

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Eneken Savi
HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASTE KLASS LIITKLASSINA
I KOOLIASTMES: TEGEVUSUURING
Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Kaja Pastarus

Tartu 2026

Kokkuvõte

Haridusliku erivajadusega õpilaste klass liitklassina I kooliastmes: tegevusuuring

Uurimuse eesmärk oli tegevusuuringu käigus välja selgitada liitklassi tunnimodelite rakendatavus HEV-liitklassis õppetöö läbiviimisel, arvestades õpilaste iseseisva töö oskuse taset ja toevajadust. Valimi moodustasid ühe I kooliastme HEV-liitklassi viis õpilast. Tegevusuuringus kasutati konvergentset paralleelset segameetodilist disaini ning analüüsi eesti keele tunde. Andmed koguti videosalvestuste, vaatluslehtede ja refleksiivsete logide abil. Tulemused näitasid, et uuritavas klassis olid rakendatavad üksikklassilaadne ja ühildatud õppekava mudel. Ühildatud mudeli rakendamine pakkus enamikele õpilastele stabiilsemat raamistikku ülesannete mõistmiseks ja tööprotsessi reguleerimiseks. Analüüs osutas, et tunnimodelite rakendamine eeldab paindlikku kombineeritud lähenemist.

Võtmesõnad: HEV-liitklass, liitklassi tunnimodelid, iseseisev tööoskus, tegevusuuring, hariduslik erivajadus

Abstract

Special Educational Needs Multi-Grade Class in Primary School: An Action Research Study

The aim of the study was to determine the applicability of multi-grade instructional models in a SEN multi-grade class during an action research process, considering pupils' independent learning skills and support needs. The sample consisted of five pupils from one primary-level SEN multi-grade class. A convergent parallel mixed-methods action research design was used to analyse Estonian language lessons. Data were collected through video recordings, structured observation sheets and reflective logs. The findings indicated that the quasi-monograde model and the differentiated curricula model were applicable in the studied class. The differentiated model provided a more stable framework for most pupils in understanding tasks and regulating their work processes. The analysis showed that the implementation of instructional models requires a flexible combined approach.

Keywords: SEN multi-grade classroom, multi-grade instructional models, independent learning skills, action research, special educational needs

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1. Kaasav hariduskorraldus ja eriklasside loomine	5
1.2. Liitklass õppekorraldusliku vormina.....	6
1.2.1. Liitklassi tunnimudelid.....	7
1.2.2. Liitklassis õpetamise väljakutsed	10
1.3. Iseseisva töö oskuse kujunemine haridusliku erivajadusega õpilastel	11
1.4. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	12
2. Metoodika.....	13
2.1. Valim.....	14
2.2. Andmekogumine ja -analüüs.....	15
3. Tulemused	20
3.1. Liitklassi tunnimudelite rakendatavus uuritavas HEV-liitklassis	20
3.2. HEV-õpilaste toimimine liitklassi tunnimudelite rakendamisel	22
3.2.1. Õpilase Õ1 toimimine rakendatud tunnimudelites.....	23
3.2.2. Õpilase Õ2 toimimine rakendatud tunnimudelites.....	24
3.2.3. Õpilase Õ3 toimimine rakendatud tunnimudelites.....	25
3.2.4. Õpilase Õ4 toimimine rakendatud tunnimudelites.....	25
3.2.5. Õpilase Õ5 toimimine rakendatud tunnimudelites.....	26
3.2.6. Kokkuvõtte õpilaste toimimisest rakendatud tunnimudelites	27
Arutelu.....	27
Tänuõnad	31
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisa 1. Eesti keele õppesisu kattuvad teemad RÕK 2., 3. ja LÕK 3. klassis	36
Lisa 2. Töös analüüsitud õppematerjalid.....	38
Lisa 3. Nõusolekuvorm lapsevanemale.....	50
Lisa 4. Vaatlusleht tunnimudelite analüüsiks.....	51
Lisa 5. Refleksiivse logi vorm tunnimudelite analüüsiks	53
Lisa 6. Uurimuses rakendatud tunnimudelite põhistruktuurid	54
Lisa 7. Rakendatud tunnimudelite kvalitatiivne võrdlus.....	55
Lisa 8. Näide kvalitatiivsete andmete kodeerimisest	56

Sissejuhatus

Viimastel aastakümnetel on toimunud haridussüsteemides üle Euroopa märkimisväärsed muudatusi. Prioriteediks on kaasav haridus, mille eesmärk on tagada kõigile õppijatele võrdne juurdepääs kvaliteetsele haridusele, sõltumata nende erivajadustest, võimetest või sotsiaalsest taustast (UNESCO, 1994).

Eestis seati kaasav haridus hariduskorralduse juhtpõhimõtteks 2010. aasta Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (edaspidi PGS) muudatusega. Peamise eesmärgina sätestati, et haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) õpilane õpib elukohajärgse kooli tavaklassis (PGS, 2010; Raudla, 2025).

Haridusmaastikku nii Eestis kui mujal Euroopas mõjutavad demograafilised muutused, mille tulemusena on paljud maapiirkondade väikesed koolid pidanud koondama õpilasi liitklassidesse (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2023; 2021; Karlberg-Granlund, 2023; Raudla, 2021; Tammar, 2019).

Kuigi liitklassides õppimine ja õpetamine on enam kui sajandi vanune praktika, esitab selline õppekorraldus õpetajatele jätkuvalt väljakutseid (Booc Recla & Potane, 2024; Hyry-Belhammer & Hascher, 2015). Seda eriti siis, kui klassis on HEV-õpilasi, kelle õppimise toetamine nõuab paindlikku metoodikat ja individuaalset lähenemist (Biot-Gautron et al., 2025; Engin, 2018; Jakobson, 2000).

Uuringud näitavad, et liitklassis õppides võib õpetaja teadlik juhendamine soodustada HEV-õpilaste iseseisva tööoskuse arengut (Tiernan et al., 2020). Iseseisev tööoskus on oluline, kuna see seostub Põhikooli riiklikus õppekavas (2025) kirjeldatud õpipädevusega, mis hõlmab õppimise planeerimise, õppeprotsessi organiseerimise, sobivate õpistrateegiate kasutamise ning oma õppimise ja arenguvajaduste analüüsimise suutlikkust.

Need oskused on liitklassi õppetöös eriti olulised, sest õpetaja tähelepanu jaguneb samaaegselt mitme õpperühma vahel. HEV-õpilaste puhul jääb nende oskuste kujunemine aga sageli sõltuvaks õpetaja juhendamisest (Erg & Kontor, 2025).

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Kaasav hariduskorraldus ja eriklasside loomine

Kaasava hariduse aluseks peetakse UNESCO 1960. aasta diskrimineerimisvastast hariduskonventsiooni ja 1994. aasta Salamanca deklaratsiooni, kuid kaasav haridus ise on ajas arenev ja kontekstist sõltuv mõiste, mille tähendus kujuneb ühiskondlike, kultuuriliste ja poliitiliste tegurite mõjul (Ainscow, 2020; Keles *et al.*, 2024; Walton, 2023).

