viisil õppijad osalevad õpitegevustes ning kasutavad keelt õppimise vahendina. Keeleteadliku õpetamise käsitlustes rõhutatakse, et keele omandamine ja ainealane mõtlemine kujunevad eelkõige aktiivse keelekasutuse kaudu (Mehisto *et al.*, 2010). Seetõttu hõlmab valdkond õppijate osalemist suulises suhtluses, koostöises tegevuses ning lugemis- ja kirjutamisülesannetes. Mitmekeelsete ja HEV-õppijate puhul on oluline ka see, et õppijad kasutavad abivahendeid ning otsivad vajadusel tuge, mis võimaldab neil õppetöös aktiivselt osaleda.

Diferentseerimise ja toe puhul vaadeldakse, kuidas õpetaja kohandab õpetamist vastavalt õppijate keelelisele tasemele, kognitiivsetele võimetele ja individuaalsetele vajadustele. Mitmekeelsete ja hariduslike erivajadustega õppijate puhul on diferentseerimine ning täiendava toe pakkumine õppimises osalemise eelduseks, kuna keelelise info töötlemine ja ülesannete sooritamine võib nõuda rohkem aega ja individuaalset juhendamist (Kormos & Smith, 2023; Hallap & Padrik, 2024). Seetõttu hõlmab diferentseerimine ülesannete kohandamist, lisaaja võimaldamist, individuaalset juhendamist ning kohandatud õppematerjalide ja abivahendite kasutamist, mis toetavad õppijate toimetulekut ja kaasatust.

Tagasisidestamise puhul keskendutakse sellele, kuidas õpetaja toetab õppijate ainealast ja keelelist arengut eesmärgipärase tagasisidestamise kaudu. Keeleteadliku õpetamise käsitlustes rõhutatakse, et tagasisides peaks eristama ainealast sisu ja keelekasutust ning suunama õppijaid oma keelelist ja ainealast väljendust täpsustama (Mehisto *et al.*, 2010). Mitmekeelsete ja HEV-õppijate puhul on oluline toetav ja edasiviiv tagasiside, mis aitab õppijatel märgata oma edusamme ning säilitada motivatsiooni. Samuti hõlmab tagasisidestamine õppijate kaasamist

enese- ja kaaslaste hindamisse, mis toetab teadlikku õppimist ja keele kasutamist õppimise vahendina.

Kuue valdkonna alusel koostati tunnivaatlusvahend (Lisa 2), mis aitab vaatlejal säilitada fookust ja võimaldab märgata tunnis keeleteadliku õpetamise põhimõtete rakendamist HEV-õpilaste õpetamisel. Vaatleja tähelepanu ei ole suunatud vigade või puudujääkide otsimisele, vaid sellele, kuidas õpetaja loob keeleliselt ja didaktiliselt toetava õpikeskkonna. Vaatluse fookuses on eeskätt õpetaja tegevused ja valikud, mis vähendavad vähesest keeleoskusest ja erivajadustest tulenevaid takistusi õppimisel. Hiljem õpetajaga tundi analüüsides saab vaatleja tugineda tunnis kogutud näidetele ning tuua esile nii toimivaid praktikaid kui ka võimalikke arenduskohti.

Vaatlusvahend on kirjeldav ning ei ole mõeldud õpetaja ega õppijate hindamiseks. Iga tunnuse puhul märgitakse selle esinemine (+) või puudumine (-). Kommentaariväli on lühikeste näidete või tähelepanekute üles märkimiseks, mis aitavad vaatluse sisu hiljem meenutada ja toetavad konkreetses tunnis nähtud olukordadele tuginevat nõustamisvestlust.

Tunnivaatlusvahendi piloteerimine

Valim

Väljatöötatud vaatlusvahendit piloteeriti I kooliastmes kolme õpetaja tundides, kus tavaklassis õpivad koos eesti ja muu kodukeelega lapsed. Nende hulgas on ka õppijaid, kelle puhul rakendatakse koolis üld- või tõhustatud tuge. Piloteerimisse kaasatud klasside koosseise tutvustab tabel 1.

Tabel 1. Piloteerimisse kaasatud klasside koosseis

Klass	**Õpilaste arv**	**Muu kodukeelega õppijad**	**HEV-õppijad**
2. klass	19	4 (3 vene, 1 ukraina)	7 (5 eesti, 2 muu kodukeelega)
3. klass	20	3 (2 vene, 1 ukraina)	8 (7 eesti, 1 muu kodukeelega)
3. klass	18	4 (2 ukraina, 2 vene)	7 (5 eesti, 2 muu kodukeelega)

Tegemist oli mugavusvalimiga: töö autor töötab õpetajana samas koolis, kus väljatöötatud tunnivaatlusvahendit piloteeriti.

Andmekogumine

Andmeid koguti struktureeritud vaatluse käigus, kasutades väljatöötatud tunnivaatlusvahendit (Lisa 2). Vaatlusvahendit piloteeriti I kooliastme loodusõpetuse ja matemaatika tundides, kuna ainetundides on oluline, et õpetaja toetaks keeleoskuse arengut ning pööraks tähelepanu ainesõnavarale. Iga õpetaja puhul vaadeldi ühte loodusõpetuse ja ühte matemaatikatundi, kokku vaadeldi kuut ainetundi.

Vaatlusandmete usaldusväärsuse suurendamiseks osales tunnivaatlusvahendi piloteerimises kaks vaatlejat: töö autor ning sama kooli eripedagoog. Mõlemad vaatlejad jälgisid samu tunde ning täitsid vaatlusvahendi iseseisvalt. Pärast vaatlusi anti õpetajatele vaatluse käigus tehtud tähelepanekute põhjal lühidalt tagasisidet, et hinnata, kas väljatöötatud vaatlusvahend võimaldab märgata õpetamispraktika olulisi aspekte ning teha nende põhjal õpetaja nõustamist toetavaid järeldusi.

Eetika

Uuring viidi läbi kooskõlas heade teadustavadega. Kooli juhtkonnalt saadi uuringu läbiviimiseks kirjalik luba. Uuringus osalemine oli vabatahtlik ning kõigilt osalenud õpetajatelt saadi eelnevalt kirjalik nõusolek. Õpetajatel oli õigus keelduda osalemisest, katkestada osalemine igal ajal ilma põhjendust esitamata ning paluda oma andmete eemaldamist enne andmete analüüsi alustamist. Tunde vaadeldi tavalise õppetöö käigus ja vaatlejad ei sekkunud õppetöösse. Vaatluse käigus ei kogutud õpilaste isikuandmeid. Kogutud andmeid kasutati isikustamata kujul, vaatlusandmed pseudonümiseeriti ning neid kasutati ainult käesoleva uurimuse tarbeks.

Andmeanalüüs

Tunnivaatluste käigus kogutud andmed olid valdavalt kvalitatiivsed, kuid sisaldasid ka kvantitatiivseid elemente. Kvantitatiivse osa moodustasid tunnivaatlusvahendis tehtud vaatlusmärked, kus iga tunnuse puhul fikseeriti selle esinemine (+) või puudumine (–). Kvalitatiivse osa moodustasid vaatlejate kirjalikud kommentaarid ja tähelepanekud, millega täpsustati vaatluse käigus märgatud olukordi ning toodi esile konkreetseid näiteid õpetamispraktikast.

Analüüsi esimeses etapis koondati kahe vaatleja täidetud vaatluslehtede andmed ühtsesse andmetabelisse Microsoft Exceli tabelarvutusprogrammis. Iga rida tabelis sisaldas andmeid vaadeldud tunni, õpetaja, vaatleja, õppeaine ja klassi kohta ning ühe tunnuse esinemise kohta tehtud märget koos seda täpsustava vaatleja lisatud kommentaariga.

Kogutud andmete usaldusväärsuse hindamiseks võrreldi kahe vaatleja poolt sama tunni ja sama tunnuse kohta tehtud märkmeid ning koondati need võrdlustabelisse, mis võimaldas analüüsida vaatlejate hinnangute kattuvust ja erinevusi. Vaatlejatevahelise kooskõla kvantitatiivseks hindamiseks arvutati Coheni kappa kordaja, mis võimaldab hinnata kokkulangevust juhusliku kattuvuse mõju arvesse võttes (McHugh, 2012). Kooskõla analüüs võimaldas hinnata vaatlusvahendi arusaadavust ja kasutatavust ning tuvastada tunnused, mis vajavad edasisel arendamisel täpsustamist.

Vaatlusandmete põhjal koostati iga vaadeldud tunni kohta kokkuvõtlik kirjeldus koos õpetamispraktika arendamist toetavate soovitustega. Neid kasutati vaatlusvahendi praktilise rakendatavuse ja nõustamisväärtuse hindamisel.

Tunnivaatluste tulemused

Keeleteadliku õpetamise ja õppijate toetamise tunnuste avaldumine tundides

Tunnivaatluste käigus kogutud andmete põhjal analüüsiti, millised keeleteadliku õpetamise ja õppijate toetamise tunnused avaldusid kuues vaadeldud tunnis. Tabelis 2 on esitatud, mitmes tunnis konkreetne tunnus ilmnes.