Eestis hakati kaasava hariduse põhimõtteid süsteemsemalt rakendama pärast 2010. aasta põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (edaspidi PGS) muudatust, mille eesmärk oli toetada HEV-õpilaste õppimist tavakooli tavaklassis. Kuna kõikide HEV-õpilaste kaasamine tavaklassidesse ei osutunud võimalikuks, tekkis vajadus luua eriklasse.

Rahvusvahelises kirjanduses rõhutatakse, et eriklassi paigutamise otsus peab lähtuma õpilase individuaalsetest haridusvajadustest ja andmepõhisest hindamisest, mitte ainult diagnoosist või kooli korralduslikest võimalustest. Eriklassi nähakse keskkonnana, mis võimaldab väiksemaid rühmi, intensiivsemat juhendamist ja struktureeritumat õpet õpi- või käitumisraskustega õpilaste toetamiseks (Hornby, 2014). Samuti tuleb paigutusotsuseid regulaarselt üle vaadata, et vältida põhjendamatult pikaajalist viibimist eriklassis ja toetada vajadusel õpilase liikumist vähem piiravasse õpikeskkonda (Mitchell, 2014).

2018. aasta PGS-i muudatusega laiendati kaasava hariduse käsitlust, rõhutades, et iga õpilane võib õpitee jooksul vajada tuge. Kasutusele võeti toe vajaduse mõiste ning määratleti kolm toevajaduse taset: üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi. HEV-õpilasena hakati käsitlema tõhustatud või erituge vajavat õpilast (HTM, 2018; PGS, 2018). See käsitlus on sätestatud jätkuvalt ka hetkel kehtivas PGS-is (2026).

Kehtiva PGS-i (2026) redaktsiooni järgi võib lisaks tavaklassidele moodustada eriklasse. Eriklasside loomine on alates 2018. aastast muudetud paindlikumaks ja eriklassi vastuvõtmise ja sealse õpilaste arvu üle otsustab direktor, vajalik on siiski lapsevanema nõusolek. Sarnaselt rahvusvahelisele vaatele, tuuakse PGS-is välja, et õpe eriklassis peab olema põhjendatud ja ajaliselt piiritletud. Samas on tõhustatud või eritoe määramise üheks võimalikuks eelduseks, et õpilane vajab püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire, muu tervises seisundi või puude tõttu õpet eriklassis.

Räis jt (2016) uuringust selgus, et eriklassid moodustatakse tihti õpilastest, kellel on erinevad hariduslikud erivajadused, kuna sarnase erivajadusega õpilastele eraldi klasside loomiseks on neid ühes koolis reeglina liiga vähe. PGS (2026) sätestab, et kui kahe või kolme klassi õpilaste arv on kokku 16 või alla selle, võib nendest õpilastest moodustada liitklassi. Tõhustatud toe vajadusega õpilaste klassi suurus võib olla kuni 12 õpilast ja eritoe

vajadusega õpilastel kuni kuus. Tulenevalt eeltoodust moodustatakse tihti erinevate klassiastmete ja õppekavade õpilastest eriklassi liitklasse (edaspidi HEV-liitklass).

1.2. Liitklass õppekorraldusliku vormina

Liitklassides õpetamine ei ole viimaste aastakümnete haridusuuendus, vaid enam kui sajandi vanune praktika maailma erinevates piirkondades. Peamisteks liitklasside loomise põhjusteks on läbi ajaloo olnud eelkõige geograafilised, majanduslikud ning demograafilised põhjused (Booc Recla & Potane, 2024; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).

Eesti hariduskeskkonda on alates 2000. aastatest mõjutanud demograafilised muutused, mille tõttu on elanike ja kooliealiste laste arv piirkonniti ebaühtlaselt jaotunud. Enamikus maakondades on sündimus vähenenud, samal ajal kui Harju- ja Tartumaal kasvanud, mistõttu vähendatakse kolmandikes omavalitsustes õppekohti, kuid Harjumaa ja Tartu „kuldse ringi“ piirkondades tuleb neid juurde luua (HTM, 2021, 2023; Raudla, 2021).

Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 näeb ette, et lapsele on tagatud alusharidus ning õppimine I–II kooliastmes võimalikult kodu lähedal, samas kui III kooliaste koondub piirkondlikesse keskustesse (HTM, 2021). Kodu lähedase õppimise võimaldamiseks luuakse väiksemates maakoolides liitklasse, kus õpivad koos eri vanuseastme, hariduslike erivajadustega ja sageli ka erinevate õppekavadega õpilased (Tammar, 2019).

Eesti hariduskeskkonnale sarnane olukord on näiteks Soomes. Maapiirkondade elanikkond vananeb, sündimus väheneb ning noored pered kolivad suurematesse keskustesse. Selle tagajärjel on väikeste külakoolide õpilaste arv märgatavalt langenud, mis on toonud kaasa vajaduse korraldada õpet liitklassides (Karlberg-Granlund, 2023).

Ronksley-Pavia jt (2019) analüüsisid 39 empiirilist uuringut, mis olid läbi viidud aastatel 1997–2017 ning käsitlesid eriealiste õpilaste koosõpet väikekoolides. Uuringus tuuakse välja mõistete paljusid. See tähendab, et klasse, kus õpivad koos eriealised õpilased, nimetatakse väga erinevalt, näiteks: mitmeklassiline klassiruum (*multigrade classroom/multi-class*), liitklass (*composite class/mixed-grade*), tasemeklass ehk arenguetapi põhine klass (*stage class*), eriealiste klass (*age class/multiage*), klassideta õpe (*non-graded schooling*).

Liitklassi ja eriealiste laste koosõppe rühmade erinevus ilmneb eelkõige filosoofilises ja metoodilises vaates. Erietealiste õpilaste rühmi moodustatakse sotsiaalsetel ja pedagoogilis-psühholoogilistel eesmärkidel. Need on levinud alternatiivpedagoogikas, näiteks Montessori pedagoogikas (Jakobson, 2000). Primaarne on õppimis- ja suhtlemiskeskse klassiruumi

loomine. Eriarveste laste õpperühmades kasutatakse peamiselt üleklassi- ehk ühistööd, minitunde (lühike õpetaja juhitud sissejuhatav õppeosa, mille eesmärk on anda ühised juhised või tutvustada uut teemat enne iseseisvat või rühmatööd), individuaalset tööd, paaris- ning rühmatööd.

Jakobson (2000) on välja toonud, et Eestis mõistetakse liitklassi traditsiooniliselt õppevormina, kus erinevate klasside õpilased õpivad koos, järgides oma klassiastmele vastavat õppekava ja liitklassid moodustatakse peamiselt kahel viisil: järjestikuste klasside liitmine ja üleklassi liitmine. Tema sõnul esineb Eestis sagedamini just üleklassi liitmist. Selliselt liidetult võimaldab see õpetajal ühe klassiga tegeleda samal ajal, kui teine klass iseseisvalt töötab.

Üleklassi liitmise korral on õpetaja töökorraldus keerukam, kuna õpetaja peab oma tähelepanu jagama erinevate klassiastmete vahel, mis toob kaasa aeglasema õppetöö tempo ja raskused rühmatööde planeerimisel. Kuna õpetaja tähelepanu on jagatud mitme klassi vahel, eeldab see õpilastelt heal tasemel isesisva töö oskust (Jakobson, 2000; Booc Recla & Potane, 2024).