Tabel 2. Keeleteadliku õpetamise ja õppijate toetamise tunnuste avaldumine vaadeldud tundides (n=6)

VALDKONNAD JA TUNNUSED	Avaldumine
1. KESKKOND **Klassis/Tunnis on ...**	
1.1. turvaline õhkkond, kus õppijad julgevad eksida ja osaleda vestluses	6/6
1.2. taustamüra tase kontrolli all.	5/6
1.3. klassireeglid/rutiinid, mis toetavad õppimist	6/6
1.4. ruumipaigutus, mis toetab õppijate aktiivset osalemist	6/6
1.5. seintel nähtavad ainealast õppimist ja keelekasutust toetavad abimaterjalid (nt sõnad/sõnakaardid, skeemid, lausealgused, mõistekaardid, plakatid jms).	5/6

1.6. õppijatel võimalus vajaduse korral kasutada IKT-vahendeid või muid õppimist toetavaid abivahendeid (nt tahvelarvuti, tõlkerakendused, sõnastikud).	0/6
Kokku	**28/36** ehk **77,8%**
2. ÕPETAJA KÕNE ARUSAADAVUS JA MÕISTETAVUS **Õpetaja ...**	
2.1. jälgib oma hääle tugevust ja artikuleerib selgelt.	6/6
2.2. valib õppijatele sobiva kõnetempo ja teeb kõnes pause, annab aega info töötlemiseks ja vastamiseks.	6/6
2.3. kasutab õppijatele jõukohast keelt ning vajadusel kohandab oma keelekasutust: lausete pikkust, sõnavara.	6/6
2.4. tagab tööjuhiste mõistetavuse.	6/6
2.5. toetab oma kõnet näitlikustamisega.	5/6
2.6. kontrollib arusaamist (palub korrata, ümber sõnastada, näidata vms).	6/6
Kokku	**35/36** ehk **97,2%**
3. ÕPETAMINE JA KEELELINE TUGI **Õpetaja ...**	
3.1. teeb tunni alguses (või selle käigus) õppijatele nähtavaks/mõistetavaks, mida õpitakse ainealaselt ja milline on keeleline fookus (nt mõisted, väljendid, lausemallid).	5/6
3.2. aktiveerib õppijate varasemad teadmised ning seob need uue ainealase ja/või keelelise sisuga.	6/6
3.3. tegeleb süsteemselt ainealase sõnavaratööga.	6/6
3.4. pakub keelelist tuge (nt sõnaloendid, lausealgused, näitlaused, valikuvariandid vms).	5/6
3.5. annab tagasisidet õppijate keelekasutusele: kordab, sõnastab ümber ja laiendab õppijate ütlusi.	6/6
3.6. soodustab dialoogi, esitab avatud ja keelendamist toetavaid küsimusi ning suunab õppijaid oma mõtteid selgitama, põhjendama ja seostama.	4/6
3.7. arendab õppijate taset arvestades kõiki keelelisi osaoskusi.	6/6
Kokku	**38/42** ehk **90,5%**
4. ÕPILASTE AKTIIVSUS **Õpilased ...**	
4.1. osalevad struktureeritud vestluses õpetaja ja/või klassikaaslastega.	6/6
4.2. kuulavad õpetajat/kaasõpilasi ning tegutsevad kuuldud info põhjal.	6/6
4.3. teevad koostööd ja kasutavad keelt omavaheliseks suhtlemiseks õppetegevuse käigus.	6/6
4.4. loevad ainealaseid jõukohaseid tekste ja kasutavad loetut ülesannete lahendamisel.	5/6
4.5. kirjutavad õppimise eesmärgil (nt sõnade, lausete kirjutamine, lünkteksti täitmine).	6/6
4.6. kasutavad õpetaja suunamisel abivahendeid.	5/6

4.7. küsivad vajadusel abi õpetajalt või kaasõpilastelt.	6/6
Kokku	**40/42** ehk **95,2%**
5. DIFERENTSEERIMINE JA TUGI **Õpetaja ...**	
5.1. diferentseerib ülesandeid vastavalt õppijate keelelisele tasemele ja individuaalsetele vajadustele.	4/6
5.2. võimaldab vajadusel lisaaega ülesannete sooritamiseks.	4/6
5.3. vajadusel juhendab õppijaid tunni jooksul individuaalselt.	6/6
5.4. kasutab kohandatud õppematerjale ja abivahendeid.	3/6
Kokku	**17/24** ehk **70,8%**
6. TAGASISIDESTAMINE **Õpetaja ...**	
6.1. eristab tagasisides ainealast sisu ja keelekasutust.	1/6
6.2. toob välja õppijate töö käigus ilmnenud õnnestumisi ja edenemist.	5/6
6.3. annab õppijatele edasiviivat tagasisidet.	4/6
6.4. kaasab õppijaid enda ja kaaslaste töö üle reflekteerimisse.	5/6
Kokku	**15/24** ehk **62,5%**

Keskkonna valdkonna koondtulemus oli 28 tunnust 36 võimalikust ehk 77,8%. Kõigis tundides oli näha turvalist õhkkonda, õppimist toetavaid rutiine ja ruumipaigutust, mis võimaldas õppijatel aktiivselt osaleda. Õpilased julgesid vastata, eksida ja abi küsida ning tegutsesid nii ühiselt, paaris kui ka rühmas. Õppimist toetasid klassis kasutatud rutiinid: kokkulepitud žestid aitasid tegevusi sujuvalt vahetada, taimer toetas tööaja jälgimist ning kelluke ja rahunemisvõtted aitasid õpilaste tähelepanu koondada. Taustamüra oli kontrolli all viies tunnis kuuest; ühes tunnis muutus paaristöö ajal müratase siiski kõrgeks ning õpetaja pidi töörahu meelde tuletama. Ainealast või keelekasutust toetavaid seinamaterjale märgati viies tunnis kuuest. IKT-vahendite, sõnastike või tõlkerakenduste kasutamist ei täheldatud üheski vaadeldud tunnis.

Õpetaja kõne arusaadavuse ja mõistetavuse valdkonna tunnuseid märgati tundides kõige sagedamini (35 juhul 36 võimalikust ehk 97,2%). Kõigis tundides rääkisid õpetajad selgelt, sobiva tempoga ja õppijatele jõukohases keeles. Tööjuhiseid anti samm-sammult, neid korrati või sõnastati vajaduse korral ümber ning õpilaste arusaamist kontrolliti küsimuste, kordamise või näitamise kaudu. Näiteks jagati mitmeosalisi töökorraldusi väiksemateks sammudeks ning anti õppijatele aega vastamiseks ja info töötlemiseks. Näitlikustamist märgati viies tunnis kuuest; see avaldus näiteks žestide, skeemide, piltide, kaartide või reaalsete esemete kasutamises.

Õpetamise ja keelelise toe valdkonna tunnuseid märgati samuti sageli, 38 juhul 42 võimalikust (90,5%). Kõigis tundides aktiveeriti varasemaid teadmisi, tegeleti ainealase sõnavaraga, toetati õppijate keelekasutust ja arendati keelelisi osaoskusi. Õpetajad suunasid õppijaid kasutama ainealaseid mõisteid eri kontekstides, näiteks matemaatikas korrutamise ja jagamisega seotud sõnavara ning loodusõpetuses teemakohaseid mõisteid. Keelelist tuge pakuti viies tunnis kuuest ning see seisnes peamiselt valikuvariantide pakkumises, suunavates küsimustes, näitlausetes või lausealgustes. Õppijate keelekasutust toetati ka vastuseid ümber sõnastades, täpsustades või laiendades. Dialoogi soodustamist märgati neljas tunnis kuuest; see avaldus eelkõige küsimustes, mis suunasid õpilasi oma mõtteid selgitama ja põhjendama.

Õpilaste aktiivsust märgati kõigis tundides (tunnused ilmnesid 40 juhul 42 võimalikust ehk 95,2%). Õpilased osalesid struktureeritud vestlustes, kuulasid õpetajat või kaasõpilasi, tegutsesid kuuldud info põhjal, tegid koostööd, kirjutasid õppimise eesmärgil ning küsisid vajaduse korral abi. Õpilaste aktiivsus tähendas, et õppijad kasutasid tunnis keelt eri viisidel: küsisid ja vastasid, selgitasid lahenduskäiku, suhtlesid paaris või rühmas, lugesid juhiseid või tekste ning kirjutasid sõnu, lauseid, tehteid või vastuseid. Tundides kasutati näiteks küsimus-vastuskaarte, koostati tekstülesandeid, töötati paarides ja rühmades. Lugemist ja loetu kasutamist märgati viies tunnis kuuest, samuti kasutasid õpilased viies tunnis õpetaja suunamisel abivahendeid, näiteks õpikut, töövihikut, korrutustabelit või korrutuskettaid.

Diferentseerimise ja toe puhul ilmnes rohkem puudusi, valdkonna koondtulemus oli 17 tunnust 24 võimalikust ehk 70,8%. Kõigis tundides oli näha individuaalset juhendamist: õpetajad liikusid klassis ringi, andsid lisaselgitusi, esitasid suunavaid küsimusi ning toetasid vajaduse korral üksikuid õppijaid või väiksemaid rühmi. Diferentseeritud ülesandeid ja lisaaja võimaldamist märgati neljas tunnis kuuest. See avaldus näiteks töömahu kohandamises, suulise vastamise võimaldamises, kiirematele lisaülesannete andmises või eri raskusastmega ülesannete pakkumises. Kohandatud õppematerjale ja abivahendeid kasutati kolmes tunnis kuuest, näiteks korrutuskettaid, kakskeelset teksti või lihtsustatud teksti koos eraldi tööülesannetega. Seega oli vahetu individuaalne tugi tundides järjepidev, kuid ette kavandatud diferentseerimine ja kohandatud materjalide kasutamine avaldusid harvem.