Teaduskirjanduses peetakse üldiselt sobivamaks järjestikuste klassiastmete liitmist, kuna õpilaste vanuseline ja õppekavade sarnasus võimaldab paremini kavandada ühist õpet, diferentseerida ülesandeid ning toetada õpilaste omavahelist koostööd (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015).

1.2.1. Liitklassi tunnimudelid

Liitklassi didaktika keskmes on õpetaja suutlikkus hallata korraga mitut paralleelset õppeprotsessi, mis eeldab strateegilist valikut erinevate tunnimudelite vahel. Kuna liitklassis on õpetaja vahetu kontaktaeg iga õpilasarühmaga piiratud, muutub määravaks õpikeskkonna struktureeritus ja õpilaste eneseregulatsiooni toetamine (Aydan & Mamas, 2025; Booc Recla & Potane, 2024; Tiernan *et al.*, 2020). Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) rõhutavad, et liitklassi efektiivsus ei sõltu ainult õpilaste arvust, vaid sellest, kuidas tunnimudel toetab sujuvaid üleminekuid otsese juhendamise ja iseseisva töö vahel. Tunnimudeli valik liitklassis on eriti kriitiline HEV õpilaste puhul.

Stalmach jt (2023) osutavad, et HEV-õpilaste suurimaks takistuseks on raskused tegevuse planeerimisel, eesmärkide seadmisel ja juhiste mõistmisel. Seetõttu peab mudel pakkuma tugevat toetavat struktuuri, et kompenseerida õpilase puudulikku eneseregulatsiooni.

Tiernan jt (2020) järeldasid, et liitklass võib olla HEV-õpilastele soodne keskkond, kui õpetaja rakendab teadlikke strateegiaid, mis arendavad õpilaste iseseisva töö oskust ja enesejuhtimist. Struktureeritud päevakava, kindlad rutiinid, diferentseeritud töökorraldus ja individuaalne juhendamine toetavad HEV-õpilase võimet tegutseda iseseisvamalt. Uuring (Tiernan *et al.*, 2020) kinnitab, et iseseisev tööoskus on liitklassi õpetamise keskne element ning selle oskuse arendamine on ühtaegu nii väljakutse kui ka võimalus õpilase pikaajalise õpipädevuse toetamiseks.

Rahvusvahelises kirjanduses on liitklassi õpetamise strateegiaid kirjeldatud mitmeti, hõlmates nii kogu klassi ühist õpetamist, paralleelset rühmatööd, diferentseeritud ülesandeid kui ka individualiseeritud õppekorraldust (Booc Recla & Potane, 2024; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Tiernan *et al.*, 2020). Eesti kontekstis on liitklassi tunnimudeleid käsitlenud Lõbu (2010), võttes aluseks Jakobsoni (2010) poolt kirjeldatud neli liitklassi baasmudelit: üksikklassilaadne (*quasi-monograde*), ühildatud õppekavaga (*differentiated curricula*), mitmeaastase ehk veereva õppekavaga (*multiple-year curriculum, rolling programme*) ning õppija- ja materjalikeskne liitklass (*learners and materials-centered*).

1. Üksikklassilaadne õpetus sarnaneb enim tavapärase üksikklassi õpetamisega. Õpetaja õpetab samas tunnis kordamööda kaht või enamat klassi erinevate õppekavade alusel ning ajal, mil üks rühm töötab õpetajaga, peavad teised õpilased tegutsema iseseisvalt. Mudeli tugevuseks peetakse selget ja õpetajale tuttavat töökorraldust, mis aitab säilitada tavapärase õppetöö struktuuri. Samas eeldab selline mudel õpilastelt head keskendumis- ja eneseregulatsioonioskust, kuna õpetaja ei saa kõigile rühmadele pidevalt tähelepanu pöörata (Jakobson, 2010; Lõbu, 2010).

Jakobsoni (2010) järgi võivad probleemideks kujuneda tähelepanu hajumine, distsipliiniraskused ja nooremate õpilaste vähene suutlikkus iseseisvalt töötada. HEV-õpilaste jaoks võib see mudel osutuda keeruliseks, kui puuduvad piisavad tugistruktuurid, selged juhised või regulaarne individuaalne juhendamine. Samas võib kindel rutiin ja etteaimatav töökorraldus toetada neid õppijaid, kes vajavad õppimisel stabiilsust ja selget raamistikku (Erg & Kontor, 2025; Aydan & Mamas, 2025).

2. Ühildatud õppekavaga mudelis õpivad kõik klassid sama teemat, kuid diferentseeritud ülesannete kaudu enda tasemel. Tund koosneb tavaliselt ühisest sissejuhatusest ja kokkuvõttest ning diferentseeritud põhiosast. Selle mudeli toimimiseks on oluline, et klassid oleksid liidetud järjestikusest, kuna kattuvaid teemasid on sel juhul lihtsam leida. Mudeli tugevuseks peetakse võimalust ühendada eri vanuses õppijaid ühise teema ümber ning rakendada koostöist õpet ja vastastikust õppimist (Jakobson, 2010; Lõbu, 2010).

Tiernan jt (2020) rõhutavad, et diferentseeritud töökorraldus ja juhendatud iseseisev töö aitavad arendada õpilaste enesejuhtimisoskusi ning võivad muuta liitklassi erinevate hariduslike erivajadustega õpilaste jaoks toetavaks õpikeskkonnaks.

3. Mitmeaastase ehk veereva õppekava mudelis toimub õpe tsüklitena, kus eri vanuses õpilased õpivad sama ainekava järgi mitme aasta jooksul. Tavaliselt kestab üks tsükel kaks aastat: esimesel aastal õpitakse vanema klassi ainekava järgi ning järgmisel aastal noorema klassi ainekava järgi. Seetõttu peaksid klassid olema liidetud järjestikku.

Mudeli tugevuseks peetakse süsteemsust, õppesisu korduvat käsitlemist ja võimalust teadmisi järk-järgult süvendada (Jakobson, 2010; Lõbu, 2010). Korduv ja etteaimatav struktuur võib toetada ka HEV-õpilasi, kuna võimaldab õppesisu kinnistada, pakkuda rohkem kordusi ning õppida individuaalsemas tempos (Erg & Kontor, 2025; Aydan & Mamas, 2025).

Jakobsoni (2010) hinnangul toetab Eesti kontekstis sellise mudeli rakendamist asjaolu, et põhikooli riiklik õppekava on üles ehitatud kolme kooliastmena: 1.–3. klass (I kooliaste), 4.–6. klass (II kooliaste) ning 7.–9. klass (III kooliaste). Selline ülesehitus võimaldab leida eri klasside vahel ühiseid teemasid ja õpitulemusi ning toetab õppe lõimimist. Samas on enamik õppevara – näiteks õpikud ja töövihikud – klassipõhised. See võib piirata õpetaja võimalusi õppetööd paindlikult korraldada ning muuta mitmeaastase õppekava rakendamise ajamahukamaks (Jakobson, 2010).