Tagasisidestamise valdkonnas tunnuseid märgati kõige harvem (15 juhul 24 võimalikust ehk 62,5%). Õppimise käigus antavat tagasisidet ja õppijate reflekteerimisse kaasamist märgati viies tunnis kuuest, edasiviivat tagasisidet neljas tunnis kuuest. Tagasiside avaldus õpilaste

edenemise märkamises, õige vastuse kinnitamises, vormistusele tähelepanu juhtimises ja töö täiendamise suunamises. Reflekteerimist toetati käemärkide, eesmärkide üle arutlemise või tunni lõpu tagasisideringi kaudu. Kõige harvem esines tagasisidet, milles eristati selgelt ainealast sisu ja keelekasutust; seda märgati ühes tunnis kuuest.

Kokkuvõttes rakendasid õpetajad keeleteadliku õpetamise ja õppijate toetamise põhimõtteid eelkõige õppijatele jõukohase ja arusaadava kõne kasutamise, selgete tööjuhiste andmise, õpilaste aktiivse osalemise toetamise, individuaalse juhendamise, turvalise ja struktureeritud õpikeskkonna kujundamise ning ainealase sõnavara teadliku käsitlemise kaudu. Harvem olid nähtavad süsteemne diferentseerimine, kohandatud õppematerjalide kasutamine ning tagasiside, milles eristati selgelt ainealast sisu ja keelekasutust.

Vaatlejatevaheline kooskõla tunnivaatlusvahendi kasutamisel

Tunnivaatlusvahendi kasutatavuse ja usaldusväärsuse hindamiseks võrreldi kahe vaatleja hinnanguid sama tunni ja sama tunnuse lõikes. Kokku võrreldi 204 hinnangupaari: kuues vaadeldud tunnis hinnati 34 tunnuse esinemist. Neist 190 juhul (93,1%) kattusid vaatlejate hinnangud ning 14 juhul (6,9%) ilmnes erinevus.

Vaatlejate hinnangute kooskõla hindamiseks arvutati lisaks protsentuaalsele kattuvusele ka Coheni kappa, mis arvestab juhusliku kokkulangevuse võimalusega (McHugh, 2012). Analüüsi tulemusel oli kappa väärtus $\kappa = 0,75$, mis viitab heale vaatlejatevahelisele kooskõlale. See näitab, et vaatlusvahendi tunnused on valdavalt üheselt mõistetavad ning võimaldavad erinevatel vaatlejatel sarnaseid nähtusi ühtviisi tuvastada.

Kõige suurem kooskõla ilmnes nende tunnuste puhul, mis olid selgelt vaadeldavad ja konkreetselt sõnastatud. Sellisteks tunnusteks olid näiteks turvaline õhkkond, õppimist toetavad rutiinid, õpetaja selge häälekasutus ja artikulatsioon, sobiv kõnetempo, tööjuhiste mõistetavus, arusaamise kontrollimine, õpilaste koostöö ning individuaalne juhendamine.

Erinevused vaatlejate märgetes ilmnesid peamiselt nende tunnuste puhul, mille avaldumine sõltus rohkem tunnikontekstist või vaatleja tõlgendusest. Lahknevusi esines eelkõige keelelise toe ja õpetamise valdkonna tunnustes, näiteks ainealase ja keelelise fookuse nähtavaks tegemisel, keelelise toe pakkumisel, õppijate keelekasutusele tagasiside andmisel ning dialoogi soodustamisel. Samuti ilmnes erinevusi lisaaja võimaldamise, näitlikustamise, abivahendite kasutamise, edasiviiva tagasiside ning ainealase sisu ja keelekasutuse eristamise märkimisel.

Õpetajate nõustamine tunnivaatluste alusel

Õpetajaid ei võrreldud omavahel hindamise eesmärgil, vaid vaatluste põhjal koondati iga õpetaja kohta tähelepanekud, mis võiksid toetada tema õpetamispraktika edasist arendamist. Vaatluste järel anti õpetajatele tagasisidet, milles toodi esmalt esile tundides märgatud toimivad praktikad ning seejärel sõnastati võimalikud edasised sammud keeleteadliku õpetamise põhimõtete teadlikumaks rakendamiseks.

Kõigi kolme õpetaja tundides olid ühiste tugevustena nähtavad turvaline õhkkond, selged rutiinid, õppijatele jõukohane keel, õpilaste aktiivne kaasamine ning individuaalne juhendamine. Seetõttu keskendus tagasiside eelkõige sellele, kuidas muuta keeleline tugi, diferentseerimine ja tagasisidestamine teadlikumaks ja nähtavamaks.

Õpetaja A tundides paistsid silma selged klassirutiinid ja õpilaste omavaheline toetus: kasutati kokkulepitud žeste, üleminekud ühisest tegevusest paaristöösse olid sujuvad ning õpilased aitasid vajaduse korral kaaslasi. Eraldi tugevusena ilmnes üks selge näide tagasisidest, milles õpetaja sidus ainealase töö keelelise täpsusega, juhtides kaarditöö kommenteerimisel tähelepanu linnanimede õigekirjale. Nõustamisel soovitati õpetajal muuta keeleline fookus õpilastele nähtavamaks, tuues tunni alguses või tegevuse eel esile kasutatavad mõisted, väljendid või lausemallid. Samuti soovitati kavandada paaris- ja rühmatööd nii, et õpilastel oleks suhtlemiseks sisuline vajadus, näiteks ülesannetena, kus mõlemal paarilisel on osa vajalikust infost ning terviklahenduseni jõudmiseks tuleb üksteiselt küsida, infot täpsustada ja vastuseid põhjendada.

Õpetaja B tundides kasutati töövorme, mis võimaldasid õpilastel suhelda ja oma mõttekäiku selgitada: küsimus-vastuskaarte, tekstülesannete koostamist, lahenduskäikude selgitamist ning praktilist katset. Keelelist tuge pakuti valikuvariantide, suunavate küsimuste ja lausealguste kaudu. Nõustamisel soovitati diferentseerimist teadlikumalt ette kavandada, näiteks koostada ülesannetele lihtsam ja keerulisem variant või lisada lünkteksti juurde sõnavarapank. Tagasiside puhul soovitati õpetajal siduda ainealane tagasiside keelelise täpsustusega: tuua välja, mis on vastuses või lahenduses sisuliselt õige, ning lisada, millist mõistet, sõnastust või lausemalli võiks õpilane täpsemalt kasutada.

Õpetaja C tundides paistsid silma diferentseerimine, kohandatud õppematerjalid ja edasiviiv tagasiside. Õppijatele pakuti erineva mahu ja raskusastmega ülesandeid: muu kodukeelega HEV-õpilane töötas lihtsustatud teksti ja eraldi tööülesannetega ning õpilastel oli

võimalus valida kolme raskusastmega ülesannete vahel. Õpetaja suunas õpilasi kasutama ainealast sõnavara, selgitama oma mõttekäiku ja põhjendama vastuseid. Nõustamisel soovitati hoida tunni jooksul nähtaval keeleline eesmärk ja seda toetavad abimaterjalid, näiteks põhimõisted, mõistekaardid, skeemid ja põhjendamist toetavad lausealgused. Tagasisides soovitati siduda ainealane tulemus keelelise väljendusega, näiteks märkida, kas vastus on sisuliselt õige ning kas õpilane kasutas täpset mõistet, põhjendas oma vastust või vastas täislausega.

Kokkuvõttes erinesid õpetajatele antud soovitused selle järgi, millised arengukohad vaadeldud tundides esile tulid. Õpetaja A puhul keskendus tagasiside keelelise fookuse nähtavamaks tegemisele ja õpilastevahelise sisulise dialoogi toetamisele. Õpetaja B puhul puudutasid soovitused diferentseerimise teadlikumat kavandamist ning ainealase ja keelelise tagasiside täpsustamist. Õpetaja C puhul keskendusid soovitused keeleliste abimaterjalide süsteemsemale kasutamisele ja tagasiside sidumisele keelelise väljendusega.

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli töötada välja ja piloteerida tunnivaatlusvahend, mis võimaldaks analüüsida keeleteadliku õpetamise põhimõtete rakendamist keeleliselt heterogeenses klassis, kus õpivad ka HEV-õppijad, ning mis toetaks tugispetsialisti õpetajate nõustamisel. Arutelus keskendutakse sellele, kuidas vaatlusvahend võimaldas kirjeldada keeleteadliku õpetamise tunnuste avaldumist, toetada õpetajate nõustamist ning milliseid täpsustusi on vahendi edasiseks kasutamiseks vaja teha.

Keeleteadliku õpetamise tunnuste avaldumine vaadeldud tundides

Üks uurimisküsimustest keskendus sellele, kuidas õpetajad rakendavad keeleteadliku õpetamise põhimõtteid keeleliselt heterogeenses klassis HEV-õppijate õpetamisel. Vaadeldud tundides oli näha mitmeid toimivaid võtteid, mis aitasid muu kodukeelega ja HEV-õppijatel õppetöös osaleda.