Mudel eeldab ka suhteliselt püsivat õpilaste koosseisu, kuna õpetamine toimub eelnevalt planeeritud tsüklite alusel. Kui õpilane vahetab kooli või liitub õppeprotsessiga tsükli keskel, võivad tal tekkida lüngad õppesisus või jääda omandamata teemad, mida teises koolis on käsitletud erinevas järjekorras (Jakobson, 2010).

Jakobsoni (2010) järgi on mudeli rakendamine keerulisem eelkõige matemaatikas ja keeleõpetuses (nii emakeeles kui võõrkeeles), kuna nendes ainetes on teadmiste ja oskuste omandamine tugevalt järjestikune ning uued teadmised toetuvad eelnevatele baasoskustele. Praktikas sobib veereva õppekava mudel paremini ainetele ja teemadele, kus on võimalik leida laiemat sisulist ühisosa ning kus õppesisu ei sõltu nii tugevalt järjestikuste osaoskuste omandamisest.

Samal ajal viitavad uuringud, et heterogeensetes õpirühmades toetavad õppimist paindlik õppekorraldus, diferentseerimine ja õppesisu struktureeritud ülesehitus, mis võivad suurendada mudeli rakendatavust ka mitmekesise õpikoosseisuga klassides (Tiernan et al., 2020; Stalmach et al., 2023).

4. Õppija- ja materjalikeskses mudelis on õppekava jagatud mooduliteks, mida õpilased läbivad individuaalses tempos ning suurel määral iseseisvalt. Õpetaja roll muutub enam juhendajaks ja õppimise toetajaks. Mudeli tugevuseks peetakse õppijakesksust, paindlikkust ja võimalust arvestada õppijate individuaalsete erinevustega. Samal ajal eeldab selline lähenemine hästi arenenud iseseisva töö ja enesejuhtimise oskust (Jakobson, 2010).

HEV-õpilaste jaoks võib mudel olla arendav juhul, kui õppijale on loodud selged tööjuhised, kindlad rutiinid ja piisavad tugistruktuurid, mis toetavad õppimise organiseerimist ja eneseregulatsiooni (Erg & Kontor, 2025; Aydan & Mamas, 2025). Ilma toetava raamistikuta võib suur iseseisvuse nõue aga kujuneda õppijale ülekoormavaks.

Stalmach jt (2023) rõhutavad, et HEV-õpilaste puhul tuleb eneseregulatsiooni puudujääkide kompenseerimiseks kasutada teadlikke toetavaid strateegiaid ning õpetaja pidev juhendav roll on seejuures määrava tähtsusega. Sarnasele järeldusele jõuavad ka Tiernan jt (2020), kelle hinnangul toetavad mitmekesistes õpirühmades õppijate iseseisvat tegutsemist eelkõige struktureeritud töökorraldus, selged ootused ja õpetaja järjepidev juhendamine.

1.2.2. Liitklassis õpetamise väljakutsed

Eestis on liitklasside temaatikat põhjalikult uurinud Jakobson (2000; 2010). Jakobsoni hinnangul nõuab liitklassis õpetamine õpetajalt metoodilist paindlikkust, süstemaatilist planeerimist, teadlikku diferentseerimist ja mitmekesiseid õpetamisvõtteid. Räis jt (2016) järgi muudab liitklassis õpetamise keerukaks eelkõige see, et riiklikul tasandil puuduvad ühtsed metoodilised juhised ning spetsiaalselt liitklassidele mõeldud õppematerjalid. Erinevate riikide kohta tehtud uuringutes on välja toodud sarnased probleemid liitklassides õpetamisel: piiratud ressursid, õpetajate suur töökoormus ja metoodiliste juhendmaterjalide vähesus (Booc Recla & Potane, 2024).

Liitklass, mis on moodustatud HEV-õpilastest, toob kaasa vajaduse õpetamisel arvestada nii liitklassi kui eriklassi metoodilisi erisusi. Sarnasele järeldusele jõuti Birot-Gautron jt (2025) Prantsusmaal läbiviidud uurimuses, kus tuuakse välja, et oluline on kooli tugistruktuuride olemasolu, õpetajate koolitus, professionaalne koostöö ja metoodilised juhendmaterjalid. Engin (2018) võrdles Hollandi ja Türgi liitklasside õpetajate kogemusi. Peamised väljakutsed olid seotud individuaalse tähelepanu jagamise, õppetöö diferentseerimise ja ajakasutusega, eriti kui klassis oli ka HEV-õpilasi. Uuring rõhutas õpetajate loovat ja paindlikku lähenemist ning vajadust kasutada mitmekesiseid õpetamisstrateegiaid ja õppematerjale.

1.3. Iseseisva töö oskuse kujunemine haridusliku erivajadusega õpilastel

Põhikooli riiklikus õppekavas (edaspidi RÕK) (2025) on loetletud üldpädevused, mida õpilased peavad saavutama kooliastmete (1.-3. kl, 4.-6. kl, 7.-9. kl) lõpuks. Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (2025) lihtsustatud õppetaseme (edaspidi LÕK) pädevused on esitatud teisel põhimõttel, st arenguperioodide (1.-2. kl, 3.-5. kl, 6.-7. kl, 8.-9. kl) kaupa.

Käesoleva magistritöö valimi moodustavad I kooliastme õpilased. RÕK-i (2025) järgi on 1.-3. klassi õppe- ja kasvatustöö rõhuasetus õpiharjumuse ja -oskuste kujundamisel ning püsivuse, iseseisvuse, eesmärgistatud töö ja valikute tegemise oskuste arendamisel.

Õppimispädevus kui üks keskseid üldpädevusi peaks 3. kl lõpuks väljenduma suutlikkusena õppida nii iseseisvalt kui ka koostöös teistega. Lihtsustatud õppe õpilastelt oodatakse sarnaseid oskusi teise arenguperioodi, st 5. kl lõpuks: taotletavaks pädevuseks on oskus õppida üksi ning koos teistega, paaris ja rühmas. Esimesel arenguperioodil (1.-2. kl) õpivad lapsed valdavalt koostegevuses õpetajaga (LÕK, 2025).

Erg ja Kontor (2025) rõhutavad, et HEV-õpilaste iseseisva töö oskus ei ole pelgalt õpiväljund, vaid metakognitiivne ja protsessuaalne pädevus, mis kujuneb ainult süsteemse juhendamise kaudu. Kuna õpiraskustega õpilased ei suuda iseseisvalt töötada ilma eelnevalt õpetatud strateegiateta, on vajalik kasutada struktureeritud tunnimudeleid, mis sisaldavad tööjuhiste ühiselt läbiarutamist, tegevusplaani koostamist, samm-sammulist juhendamist, enesekontrolli ja tagasisidet.

HEV-õpilastel esineb raskusi eesmärkide teadvustamisel, ülesande nõuete analüüsimisel ning sobivate strateegiatega valikul. Kui õppija ei suuda ülesande eesmärki mõtestada ega selle täitmiseks vajalikke samme kavandada, on iseseisev töö raskendatud juba algfaasis. Seega juhiste mittemõistmine võib takistada iseseisva töö alustamist ja juhendi järgimist (Stalmach *et al.*, 2023).

Töö alustamise oskus on seotud täidesaatvate funktsioonidega, sealhulgas planeerimisoskuse ja töömälu võimekusega. HEV-õpilastel esineb sageli raskusi tegevuse käivitamisel, eesmärkide seadmisel ja õppetegevuse struktureerimisel. Piiratud töömälu maht ja raskused tegevusplaani loomisel võivad viia olukorrani, kus õpilane ei alusta ülesandega iseseisvalt või vajab selleks täiendavat suunamist. Töö alustamise raskused tulenevad kognitiivsete ja eneseregulatiivsete mehhanismide nõrgemast arengust (Aydan & Mamas, 2025).

Stalmach jt (2023) osutavad, et HEV-õpilastel on võrreldes eakaaslastega nõrgem enesemonitooring, raskused tähelepanu reguleerimisel ning madalam suutlikkus säilitada

motivatsiooni pikemaajalise ülesande täitmisel. Õpilane võib kalduda ülesandest kõrvale, katkestada töö enne selle lõpetamist või vajada sagedast meeldetuletust. Sellised raskused mõjutavad otseselt võimet püsida iseseisva töö juures kuni ülesande täitmiseni.

Juhendamisevajadus töö käigus on samuti seotud eneseregulatsiooni ja täidesaatvate funktsioonide piirangutega. Aydan ja Mamas (2025) toovad esile, et erivajadustega õpilased vajavad õppimisprotsessis sagedasemat ja struktureeritumat toetust, sealhulgas samm-sammulisi juhiseid, pidevat tagasisidet ja suulist kinnitust. Piiratud planeerimisoskus, töömälu nõrkus ning raskused seoste loomisel muudavad iseseisva ülesannete lahendamise keeruliseks. Seega ei ole õpetaja poolne juhendamisevajadus pelgalt harjumuslik sõltuvus õpetajast, vaid tuleneb õpilase eneseregulatiivsete mehhanismide arengutasemest ning vajab süsteemset ja sihipärast toetamist.

Iseseisva töö oskus on õppimispädevuse praktiline väljendusvorm, mis eeldab õpilaselt kognitiivset valmisolekut oma õppeprotsessi teadlikult juhtida. Kuigi nii RÕK (2025) kui LÕK (2025) nimetavad keskse eesmärgina õppimispädevust, jääb HEV-õpilaste puhul iseseisva töö oskuse kujunemine sageli sõltuvaks õpetaja teadlikust juhendamisest ja õpikeskkonna didaktilisest korraldusest. See seos on eriti aktuaalne liitklassi tingimustes, kus õpilase individuaalne õpipädevus määrab tema suutlikkuse töötada tulemuslikult ajal, mil õpetaja vahetu tähelepanu on suunatud teisele õpilasrühmale (Tiernan *et al.*, 2020; Erg & Kontor, 2025).

1.4. Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Kuigi kaasava hariduse eesmärk on tagada kõigile õpilastele võimetekohane õppimine eakaaslastega koos tavaklassides, jääb selle rakendamine praktikas ebaühtlaseks. HEV-õpilased õpivad sageli eriklassides või HEV-liitklassides (Räis *et al.*, 2016; Silm *et al.*, 2024). Selline õpikeskkond eeldab õpetajalt paindlikku metoodikat ja teadlikku juhendamist, arvestades HEV-õpilaste iseseisva tööoskuse tasemega.

Varasemad Eesti uuringud on käsitlenud liitklasside õpetamist, õpetajate valmisolekut ja toimetulekut, koostöös õppimist, tunnimudeleid ning kaasava hariduse rakendamist liit- ja HEV-liitklassides (Jakobson, 2000; Kivilaan, 2017; Lõbu, 2010; Mägi, 2017; Oolep, 2014; Roosnurm, 2024; Sarapuu & Viidu, 2022; Virunurm, 2018). Nendes uuringutes tuuakse esile korduvad probleemid: vähene hulk rakendatavaid tunnimudeleid, liitklasside eripära arvestavate õppematerjalide puudus, õpetamise korralduslikud raskused ning õpetajate suur töökoormus.

Senised uuringud on vähe käsitlenud praktikaid, millised liitklassi tunnimudelid on tõhusad HEV-liitklassis õppetöö läbiviimiseks, võttes arvesse HEV-õpilaste toevajadust ja iseseisva töö oskuse taset.

Uurimuse vajadus tuleneb autori igapäevasest õpetamispraktikast HEV-liitklassis. Töö käigus on ilmnenud mitmed praktilised väljakutsed, mis on seotud õppetöö korraldamisega heterogeenses õpilasrühmas, kus õpilaste võimed, toevajadus ja iseseisva töö oskused on väga erinevad.

Kuigi liitklassi õpetamiseks on kirjeldatud erinevaid tunnimudeleid, ei ole selge, millised neist on rakendatavad just HEV-liitklassi kontekstis. Seetõttu sobib tegevusuuring meetodina uurimaks, kuidas erinevad liitklassi tunnimudelid toimivad ühe I kooliastme HEV-liitklassi õppetöö läbiviimisel, arvestades õpilaste vähest iseseisva töö oskust ja suurt toevajadust.

Käesolevas uuringus lähtutakse HEV-õpilaste käsitlemisel kategooriapõhisest lähenemisest (Hornby, 2014; Keles *et al.*, 2024; Mitchell, 2014; Räis *et al.*, 2016; Silm *et al.*, 2024), eristades peamiste hariduslike erivajaduste rühmadena õpiraskusi, intellektipuudet ning emotsionaal- ja käitumisraskusi.

Magistritöö eesmärk on tegevusuuringu käigus välja selgitada liitklassi tunnimodelite rakendatavus HEV-liitklassis õppetöö läbiviimisel, ühe I kooliastme HEV-liitklassi näitel, arvestades õpilaste iseseisva töö oskuse taset ja toevajadust.

Uurimisküsimused:

1. Millised liitklassi tunnimudelid (üksikklassilaadne, ühildatud õppekava, mitmeaastase ehk veereva õppekava ning õppija- ja materjalikeskne mudel) on õpetaja-uuri ja hinnangul rakendatavad uuritavas HEV-liitklassis õppetöö läbiviimisel?

2. Milline tunnimudel toetab õpetaja-uuri ja hinnangul kõige paremini õppetöö läbiviimist uuritavas HEV-liitklassis, arvestades õpilaste iseseisva töö oskuse taset ja toevajadust?

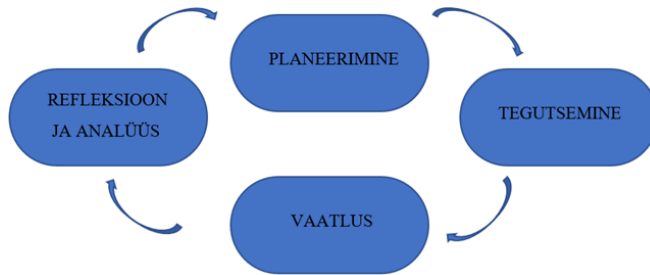
2. Metoodika

Uurimismeetodina kasutati tegevusuuringut, mis sobib olukordadesse, kus uurija on samaaegselt ka praktiseeriv spetsialist ning mille eesmärk on parandada mingi erialase tegevuse või konteksti kvaliteeti (Clark *et al.*, 2020; Löfström & Areskoug 2020; Mertler, 2017). Tegevusuuring ei püüdle üldistatavate tulemuste poole, vaid keskendub konkreetse olukorra ja konteksti põhjalikule mõistmisele ning parendamisele (Clark *et al.*, 2020; Mertler, 2017). Tegevusuuring on tsükliline ja refleksiivne protsess, mille kaudu arendatakse praktikat (MacIntyre, 2000). Seetõttu sobib tegevusuuring meetodina uurimaks, liitklassi

tunnimudelite rakendatavust ja tõhusust õppetöö korraldamisel HEV-liitklassis, arvestades HEV-õpilaste iseseisva töö oskuse taset ning toevajadust.