Kõige selgemalt tulid esile õpetaja vahetu tegevusega seotud toetusviisid: kõne kohandamine, tööjuhiste selgitamine, ainealase sõnavara käsitlemine ja õppijate aktiivset osalemist võimaldavate õpitegevuste kasutamine. Mitmekeelsete HEV-õppijate puhul on need

eriti olulised, sest töömälu ja tähelepanu piiratus aeglustab keelelise info töötlemist ning raskendab suuliste juhiste mõistmist (Hallap & Padrik, 2024; Kormos & Smith, 2023).

Keeleteadliku õpetamise seisukohalt on oluline, et aktiivne osalemine võimaldaks õppijatel ka ainekeelt kasutada (Aruvee, 2022; Bleichenbacher *et al.*, 2023; Repo, 2023). LAK-õppe käsitluses rõhutatakse samuti, et ainealased teadmised kujunevad olukordades, kus õppija kasutab keelt mõtlemise, suhtlemise ja teadmiste väljendamise vahendina (Dale *et al.*, 2018; Mehisto *et al.*, 2010). Vaadeldud tundides toetasid seda õpetaja suunavad küsimused, ainealaste mõistete kordamine ja täpsustamine, õpilaste vastuste ümbersõnastamine ning paaris- ja rühmatööd.

Oluline on eristada vahetult tunnis avalduvat tuge ja eelnevalt kavandatud süsteemset tuge. Vahetu tugi ilmnes õpetajate tegevuses sageli: õpetajad kohandasid oma kõnet, kordasid ja täpsustasid tööjuhiseid, andsid lisaselgitusi ning toetasid õppijaid individuaalselt. Need tegevused on õpetaja jaoks tunnis kiiresti rakendatavad ning sõltuvad suuresti tema kogemusest ja oskusest õppijate vajadusi märgata. Harvem avaldusid aga sellised toetusviisid, mis eeldavad põhjalikumat eelplaneerimist või teadlikku tähelepanu, näiteks õppematerjalide kohandamine, ülesannete diferentseerimine, ettevalmistatud keeleliste abimaterjalide kasutamine ning tagasiside, milles eristatakse ainealast sisu ja keelekasutust. See erinevus ei tähenda, et õppijaid ei toetatud, vaid osutab, et tugi jäi sagedamini vahetu õpetajapoolse juhendamise tasandile. Mitmekeelse HEV-õppija puhul ei pruugi sellest alati piisata, sest õppija peab korraga mõistma uut ainesisu, keelt ja tulema toime erivajadusest tulenevate raskustega. Seetõttu võivad vajalikuks osutuda eelnevalt kavandatud tugistruktuurid, keelelised abivahendid ja kohandatud ülesanded (Hallap & Padrik, 2024; Kormos & Smith, 2023). Universaalse õppedisaini ja diferentseerimise rakendamine algab juba tunni planeerimisest (Kivirand *et al.*, 2024).

Tagasisidestamine tõusis esile valdkonnana, kus keeleteadliku õpetamise põhimõtteid saaks veel teadlikumalt rakendada. Kuigi õpetajad andsid õppimise käigus toetavat ja edasiviivat tagasisidet, oli harvem näha olukordi, kus eristati selgelt ainealast sisu ja keelekasutust. Siinjuures tuleb eristada õppija keelekasutuse vahetut toetamist ja tagasisidet, milles õpetaja eristab teadlikult ainealast sisu ning keelelist väljendust. Vaadeldud tundides esines sageli olukordi, kus õpetaja kordas, sõnastas ümber või laiendas õppija vastust, kuid harvem oli näha tagasisidet, kus õpetaja tõi eraldi esile nii vastuse sisulise täpsuse kui ka ainekeele kasutamise. Keeleteadliku õpetamise seisukohalt on see oluline, sest õppija vajab tagasisidet nii vastuse

sisulise täpsuse kui ka selle kohta, kuidas oma mõtet keeleliselt täpsemalt väljendada (Mehisto *et al.*, 2010; Repo, 2023). Mitmekeelsete HEV-õppijate puhul aitab selline tagasiside toetada nii ainealast arengut kui ka akadeemilise keele kujunemist. Samas võib sellise tagasiside andmine olla õpetaja jaoks keeruline, sest see eeldab korraga nii ainealase sisu kui ka õppija keelelise väljenduse märkamist. Seetõttu võiks õpetajate nõustamisel keskenduda praktilistele näidetele, kuidas õpetaja saab tavapärast sisulist tagasisidet täiendada lühikese keelelise suunamisega. Näiteks võib õpetaja matemaatikas kinnitada, et lahenduskäik on õige, kuid suunata õppijat kasutama täpsemat mõistet või vastama täislausega. Loodusõpetuses võib õpetaja märkida, et õpilane leidis õige tunnuse, kuid paluda vastust täpsustada või põhjendada kindla lausemalli abil.

Kokkuvõttes näitasid tulemused, et vaadeldud tundides rakendati mitmeid keeleteadliku õpetamise põhimõtteid. Õpetajad kasutasid vahetuid ja õppijate osalemist soodustavaid võtteid, näiteks kohandasid oma kõnet, selgitasid tööjuhiseid, käsitlesid ainealast sõnavara ning juhendasid õppijaid individuaalselt. Arendamist vajab eelkõige see osa keeleteadlikust õpetamisest, mis eeldab süsteemset eelplaneerimist: kuidas diferentseerida õpet, kohandada õppematerjale, kasutada nähtavaid keeletugesid ning anda tagasisidet, mis toetab õppija keelekasutust.

Tunnivaatluste kasutamine õpetajate nõustamise toetamisel

Töös uuriti ka, milliseid järeldusi saab tugispetsialist teha tunnivaatluste alusel õpetajate nõustamise toetamiseks. Teoreetilises osas rõhutati, et tunnivaatlus loob aluse õpetamispraktika analüüsiks ja sellele järgnevaks professionaalseks aruteluks õpetaja ning tugispetsialisti vahel (Männamaa, 2008; Voolaid & Pajus, 2013). Piloteerimise tulemused näitasid, et tunnivaatlusvahend aitas muuta õpetajale antava tagasiside konkreetseks ja siduda tunnis nähtud olukordadega. See on oluline, sest õpetaja töö eeldab pidevat olukordade analüüsimist ning teoreetiliste teadmiste ja praktilise kogemuse seostamist (Krull, 2018). Tunnivaatluse põhjal saab tugispetsialist seda analüüsi toetada, aidates õpetajal märgata, kuidas õpetamine konkreetses klassis ja konkreetsete õppijate vajaduste kontekstis avaldub. Selline lähenemine toetab koostöist nõustamist, sest õpetaja tegevust ei käsitleta hindamise objektina, vaid arendatava praktikana.

Tunnivaatluste põhjal ilmnes, et kõigi kolme valimisse kuulunud õpetaja tundides oli võimalik esile tuua nii hästi toimivaid praktikaid kui ka edasisi arengusamme. Oluline oli ka see, et osa keeleteadliku õpetamise tunnuseid ilmnes õpetajate praktikas loomuliku õpetamistegevuse

osana, mitte alati teadlikult kavandatud võtetena. Näiteks võis õpetaja kohandada oma kõnet, korrata tööjuhiseid, toetada õpilaste vastuseid või suunata ainealase sõnavara kasutamist ilma, et ta oleks ise seda keeleteadlikuks õpetamiseks pidanud. Nõustamise seisukohalt on selliste praktikate nähtavaks tegemine oluline, sest refleksioon aitab märgata tõhusaid tegevusviise, luua seoseid kogemuse ja teadmise vahel ning kavandada vajaduse korral muudatusi oma tegevuses (Adov & Karm, 2024). Kui toimivad võtted muutuvad õpetaja jaoks teadlikumaks, on lihtsam neid edaspidi süsteemsemalt ja järjepidevamalt kasutada.

Tunnivaatlusvahendi väärtus nõustamise toetamisel seisnes ka selles, et see suunas tugispetsialisti tähelepanu korraga mitmele olulisele tasandile: õpikeskkonnale, õpetaja keelekasutusele, õppijate osalemisele, diferentseerimisele ja tagasisidele. See aitab vältida üksikutel juhuslikel tähelepanekutel põhinevaid nõuandeid ning toetab terviklikumat arutelu selle üle, kuidas õppijat tunnis keeleliselt ja eripedagoogiliselt toetatakse. Ka Bernhard jt (2026) soovitavad, et õpetaja võib oma keelekasutuse hindamisel paluda abi tugispetsialistilt või kolleegilt, kes vaatleb õpetaja kõnet kõrvaltvaataja ja õppija pilgu läbi ning märgib, kus õpilastel mõistmisraskused tekkisid. Sellest vaatenurgast aitab tunnivaatlusvahend muuta tugispetsialisti rolli selgemaks: ta toetab õpetajat ja aitab märgata, kuidas õpetaja keelekasutus, juhised ja keeleline tugi mõjutavad õppijate arusaamist.