Tegevusuuringul uurimismeetodina on väga erinevaid mudeleid (Clark *et al.*, 2020; Creswell, 2014; Löfström & Areskoug, 2020; Mertler, 2017). Käesoleva uurimuse aluseks on MacIntyre (2000) mudel, mille etappe uurija kohandas (joonis 1).

Joonis 1. Käesoleva uurimistöö etapid (kohandatud allikast MacIntyre, 2000)



MacIntyre (2000) rõhutab, et tegevusuuringu uurimisprotsess on oma olemuselt dünaamiline, kus esialgsed järeldused toimivad uurimistööd suunavatena. Samuti toonitab ta paindlikkust planeerimise, tegutsemise ja vaatlemise etappides. Tegevusuuringut oli kavas läbi viia kooli keskkonnas, kus sageli esineb ettenägematu olukordi, mis võivad mõjutada uuringu kulgu. Sellest lähtuvalt leidis uurija, et MacIntyre mudel oma paindlikkuse poolest sobib hästi antud konteksti.

2.1. Valim

Uurimuses kasutati mugavusvalimit. Creswelli (2014) järgi on see mittejuhusliku valimi vorm, mille puhul valitakse uuritavad nende kättesaadavuse ja uurimuse eesmärgile vastavuse alusel. Mugavusvalimit kasutatakse olukordades, kus uurijal on piiratud ligipääs laiemale populatsioonile või kui eesmärgiks on nähtuse süvitsi mõistmine konkreetses kontekstis, mitte tulemuste üldistamine.

Uurimistöö valimisse kuulusid ühe HEV-liitklassi (2.-3. kl) viis õpilast (tabel 1). Neist kaks õpilast osalesid uuringus andmekogumise mõlemal etapil (2025/2026. õa oktoobris ja aprillis). Ülejäänud kolm õpilast õppisid selles klassis andmekogumise ühel etapil: kaks õpilast oktoobris ja üks õpilane aprillis. Muudatused valimi koosseisus tulenesid õpilaste õppekorralduslikest muudatustest: üks õpilane suunati HEV-liitklassist tavaklassi, üks õpilane lahkus koolist ning üks õpilane suunati tavaklassist õppima HEV-liitklassi. Andmed tabelis on esitatud tunnuste kaupa, mis vähendab võimalust tuvastada konkreetsed isikud.

Tabel 1. HEV-liitklassi õpilased 2025/2026. õppeaastal

	Andmekogumise I etapp oktoober 2025, n = 4	Andmekogumise II etapp aprill 2026, n = 3
Õppekava, klassi number, toeliik		
RÕK, 2. kl, tõhustatud tugi	1	-
RÕK, 3. kl, üldine tugi	1	-
RÕK, 3. kl, tõhustatud tugi	1	2
LÕK, 3. kl, tõhustatud tugi	1	1
Õpilaste hariduslik erivajadus		
Emotsionaal- ja käitumiskeskkused	1	-
Püsiv õpiraskus; kerge intellektipuue	3	3
Õppimise aeg HEV-liitklassis		
4. õa (1. kl II poolaasta; 1.-3. kl)	2	1
2. õa (1.-2. kl)	1	-
1. õa (3. kl)	1	2

Õpilaste anonüümsuse tagamiseks pseudonüümiti uurimuses osalenud õpilaste andmed, asendades need koodidega, mis ei võimalda isikut ilma täiendava teabeta tuvastada.

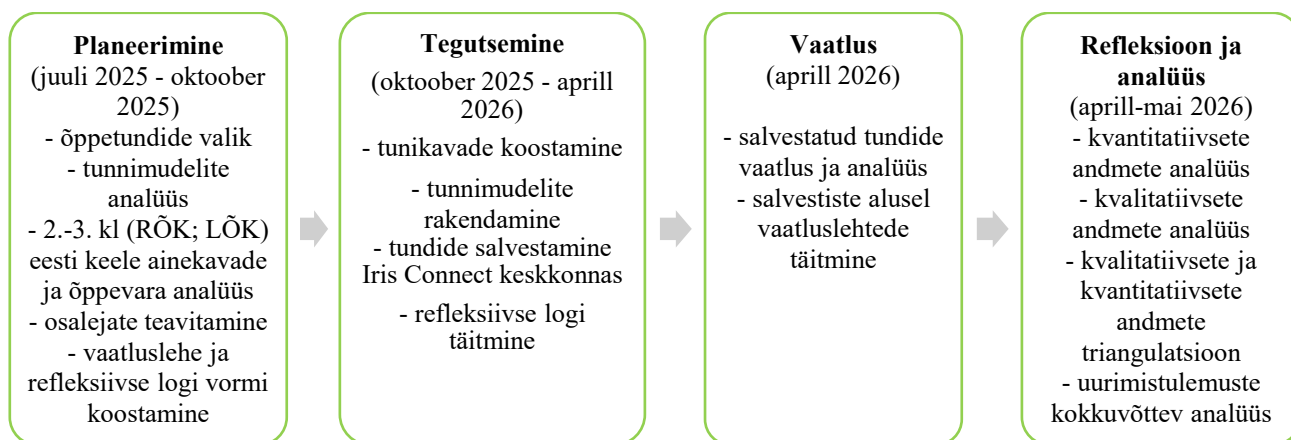
Väikese valimi tõttu loodi koodid käsitsi (Juurik *et al.*, 2023). Õpilasega seotud identifikaatorid tähistati tähega Õ ning lisati järjestikulise tähistuse alusel number.

Käesolevas uurimistöös tähistati õpilased koodidega Õ1, Õ2, Õ3, Õ4 ja Õ5.

2025. õa oktoobris teavitati valimisse kuuluvate õpilaste lapsevanemaid eKooli keskkonna kaudu kavandatavatest uurimistegevustest. Lisaks edastati lapsevanematele paberkandjal nõusolekuvorm tundide filmimiseks (lisa 3). Õpilastele tutvustati uurimuse eesmärgi ja planeeritavaid tegevusi klassijuhatajatunnis. Uurimuse läbiviimine kooskõlastati kooli juhtkonnaga suuliselt kahel korral – 2025. aasta mais ja augustis –, kuna selle perioodi jooksul vahetusid nii kooli direktor kui ka õppejuht.

2.2. Andmekogumine ja -analüüs

Creswell (2014) leiab, et tegevusuuringu kontekstis on sobiv kasutada kombineeritud uurimisstrateegiat, mis ühendab kvalitatiivse ja kvantitatiivse andmekogumise ning analüüsi. Uuringus kasutati konvergentset paralleelset segameetodilist disaini (Creswell, 2014), mille puhul koguti kvantitatiivseid ja kvalitatiivseid andmeid samaaegselt, analüüsiti neid eraldi ning võrreldi ja integreeriti tulemused ühise tõlgenduse loomiseks. Kuna uuringu valim oli väike, võimaldas andmete kogumine mitme meetodiga suurendada uurimuse usaldusväärsust. Andmete kogumine ja analüüs toimus neljas etapis (joonis 2).

Joonis 2. Andmekogumise ja analüüsi etapid ajalises järjestuses

1. Planeerimise etapp

Uuringu läbiviimiseks valis uurija eesti keele tunnid, sest selle nn alusaine osaoskused (lugemis- ja kirjutamisoskus, tekstimõistmine ja -loome) on tihedalt seotud kõigi teiste õppeainetega ning õppetundides on võimalik uurida õpilaste iseseisva töö oskusi eri tüüpi õpiülesannete sooritamisel. Seejärel analüüsis uurija nelja liitklassi tunnimudelit (Lõbu, 2010; Jakobson 2010) nende praktilise rakendatavuse aspektist uuritavas klassis.

Ühildatud õppekava tunnimudeli rakendamisel õpivad mitme klassi õpilased ühes tunnis sama teemat. Oma liitklassi koosseisust lähtudes analüüsis uurija 2.-3. kl põhikooli riiklikus õppekavas (edaspidi RÕK) ning 3. klassi põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (2025) lihtsustatud õppetaseme (edaspidi LÕK) eesti keele ainekavade sisu ja oodatavaid õpitulemusi, et leida nende ühisosad ja kattuvad teemad kolmes kategoorias: suuline kõne, kirjalik kõne ja grammatika (lisa 1).

Lisaks koondas uurija 2025./2026. õppeaastal uuritavas klassis kasutatava eesti keele õppevara (Arnek *et al.*, 2019; Kontor & Karlep, 2020; Pastarus & Varik, 2016; Rammo & Saro, 2020; Saro & Arnek, 2019) teemad ühte tabelisse. Süstematiseeris need teemade lõikes lehekülgede kaupa, vastavalt õppematerjalis toodud järjekorrale ning jaotas kategooriatesse: grammatika (sh õigekiri) ja lugemine (sh arutlus, tekstiliigid ja tekstiloomed) (lisa 2).

Ühisosade määratlemisel lähtus uurija teemade sisulisest kattuvusest (nt sõnaliigid, lauseliigid, õigekirja reeglid) ning õpitulemuste sarnasusest erinevates õppekavades.

Ainekavade võrdleva analüüsi tulemusel ilmnes, et kõige suurem kattuvus 2. ja 3. klassi RÕK-i ning 3. klassi LÕK-i vahel esineb grammatika ning õigekirja valdkonnas.

Kõigis vaadeldud ainekavades käsitletakse sarnaseid keeleõpetuslikke teemasid nagu õigekirjareeglid, häälikute pikkus, sõnavormide moodustamine ning lausete koostamine. Erinevused avalduvad peamiselt õpilastelt eeldatavas iseseisvuse tasemes, õpiülesannete keerukuses ning keeleliste nähtuste abstraherimise astmes. Näiteks käsitletakse nii 2. kui ka 3. klassis ning LÕK-s sarnaseid teemasid, nagu nimi- ja tegusõna, kuid õpitegevused varieeruvad lihtsamatest äratundmis- ja tuvastamisülesannetest kuni iseseisva rakendamise ja tekstiloomeni.

Mitmeaastase ehk veereva õppekava tunnimudeli rakendamisel õpivad eri klasside õpilased vaheldumisi vanema ja noorema klassi ainekava alusel. Planeeritud uuringu käigus ei olnud võimalik antud mudelit kasutada, kuna see eeldab kogu I kooliastme eesti keele õpetuse ümberkujundamist ning pikaajalist planeerimist, mis ei olnud käesoleva uuringu raames võimalik. Samuti eeldab selle mudeli kasutamine vähemalt kaheaastast stabiilsust klassi koosseisus, mida uuritava klassi puhul polnud võimalik tagada.

Õppija- ja materjalikeskse tunnimudeli rakendamisel läbivad õpilased õpetaja juhendamisel õppekava väiksemate ainemoodulitena individuaalses tempos. Mudeli rakendamine uuringu käigus polnud realistlik, kuna eeldab kogu kooli õppekava ja alusdokumentide ümberkujundamist ning süsteemset lähenemist õppe individualiseerimisele. Lisaks seab see mudel kõrged nõudmised õpilaste iseseisva töö oskustele.

Üksikklassilaadse mudeli kasutamisel õpetab õpetaja ühes ainetunnis kordamööda kahe või ka rohkema klassi õpilasi nende klasside ainekavade järgi. Sel juhul võivad liitklassi õpilastel olla samal ajal erinevad ainetunnid või nad õpivad samas õppeaines täiesti erinevaid teemasid. Seda tunnimudelit on õpetaja-uurija oma õpetatavas liitklassis varasemalt praktikas kasutanud ja seetõttu ei vajanud see planeerimise etapis põhjalikumat analüüsi.

Analüüsi tulemusel selgus, et käesolevas uuringus ei ole võimalik rakendada mitmeaastast ega õppija- ja materjalikeskset mudelit. Seetõttu keskendus uurija edasistes tegevustes kahe tunnimudeli – üksikklassilaadse ning ühildatud õppekava mudeli rakendamisele.

Tuginedes töö teoreetilises osas käsitletud iseseisva töö oskuse komponentidele (Aydan & Mamas, 2025; Erg & Kontor, 2025; Stalmach *et al.*, 2023) ja võttes aluseks uurimisküsimused, koostas uurija 2025. a oktoobris videote analüüsimiseks struktureeritud vaatluslehe (lisa 4).

Tegevusuuringu protsessi iseloomustab pidev refleksioon tegevuse ja otsuste üle (MacIntyre, 2000). Käesolevas töös kavatses uurija pidada refleksioonipäevikut, et talletada süsteemselt uurimisprotsessi seisukohast olulisi aspekte. Selle jaoks koostas uurija refleksiiivse logi struktureeritud vormi (lisa 5).

2. Tegutsemise etapp

Uurija kogus andmeid eesti keele tundides, rakendades õpetamisel kahte erinevat tunnimudelit. Kuigi uurija kavandas erinevate tunnimudelite rakendamist võrdsel määral, mõjutasid tegelikku jaotust uuritava klassi väiksus ning õpilaste puudumised andmekogumise perioodil. Andmeid koguti sihipäraselt valitud perioodidel: 2025. aasta oktoobris kolmel päeval, neljas õppetunnis, millest kahes rakendas uurija ühildatud õppekava tunnimudelit ning kahes üksikklassilaadset tunnimudelit ning 2026. aasta aprillis neljal päeval, viies tunnis. Ühildatud õppekava mudelit õnnestus aprillis rakendada vaid ühes tunnis, kuna uurimuse läbi viimiseks planeeritud perioodil puudus üks õpilastest mitmel järjestikusel päeval. Neljas tunnis rakendati aprillis seetõttu üksikklassilaadset mudelit.