Nõustamise seisukohalt oli tähenduslik ka see, et soovitused erinesid õpetajate lõikes. Vaatlusvahend ei suunanud kõigile õpetajatele ühesuguseid üldisi soovitusi, vaid võimaldas õpetajate kaupa nõustamise fookust täpsustada. Mitmekeelsete HEV-õppijate toetamisel on selline individuaalne lähenemine oluline, sest õpetajate tugevused, harjumuspärased õpetamisvõtted ja arendamist vajavad aspektid võivad erineda. Seega toetas vaatlusvahend tugispetsialisti rolli mitte ainult õppija vajaduste märkajana, vaid ka õpetaja professionaalse arengu toetajana.

Tunnivaatlusvahendi kasutatavus ja parendusettepanekud

Töö eesmärgiks oli tuvastada ka, milliseid muudatusi on vaja teha tunnivaatlusvahendis pärast selle piloteerimist. Vaatlejatevaheline hea kooskõla näitas, et valdav osa tunnustest oli vaatlejatele arusaadav ja tunnis fikseeritav.

Samas näitasid lahknevused, et osa tunnuseid vajab täpsustamist. Eelkõige puudutab see tunnuseid, mille piirid võivad tunnis omavahel osaliselt kattuda ja mis ei pruugi väljenduda ühe

selge tegevusena, vaid õpetaja tegevuse, õpilase vajaduse ja õpisituatsiooni koosmõjus. Näiteks võib õpetaja osutatud lisatugi olla seotud nii keelelise toe, abivahendi kasutamise, individuaalse juhendamise kui ka diferentseerimisega. Keeleline tugi on suunatud eelkõige ainekeele mõistmisele ja kasutamisele, näiteks mõistete selgitamisele, lausemallide pakkumisele, vastuse ümbersõnastamisele või õpilase mõttekäigu keelendamise toetamisele (Bernhardt *et al.*, 2026). Diferentseerimine tähendab aga õppe kohandamist õppija vajadustele vastavaks, näiteks materjali, töömahu, raskusastme, vastamisviisi või toe muutmist (Padrik, 2026). Individuaalne juhendamine ja abivahendi kasutamine võivad olla osa nii keelelisest toest kui ka diferentseerimisest, kuid vaatlusvahendis vajavad need selgemaid näiteid, et vaatlejad tõlgendaksid olukordi ühtmoodi.

Sarnast täpsustamist vajab ka tagasisidestamise valdkond. Piloteerimisel ilmnes, et ainealase sisu ja keelekasutuse eristamine tagasisides oli nii harvemini märgatav kui ka vaatlejate jaoks keerukam tunnus. Seetõttu võiks vaatlusvahendis või selle juhendis tuua näiteid, milline tagasiside puudutab eelkõige ainealast sisu, milline keelekasutust ning milline ühendab mõlemat. Näiteks tagasiside *„Lahenduskäik on õige*“ puudutab peamiselt ainealast sisu. Keelekasutust toetav tagasiside oleks näiteks „*Proovi vastata täislausega*“. Mõlemat ühendav tagasiside võiks olla: „*Mõte on õige, aga põhjenda seda: ma arvan nii, sest…*“. Sellised näited aitaksid vaatlejatel tunnust ühtsemalt mõista ning annaksid tugispetsialistile konkreetsema aluse õpetajaga tagasiside üle arutlemiseks.

Vaatlusvahendi edasisel arendamisel ei piisa ainult tunnuste sõnastuse täpsustamisest. Vahend peaks aitama vaatlejal mõtestada seda, mida tunnuse avaldumine või puudumine õpetamispraktika kohta näitab. Vaatluse järel võiks eraldi välja tuua, kas õppijat toetavad võtted avaldusid peamiselt õpetaja vahetu reageeringuna tunnis või olid eelnevalt kavandatud osa õpetamisest. Selline eristus on oluline, sest süsteemselt kavandatud keeleline ja eripedagoogiline tugi aitab muuta õpetamise järjepidevamaks ning vähendab olukordi, kus õppija toetamine sõltub üksnes õpetaja hetkelisest reageeringust. Selleks võiks vaatlusvahendi juurde lisada vaatlusjärgse kokkuvõttevormi, mis aitab tugispetsialistil koondada õpetajale antava tagasiside kaheks osaks: toimivad praktikad ja võimalikud edasised sammud. Selline kokkuvõttevorm toetaks töö algset eesmärki kasutada tunnivaatlusvahendit mitte hindamisvahendina, vaid õpetamispraktika analüüsi ja nõustamise alusena.

Kokkuvõttes näitas piloteerimine, et tunnivaatlusvahend sobib üldjoontes keeleteadliku õpetamise ja õppijate toetamise tunnuste märkamiseks I kooliastme tundides. Edasisel arendamisel tuleks lisada kasutusjuhis, täpsustada mõningaid tunnuseid ning lisada näiteid, mis aitavad vaatlejatel sarnaseid olukordi ühtmoodi tõlgendada. Eriti oluline on see nende tunnuste puhul, mis seostuvad keelelise toe, diferentseerimise, abivahendite kasutamise ja tagasisidestamisega.

Uuringu piirangud ja edasised võimalused

Uuringu piiranguna tuleb arvestada, et tunnivaatlusvahendit piloteeriti väikeses mugavusvalimis ühe kooli kolme õpetaja tundides. Kõik õpetajad on pikaajalise töökogemusega ning on varasemas õpetajatöös kokku puutunud nii HEV-õppijate kui ka muu kodukeelega õppijatega. Seetõttu ei pruugi tulemused peegeldada õpetajate üldist valmisolekut keeleteadliku õpetamise põhimõtteid rakendada, vaid pigem näitavad, kuidas need põhimõtted avalduvad kogenud õpetajate tundides. Tulemusi ei saa üldistada kõigile I kooliastme õpetajatele ega keeleliselt heterogeensetele klassidele, kus õpivad HEV-õppijad. Tulemused kirjeldavad eelkõige seda, kuidas väljatöötatud tunnivaatlusvahend toimis konkreetses kooli- ja klassikontekstis.

Samas on oluline märkida, et ka kogenud õpetajate tundides avaldusid harvemini mõned keeleteadliku õpetamise tunnused, mis eeldavad süsteemsemat kavandamist: diferentseerimine, kohandatud õppematerjalide kasutamine, nähtavad keeletoed ning tagasiside, milles eristatakse ainealast sisu ja keelekasutust. Samuti ilmnesid just nende ja nendega seotud tunnuste puhul vaatlejate hinnangutes rohkem tõlgenduserinevusi. Selle põhjal ei saa järeldada, et need valdkonnad on õpetajate ettevalmistuses üldiselt nõrgemad, kuid tulemused osutavad, et need võivad vajada õpetajate nõustamises ja täienduskoolituses põhjalikumat käsitlemist.

Teiseks piiranguks on vaadeldud tundide väike arv. Kuus tundi võimaldasid hinnata, kas vaatlusvahendiga on võimalik vaadeldavaid tunnuseid märgata ja õpetajate nõustamiseks tähelepanekuid koondada, kuid need ei anna piisavat alust järeldada, kui järjepidevalt samad õpetajad keeleteadliku õpetamise põhimõtteid pikema aja jooksul rakendavad. Samuti keskendus piloteerimine kahele õppeainele, mistõttu võib vahendi kasutatavus teistes ainetes vajada eraldi katsetamist.

Kolmanda piiranguna tuleb arvestada, et õpetajatele antud tagasisidevestlusi ei salvestatud ega analüüsitud eraldi andmestikuna. Seetõttu saab töö põhjal järeldada, milliseid

nõustamisfookusi oli võimalik vaatlusandmete alusel sõnastada, kuid mitte seda, kuidas õpetajad tagasisidet vastu võtsid või kas see mõjutas nende hilisemat õpetamispraktikat.

Edaspidi võiks tunnivaatlusvahendit katsetada suuremas ja mitmekesisemas valimis, kaasates eri koolide õpetajaid ja tugispetsialiste. Samuti võiks koguda õpetajate ja tugispetsialistide tagasisidet vaatlusvahendi kasutatavuse kohta ning uurida, kuidas toetab vaatlusvahendi põhjal läbiviidud nõustamine õpetajate teadlikkust keeleteadlikust õpetamisest ja mitmekeelsete HEV-õppijate toetamisest.

Lõppkokkuvõttes pakub uuring eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis tugispetsialistidele praktilise tööriista, mis aitab märgata keeleteadliku õpetamise tunnuseid ja muuta keelelise toetamise ainetundides teadlikumaks ja sihipärasemaks.

Tänusõnad

Suur tänu juhendajale Marika Padrikule toetuse, sisukate nõuannete ja konstruktiivse tagasiside eest. Tänan uuringus osalenud õpetajaid koostöö ja usalduse eest. Samuti tänan Laura Jagusoni, kes osales tunnivaatlustel ja andis olulise panuse tunnivaatlusvahendi piloteerimisse.

Autorsuse kinnitus

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

Enel Suutre /allkirjastatud digitaalselt/
Kuupäev: 18.05.2026

Kasutatud kirjandus

Adov, L., & Karm, M. (2024). Eripedagoogi enesehoid ja professionaalne areng. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 242–276). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday contexts: Concepts and methodological guidelines within a mixed methods framework. *Frontiers in Psychology*, 9:13. doi:10.3389/fpsyg.2018.00013

Association for Language Awareness. (s.a.) Külastatud aadressil https://www.languageawareness.org/

Aruvee, M. (2022). Sissejuhatavalt koolidiskursusest: tekstid ja kirjaoskus neljas õppeaines. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat 18.* 55-74.

Aruvee, M. (2023). Keeleteadlikust aineõpetusest koolis mööda ei pääse. *Sirp* (19.05.2023)

Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis. 8.* 178 –200. doi:10.22601/PET.2023.08.07.

Bernhardt, K., Rüütmaa, T., Praakli, K., & Vihman, V.-A. (2026). Keeleteadlik aineõpe. M. Padrik, K. Bernhardt, T. Rüütmaa, K. Praakli, V.-A. Vihman, M. Hallap, K. Pastarus, H. Puksand, A. Ljalikova, & E. Arder. *Muu kodukeelega haridusliku erivajadusega õpilase toetamine aineõppes. Loodusõpetus ja matemaatika* (lk 12–19). Tallinna Ülikool / Tartu Ülikool / Haridus- ja Teadusministeerium.

Bleichenbacher, L., Rossner, R., Schröder-Sura, A., & Pirih Svetina, N. (2023), *Building blocks for planning language-sensitive teacher education*, Council of Europe (European Centre for Modern Languages). Külastatud aadressil www.ecml.at/languagesensitiveteachereducation

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R., (2018). *LAK-õppest õpetajale. Käsiraamat lõimitud aine- ja keeleõppest.* Innove. Atlex.

Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). *Developing a communication supporting classrooms observation tool.* doi:10.13140/2.1.2409.6006.

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy, 31(*3), 271-286. doi:10.1177/0265659015572165.

Eripedagoogi kutsestandard (2024). Külastatud aadressil https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094.

Figueroa, R. A., Klingner, J., & Baca, L. (2013). The present and future of bilingual/ESL special education. *Impact: Feature issue on educating K–12 English Language Learners with disabilities, 26*(1), 4-5. http://ici.umn.edu/products/impact/261/3.html

Goodnight, K., Greiner, O., Rouffer, C., Willemsen, M., & de Graaf, R. (s.a) *Observation Instrument for Communicative Modern Foreign Language Teaching.* Külastatud aadressil: https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/onderzoek-naar-effectief-communicatief-taalonderwijs

Gusjuk, N., Tuul, M., & Õun, T. (2025). Eestikeelsele õppele üleminek: koolieelsete lasteasutuste juhtide, õpetajate ja lastevanemate ootused, väljakutsed ja mured. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education, 13*(2), 51–76. doi:10.12697/eha.2025.13.2.03

Hallap, M., & Padrik, M. (2020). *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis.* RITA-RÄNNE projekt. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf

Hallap, M., & Padrik, M. (2024). *Juhendmaterjal muukeelse/mitmekeelse õppija oskuste ja õpikeskkonna hindamiseks.* https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2024/03/Mitmekeelne-oppija_juhends.pdf

Hallap, M., & Trasberg, K. (2024). Mitmekeelsus ja -kultuurilisus. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadusega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 578 –602). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Haridus- ja teadusministeerium. (*s.a*.). *Eestikeelsele haridusele üleminek.* Külastatud aadressil https://www.hm.ee/uleminek

*HEV-juhendmaterjal eestikeelsele haridusele üleminekul (*2024) Haridus- ja Teadusministeerium Külastatud aadressil: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-

04/HEV%20juhendmaterjal%20eestikeelsele%20haridusele%20%C3%BCleminekul_1.pdf

Kebbinau, M., & Aja, U. (2010). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Tallinn: ECO Print.

Kebbinau, M., Kuri, K., & Oja, M. (2025) *Lõimitud aine- ja keeleõpe II kooliastmes. Õppimine ja õpetamine klassis, kus õpib eesti keelest erineva kodukeelega õpilasi. ÜLDOSA.* Eesti Keele Instituut.

Kivirand, T., Šuman, C., & Nelis, P. (2024). Kaasava hariduskorraldus rühma- või klassiruumi praktikas. Ä. Leijen (toim), *Kaasav haridus* (lk 87–111). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Klaas-Lang, B., Praakli, K., & Vender, D. (2023). *Eestikeelsele haridusele üleminek Tartu linnas. Mitte-eesti kodukeelega lastevanemate keelehoiakute uuring ja tegevussoovitused.* https://www.tartu.ee/et/eestikeelsele-haridusele-uleminek

Kormos, J., & Smith, A. M. (2023). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (3. tr). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Liu, Y., & Lin, A. M. Y. (2025). Spontaneous teacher collaboration in early primary CLIL classrooms with pupils of special educational needs (SEN): a dynamic translanguaging and trans-semiotizing perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 46*(5), 1416–1439. doi:10.1080/01434632.2024.2441408

Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2024). Fostering language awareness for integration through teacher-researcher collaboration in a Spanish bilingual education context. *Language Awareness*, *33*(4), 751–771. doi:10.1080/09658416.2024.2385766

Logopeedi kutsestandard (2024). Külastatud aadressil https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11252591 (26.10.2024)

Lucas, T. & Villegas, A.M., (2013): Preparing Linguistically Responsive Teachers: Laying the Foundation in Preservice Teacher Education, *Theory Into Practice*, *52* (2), 98 –109. doi:10.1080/00405841.2013.770327

Malva, L. (2024). Erivajadustega õppijate kaasamine lasteaias ja koolis. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadusega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 124-153). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Martín del Pozo, María. (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Pulso. Revista de Educación*.. 39. doi:10.58265/pulso.5082.

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276–282. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3900052/

Mehisto, P., Frigols, M. J., Marsh, D., Võlli, K., & Asser, H. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe.* Tallinn. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed. https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/216_LAK_raamat.pdf

Männamaa, M. (2008). Vaatlus. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 144-158). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Nelis, P., & Kivirand, T. (2024). Kaasava hariduse mõiste ja tähendus. Ä. Leijen (toim), *Kaasav haridus* (lk 17–57). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Ní Ríordáin, M., Neville, C., & Daly, M. (2024) Language-responsive mathematics teaching and AEN learners in a CLIL context. *Frontiers in Education, 9.* doi:10.3389/feduc.2024.1456255

Padrik, M. (2026). Haridusliku erivajadusega (HEV) muukeelne õppija II kooliastmes. M. Padrik, K. Bernhardt, T. Rüütmaa, K. Praakli, V.-A. Vihman, M. Hallap, K. Pastarus, H. Puksand, A. Ljalikova, & E. Arder, *Muu kodukeelega haridusliku erivajadusega õpilase toetamine aineõppes. Loodusõpetus ja matemaatika* (lk 20–28). Tallinna Ülikool / Tartu Ülikool / Haridus- ja Teadusministeerium.

Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2021). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism and second language learning.* Brookes Publishing.

Pérez Cañado, M. L., Rascón Moreno, D., & Cueva López, V. (2021). Identifying difficulties and best practices in catering to diversity in CLIL: instrument design and validation. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26*(9), 1022–1030. doi:10.1080/13670050.2021.1988050

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2024) *Riigi Teataja I*, 26.04.2024, 12 https://www.riigiteataja.ee/akt/126042024012

Repo, E. (2023). Towards language-aware pedagogy? Experiences of students in multilingual Finnish schools. *Language and Education*, *37*(4), 460–482. doi:10.1080/09500782.2022.2116985

Sánchez-López, C., Young, T., Genesee, F., & Hilliard, J.F. (2022). *Welcoming Bilingual Learners with Disabilities into Dual Language Programs: Research-informed Implications for Inclusive Programs and Practice.* White Paper. Center of Applied Linguistics. https://www.researchgate.net/publication/397588075_Welcoming-Bilingual-Learners-with-Disabilities-into-Dual-Language-Programs

Soll, M., & Palginõmm, M.-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis.* Narva: Tartu Ülikool. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-09/252_Soll_2011_Oppekeelest_erineva_emakeelega_opilane_koolis.pdf (02.10.2024).

Verschik, A. (2019). Mitmekeelsus, keelekontaktid ja keeleline teadlikkus. *Keel ja Kirjandus, 62* (1-2), 6–23. https://doi.org/10.54013/kk735a2

Voolaid, H., & Pajus, K. (Toim). (2013). *Õppetunni läbiviimise metoodika ja õppetunni analüüs.* Tartu: Haridus- ja Teadusministeeriumi välishindamisosakond.

Wang, W., & Liu, X. (2024). A review of language awareness (2020–2024): Current trends and future directions. *Journal of Language Teaching, 4*(4), 1-8. https://doi.org/10.54475/jlt.2024.020

Ülviste, A. M., Mõttus, K., & Kaljuste, K. (2024). Lapse arengu eripedagoogiline hindamine. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadusega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 157 –184). Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lisad

Lisa 1 Tunnivaatlusvahendite võrdlus

	Dockrell *et al.*, (2012, 2015) CSCOT	Goodnight *et al.*, (2024) CLT-OI	Pérez Cañado *et al.*, (2021) ADiBE	Mehisto *et al.*, (2010) LAK-õpe
Hindamise fookus	Klassi keelekeskkonna ja suhtluse hindamine.	Võõrkeeleõppes rakendatava kommunikatiivse lähenemise hindamine.	Lõimitud aine- ja keeleõppe tundides HEV-õppijate toetamise hindamine.	Tunni planeerimise ja läbiviimise hindamine LAK-tundides, kus rõhk on ka klassiruumi üldisel õhkkonnal ja õpetaja suutlikkusel reageerida õpilaste individuaalsetele vajadustele.
Valdkonnad	1) keelekeskkonna loomine; 2) keeleõppe võimaluste loomine; 3) interaktsioon.	1) õpitava keele osaoskuste arendamine: rääkimine, kirjutamine, lugemine, kuulamine/ vaatamine 2) sihtkeele kasutamine 3) vormimoodustus, sõnavara, hääldus 4) lõiming 5) õpilaste kaasatus	1) keelelised aspektid, 2) metoodika ja HEV-õppijad, 3) materjalid ja ressursid 4) koostöö	1) keeleõppe ja aine lõimimine; 2) õppimist toetav keskkond; 3) õppematerjali mõistetavaks tegemine; 4) õpetaja kõne efektiivsus; 5) väljendusoskuse arendamine; 6) erivajaduste arvestamine; 7) hindamine ja edasiliikumine.
Struktuur ja mõõdikud	Iga dimensioon (vt valdkonnad) sisaldab konkreetseid vaatlusnäitajaid. Keelekeskkonna valdkonnas mõõdetakse vastava näitaja olemasolu (0/1), kuid keeleõppe võimaluste ja interaktsiooni valdkondade puhul on kasutusel numbriline skaala (0-5), vastavalt esinemissagedusele. Vorm võimaldab lisada näiteid konkreetsetest käitumistest/tegevustest.	Iga valdkond sisaldab alamtaseme oskuste või tegevuste kirjeldusi, mille kohta rakendatakse numbrilist skaalat 1-4 (1 – „*puudub*“, 4 – „*esineb sageli*“). Lisaks on vaatluslehel välja toodud kvalitatiivsed kirjeldused heade praktikatena.	Võimaldab koguda taustateavet. Sisaldab mitut mõõdetavat dimensiooni (vt valdkonnad). Kasutusel on skaalad, kus hinnatakse erinevate tegevuste/nähtuste esinemise määra (nt *“palju /sageli”, “mõõdukalt”, “vähe”, “puudub”).* Võimalus lisada vaatlejapoolseid kvalitatiivseid kirjeldusi.	Koosneb erinevatest valdkondadest, mille täpsustatud alateemade puhul on vaatlejal/ õpetajal endal võimalik lisada kvalitatiivseid kirjeldusi. Lisaks on kasutusel + /-/0 skaala (*„esineb“, „ei esine“, „ei ole kohaldatav“*). Sisaldab rohkelt rakendusnäiteid.

	Dockrell *et al.*, (2012, 2015) CSCOT	Goodnight *et al.*, (2024) CLT-OI	Pérez Cañado *et al.*, (2021) ADiBE	Mehisto *et al.*, (2010) LAK-õpe
Tugevused	Suunatud suhtlusele, võimaldab eristada märkuste lahtris HEV õppijaga seotu. Konkreetsed alateemad valdkondade kaupa, mis muudavad jälgimise suunatuks. Vaatluse käigus on võimalik hinnata, kuidas klassiruum ja erinevad suhtlusolukorrad toetavad laste keelelist arengut. Sobib hästi varajase keeleõppe ja algklasside puhul, kus klassiruumi füüsiline korraldus ja suhtlusolukorrad on olulise tähtsusega.	Sobib võõrkeeleõpetajate professionaalse arengu toetamiseks. Pöörab suuremat tähelepanu keele osaoskustele ja õpetaja keelekasutusele. Konkreetsed näited vaatluslehel aitavad mõista ja analüüsida õpetaja rolli ja kommunikatiivseid tegevusi, mis toetavad õppijat õpitava keele kasutamisel. Sobib rohkem II ja III kooliastme keeletundidesse, kus aitaks leida tugevusi ja arenguvõimalusi erinevate keele osaoskuste kaupa.	Vaatluse käigus on võimalik arvestada õppijate erinevaid keelelisi võimeid ja õppetöös rakendatavaid erisusi. Sobib hästi olukordades, kus on oluline mõista, kuidas õpilaste erinev keeleoskus mõjutab õppetööd. Sobib hästi pikemaajalise programmi või projektõppe vaatlemiseks.	Vaatluse käigus on võimalik arvestada HEV õppijatele suunatud erisustega. Sobib LAK-õpetaja professionaalse arengu toetamiseks. Alajaotustena esitatud kirjeldused aitavad õpetajal end analüüsida ja leida parimaid võtteid tunni eesmärkide saavutamiseks. Hästi kohaldatav Eesti LAK- ja keelekümbluskonteksti.
Puudused	Mõne valdkonna vaatlusnäitaja sobiks Eesti haridussüsteemi puhul pigem lasteaias kasutamiseks. Mahukas, vaatluse ajal võib olla raske teha märkmeid mitme valdkonna alla korraga (vaatlusmõõdik on mitmel leheküljel).	Ainetunnis kasutamiseks vajaks kohandamist. Sobilik keeletundide vaatluseks, Ei võimalda keskenduda eraldi HEV-õppijatele.	Vaatlejal on raske tundi suunatult jälgida, kuna vaatlusmõõdik on mahukas, ent vaatlejat toetavaid alateemasid on valdkonniti vähe ja need on sõnastatud üldsõnaliselt.	Rakendusnäited tunnivaatlusvahendi sees muudavad selle mahukaks. Raske võib olla märkmeid teha (mitmel leheküljel). Hindamine pigem kirjeldav, tulemuste võrdlemine on raske.

Lisa 2 Tunnivaatlusvahend

KEELETEADLIKU ÕPETAMISE PÕHIMÕTETE RAKENDAMINE MITMEKEELSETE HARIDUSLIKE ERIVAJADUSTEGA ÕPPIJATE TOETAMISEL

TUNNIVAATLUSVAHEND

JUHEND VAATLEJALE:
Vahend toetab keeleteadliku õpetamise elementide märkamist, ei ole hindamiseks.
Märgi iga tunnuse kohta: **+** täheldatav **–** ei täheldatud
Hinnatakse ainult tunnuse esinemist, mitte kvaliteeti ega sagedust.
Kirjuta kommentaariks lühikesed faktilised märksõnad või näited, väldi hinnanguid.
Tee märkmeid tunni ajal ja täpsusta vajadusel kohe pärast vaadeldud tundi.

Kool, õpetaja:	
Klass:	Aine:
Kuupäev:	Vaatleja:
Täiendav info:	

1. KESKKOND **Klassis/Tunnis on ...**	Skaala: + / -	Kommentaar
1.1. turvaline õhkkond, kus õppijad julgevad eksida ja osaleda vestluses (nt õpetaja ei tauni eksimusi, ei ignoreeri õpilaste küsimusi).		
1.2. taustamüra tase kontrolli all.		
1.3. klassireeglid/rutiinid, mis toetavad õppimist (nt tunni algus, üleminekud ja lõpetamine, õpilaste käitumise reguleerimine).		
1.4. ruumipaigutus, mis toetab õppijate aktiivset osalemist (võimalused rühma-, paaris- ja individuaaltööks; HEV õppijate paigutus ruumis).		
1.5. seintel nähtavad ainealast õppimist ja keelekasutust toetavad abimaterjalid (nt sõnad/sõnakaardid, skeemid, lausealgused, mõistekaardid, plakatid jms).		
1.6. õppijatel võimalus vajaduse korral kasutada IKT-vahendeid või muid õppimist toetavaid abivahendeid (nt tahvelarvuti, tõlkerakendused, sõnastikud vms).		

2. ÕPETAJA KÕNE ARUSAADAVUS JA MÕISTETAVUS **Õpetaja ...**	Skaala: + / -	Kommentaar
2.1. jälgib oma hääle tugevust ja artikuleerib selgelt.		
2.2. valib õppijatele sobiva kõnetempo ja teeb kõnes pause, annab aega info töötlemiseks ja vastamiseks.		
2.3. kasutab õppijatele jõukohast keelt ning vajadusel kohandab oma keelekasutust: lausete pikkust, sõnavara (nt kasutab lühikesi lauseid, igapäevaseid sõnu, selgitab keerulisi mõisteid).		
2.4. tagab tööjuhiste mõistetavuse (nt annab juhiseid selgelt ja samm-sammuliselt, vajadusel kordab, visualiseerib ja sõnastab ümber).		
2.5. toetab oma kõnet näitlikustamisega (kehakeel, pildid, reaalsed esemed).		
2.6. kontrollib arusaamist (palub korrata, ümber sõnastada, näidata vms).		
3. ÕPETAMINE JA KEELELINE TUGI **Õpetaja ...**	Skaala: + / -	Kommentaar
3.1. teeb tunni alguses (või selle käigus) õppijatele nähtavaks/mõistetavaks, mida õpitakse ainealaselt ja milline on keeleline fookus (nt mõisted, väljendid, lausemallid).		
3.2. aktiveerib õppijate varasemad teadmised ning seob need uue ainealase ja/või keelelise sisuga.		
3.3. tegeleb süsteemselt ainealase sõnavaratööga (nt toob mõisted esile, selgitab nende tähendust, rõhutab ja kordab neid eri kontekstides ning suunab õppijaid ainealast sõnavara kasutama).		
3.4. pakub keelelist tuge (nt sõnaloendid, lausealgused, näitlaused, valikuvariandid vms).		
3.5. annab tagasisidet õppijate keelekasutusele: kordab, sõnastab ümber ja laiendab õppijate ütlusi.		
3.6. soodustab dialoogi, esitab avatud ja keelendamist toetavaid küsimusi ning suunab õppijaid oma mõtteid selgitama, põhjendama ja seostama.		
3.7. arendab õppijate taset arvestades kõiki keelelisi osaoskusi (kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine)		

4. ÕPILASTE AKTIIVSUS **Õpilased ...**	Skaala: + / -	Kommentaar
4.1. osalevad struktureeritud vestluses õpetaja ja/või klassikaaslastega (nt vastavad küsimustele, selgitavad õpitut oma sõnadega, kommenteerivad, jagavad mõtteid ja esitavad küsimusi).		
4.2. kuulavad õpetajat/kaasõpilasi ning tegutsevad kuuldud info põhjal.		
4.3. teevad koostööd ja kasutavad keelt omavaheliseks suhtlemiseks õppetegevuse käigus.		
4.4. loevad ainealaseid jõukohaseid tekste ja kasutavad loetut ülesannete lahendamisel.		
4.5. kirjutavad õppimise eesmärgil (nt sõnade, lausete kirjutamine, lünkteksti täitmine).		
4.6. kasutavad õpetaja suunamisel abivahendeid.		
4.7. küsivad vajadusel abi õpetajalt või kaasõpilastelt.		
5. DIFERENTSEERIMINE JA TUGI **Õpetaja ...**	Skaala: + / -	Kommentaar
5.1. diferentseerib ülesandeid vastavalt õppijate keelelisele tasemele ja individuaalsetele vajadustele (nt erineva raskusastme ja mahuga ülesanded; vastamisviis: suuliselt/kirjalikult vms).		
5.2. võimaldab vajadusel lisaaega ülesannete sooritamiseks.		
5.3. vajadusel juhendab õppijaid tunni jooksul individuaalselt (nt individuaalsed selgitused, täpsustavad juhised ühele õppijale või väikesele rühmale).		
5.4. kasutab kohandatud õppematerjale ja abivahendeid.		
6. TAGASISIDESTAMINE **Õpetaja ...**	Skaala: + / -	Kommentaar
6.1. eristab tagasisides ainealast sisu ja keelekasutust.		
6.2. toob välja õppijate töö käigus ilmnenud õnnestumisi ja edenemist.		
6.3. annab õppijatele edasiviivat tagasisidet.		
6.4. kaasab õppijaid enda ja kaaslaste töö üle reflekteerimisse (nt mis õnnestus hästi, mida võiks proovida teisiti teha jne).		

Lisa 3 Koostatud tunnivaatlusvahendi seos analüüsitud tunnivaatlusvahenditega

1. KESKKOND **Klassis/Tunnis on ...**	**CSCOT**	**CLT-OI**	**ADiBE**	**LAK**
1.1. turvaline õhkkond, kus õppijad julgevad eksida ja osaleda vestluses (nt õppijad vastavad ja julgevad eksida, õpetaja reageerib eksimustele toetavalt).	x	x		x
1.2. taustamüra tase kontrolli all.	x			
1.3. klassireeglid/rutiinid toetavad õppimist (nt tunni algus, üleminekud ja lõpetamine).	x			x
1.4. ruumipaigutus, mis toetab õppijate aktiivset osalemist (rühma-, paaris- ja individuaaltöös).	x		x	x
1.5. seintel nähtavad ainealast õppimist ja keelekasutust toetavad abimaterjalid (nt sõnad/sõnakaardid, skeemid, lausealgused, mõistekaardid, plakatid jms).	x			x
1.6. õppijatel võimalus vajaduse korral kasutada IKT-vahendeid või muid õppimist toetavaid abivahendeid (nt tahvelarvuti, tõlkerakendused, sõnastikud vms).		x	x	
2. ÕPETAJA KÕNE ARUSAADAVUS JA MÕISTETAVUS **Õpetaja ...**	**CSCOT**	**CLT-OI**	**ADiBE**	**LAK**
2.1. jälgib oma hääle tugevust ja artikuleerib selgelt.	x			
2.2. valib õppijatele sobiva kõnetempo ja teeb kõnes pause, annab aega info töötlemiseks ja vastamiseks.	x			
2.3. kasutab õppijatele jõukohast keelt ning vajadusel kohandab oma keelekasutust: lausete pikkust, sõnavara (nt kasutab lühikesi lauseid, igapäevaseid sõnu, selgitab keerulisi mõisteid).	x	x	x	x
2.4. tagab tööjuhiste mõistetavuse (nt annab juhiseid selgelt ja samm-sammuliselt, vajadusel kordab, visualiseerib ja sõnastab ümber).			x	x
2.5. toetab oma kõnet näitlikustamisega (kehakeel, pildid, reaalsed esemed).	x		x	x
2.6. kontrollib arusaamist (palub korrata, ümber sõnastada, näidata vms).			x	x
3. ÕPETAMINE JA KEELELINE TUGI **Õpetaja ...**	**CSCOT**	**CLT-OI**	**ADiBE**	**LAK**
3.1. teeb tunni alguses (või tegevuste käigus) õppijatele nähtavaks, mida õpitakse ainealaselt ja milline on keeleline fookus (nt mõisted, väljendid, lausemallid).				x
3.2. aktiveerib õppijate varasemad teadmised ja seob need uue ainealase või keelelise sisuga.		x		x
3.3. tegeleb süsteemselt ainealase sõnavaratööga (nt toob mõisted esile, selgitab nende tähendust, rõhutab ja kordab neid eri kontekstides ning suunab õppijaid ainealast sõnavara kasutama).	x	x	x	x
3.4. pakub keelelist tuge (nt sõnaloendid, lausealgused, näitlaused, valikuvariandid vms).	x	x		x
3.5. annab tagasisidet õppijate keelekasutusele: kordab, sõnastab ümber ja laiendab õppijate ütlusi.	x			
3.6. soodustab dialoogi, esitab avatud ja keelendamist toetavaid küsimusi ning suunab õppijaid oma mõtteid selgitama, põhjendama ja seostama.	x		x	x
3.7. arendab õppijate taset arvestades kõiki keelelisi osaoskusi (kuulamine, rääkimine, lugemine, kirjutamine)		x		

4. ÕPILASTE AKTIIVSUS **Õpilased ...**	**CSCOT**	**CLT-OI**	**ADiBE**	**LAK**
4.1. osalevad struktureeritud vestluses õpetaja ja/või klassikaaslastega (nt vastavad küsimustele, selgitavad õpitut oma sõnadega, kommenteerivad, jagavad mõtteid ja esitavad küsimusi).	x	x	x	x
4.2. kuulavad õpetajat/kaasõpilasi ning tegutsevad kuuldud info põhjal.		x		
4.3. teevad koostööd ja kasutavad keelt omavaheliseks suhtlemiseks õppetegevuse käigus.	x	x	x	
4.4. loevad ainealaseid jõukohaseid tekste ja kasutavad loetut ülesannete lahendamisel		x	x	x
4.5. kirjutavad õppimise eesmärgil (nt sõnade, lausete kirjutamine, lünkteksti täitmine).		x	x	x
4.6. kasutavad õpetaja suunamisel abivahendeid.		x	x	
4.7. küsivad vajadusel abi õpetajalt või kaasõpilastelt.			x	x
5. DIFERENTSEERIMINE JA TUGI **Õpetaja ...**	**CSCOT**	**CLT-OI**	**ADiBE**	**LAK**
5.1. diferentseerib ülesandeid vastavalt õppijate keelelisele tasemele ja individuaalsetele vajadustele. (nt erineva raskusastmega ülesanded; vastamisviis: suuliselt/kirjalikult; kohandatud ülesannete maht vms)			x	x
5.2. võimaldab vajadusel lisaaega ülesannete sooritamiseks.			x	x
5.3. vajadusel juhendab õppijaid tunni jooksul individuaalselt (nt individuaalsed selgitused, täpsustavad juhised ühele õppijale või väikesele rühmale).	x		x	x
5.4. kasutab kohandatud õppematerjale ja abivahendeid.		x	x	x
6. TAGASISIDESTAMINE **Õpetaja...**	**CSCOT**	**CLT-OI**	**ADiBE**	**LAK**
6.1. eristab tagasisides ainealast sisu ja keelekasutust.				
6.2. toob välja õppijate töö käigus ilmnenud õnnestumisi ja edenemist.		x	x	x
6.3. annab õppijatele edasiviivat tagasisidet.		x	x	x
6.4. kaasab õppijaid enda ja kaaslaste töö üle reflekteerimisse (nt mis õnnestus hästi, mida võiks proovida teisiti teha jne).			x	x

CSCOT (Dockrell *et al.*, 2012, 2015); CLT-OI (Goodnight *et al.*, s.a.); ADiBE (Pérez Cañado *et al.*, 2021); LAK-õpe (Mehisto *et al.*, 2010).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Enel Suutre

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose "Keeleteadlik õpetamine tugispetsialist kaasavas klassiruumis: tunnivaatlusvahendi väljatöötamine", mille juhendaja on Marika Padrik, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Enel Suutre
18.05.2026