Uurija valmistas ette õppetunnid, lähtudes kavandatud tunnimudelist. Selleks koostas uurija iga tunni kohta tunnikava, milles määratles tunni eesmärgid, kasutatavad õppematerjalid ning üldise tunnistruktuuri. Tunnikavad ei olnud detailse tunnikonspekti vormis, kuna uurimuse eesmärk ei olnud õpetaja tegevuse samm-sammuline analüüs, vaid tunnimudeli rakendamise ja õpilaste toimimise uurimine. Tundide planeerimisel ja läbiviimisel arvestati paralleelselt nii liitklassi kui ka eriõppe metoodika põhimõtteid. Liitklassi metoodikast lähtuti õppetöö korraldamisel, kasutades mudelitele iseloomulikke elemente nt üleklassi õpet, ühiseid sissejuhatusi, diferentseeritud töökorraldust, individuaalset tööd ning paralleelset õpetamist erinevate õppekavade alusel. Eriõppe metoodika põhimõtteid rakendati õpilaste toevajadusest lähtuva diferentseerimise, struktureeritud töökorralduse, individuaalse juhendamise ning visuaalsete ja kirjalike näidis- ja abivahendite kasutamise kaudu. Lisas 6 on esitatud uurimuses rakendatud tunnimudelite põhistruktuurid ning nende seosed töö teoreetilises osas käsitletud liitklassi- ja eriõppe metoodikaga.

Läbiviidud tunnid videosalvestas uurija Iris Connect keskkonnas. Tundide salvestamine toetab tegevusuuringu põhimõtet, mille kohaselt uurija tegutseb samaaegselt praktikuna ning reflekteerib oma tegevust (Clark *et al.*, 2020; Löfström & Areskoug, 2020; MacIntyre, 2000; Mertler, 2017). Iris Connect keskkond valiti, kuna see võimaldab turvalist ja piiratud ligipääsuga videosalvestiste talletamist. Salvestustele oli ligipääs ainult uurijal

ning andmeid hoiti parooliga kaitstud keskkonnas, mis toetas uurimuses osalenud õpilaste privaatsuse ja andmekaitse tagamist. Salvestused kustutatakse peale magistritöö kaitsmist.

3. Vaatluse etapp

Uurija analüüsis videosalvestatud eesti keele tunde ning täitis iga tunni kohta vaatluslehte (lisa 4). Videosalvestiste analüüsimisel hindas uurija vaatluslehe alusel õpilaste ülesande mõistmist, töö alustamist, tähelepanu püsimist ning õpetaja poolset juhendamisevajadust neljatasemelisel skaalal (0–3), kus kõrgem tase viitas suuremale iseseisvusele harjutuste sooritamisel. Lisaks fikseeris uurija vaatluslehel ajamõõdikud ja sagedusnäitajad, nagu töö alustamise latentsusaeg, ülesandel püsimise protsent ning õpetaja antud juhiste arv.

Videosalvestiste analüüs toimus mitmes etapis. Esmalt vaatas uurija iga tunni tervikuna läbi, et saada ülevaade tunni kulgemisest ja üldisest dünaamikast. Seejärel analüüsis ta salvestisi korduvalt õpilaste lõikes, keskendudes iga õpilase individuaalsele toimimisele. Mitmekordne vaatamine võimaldas täpsustada hinnanguid ning vähendada esmase vaatlemisega seotud subjektiivsust. Juhul kui õpilase sooritus sama tunni jooksul varieerus, märkis uurija erinevad tasemed ning arvutas nende põhjal aritmeetilise keskmise, et saada koondnäitaja tunni kohta. Vaatlusandmete kogumist toetas struktureeritud vormis refleksiivne logi (lisa 5), mida uurija täitis pärast tundi. Analüüsitavad kategooriad lähtusid uurimuse eesmärkidest ning hõlmasid õpetamise korraldust, õpilaste toimimist tunnis ning õppetöö praktilist teostatavust klassiruumis.

4. Refleksioon ja analüüs

Andmeanalüüsi põhimõtted lähtusid uurimuse eesmärgist välja selgitada erinevate liitklassi tunnimodelite rakendatavus ning nende tõhusus HEV-liitklassis õppetöö läbiviimisel, arvestades HEV-õpilaste iseseisva töö oskuse taset ja toevajadust.

Kvantitatiivne analüüs võimaldas võrrelda tunnimodelite rakendamise tõhusust, lähtudes õpilaste iseseisva töö oskuse tasemest ja toevajadusest, kvalitatiivne analüüs aga toetas tunnimodelite praktilise rakendatavuse ning õppetöö korraldamisega seotud õpetamisprotsessi tõlgendamist tegevusuuringu kontekstis. Käesolevas uurimuses käsitleti tunnimodeli rakendatavusena võimalust kasutada konkreetset liitklassi tunnimodelit uuritavas HEV-liitklassis õppetöö läbiviimiseks selliselt, et oleks võimalik samaaegselt õpetada erineva toevajaduse ja õpitasemega õpilasi. Tunnimodelite rakendatavust hinnati õppetöö korraldusliku teostatavuse, õpilaste kaasatuse, iseseisva töö osakaalu, diferentseerimise võimaluste ning õpetaja juhendamise määra alusel. Analüüsi aluseks olid refleksiivsed logid ning vaatluslehtedelt kogutud andmed.

Mõlema andmeliigi integreerimine võimaldas kujundada tervikliku arusaama tunnimudelite toimimisest uuritavas HEV-liitklassis (Creswell, 2014; Mertler, 2017). Kvantitatiivsete andmete analüüsimisel kasutati kirjeldavat statistikat, mis sobib väikese valimiga tegevusuuringus andmete süstematiseerimiseks ja erinevate tunnimudelite võrdlemiseks (Creswell, 2014). Andmed kanti vaatluslehtedelt Microsoft Exceli tabelisse. Seejärel arvutati õpilaste iseseisva töö oskuse komponentide (ülesande mõistmine, töö alustamine, tähelepanu püsimine ülesandel ja juhendamisevajadus) keskmised väärtused ning võrreldi neid tunnimudelite lõikes. Lisaks analüüsiti ajamõõdikuid ja sagedusnäitajaid, nagu töö alustamise latentsusaeg, individuaalsete juhiste arv ning ülesandel püsimise protsent, mis võimaldas täpsustada tunnimudelite tõhususe tõlgendamist õppetöö korraldamisel.

Kvalitatiivsete andmete analüüsimisel kasutati temaatilist sisuanalüüsi, mis võimaldab uurida tegevusuuringule omaseid kogemusi, tegevusmustreid ja tähenduslikke seoseid refleksiivsete kirjelduste kaudu (MacIntyre, 2000; Mertler, 2017). Refleksiivne logi ja vaatluslehtede vabad kirjeldused kodeeriti ning grupeeriti eelnevalt määratletud kategooriatesse: õpetamise korraldus, õpilaste toimimine tunnis ning õppetöö praktiline teostatavus. Analüüsi eesmärk oli tuvastada korduvad mustrid ning kirjeldada tunnimudelite rakendamisega seotud tähenduslikke seoseid uuritavas HEV-liitklassis. Kodeerimise näide on toodud lisas 8.

Seejärel viidi läbi andmete triangulatsioon, mille käigus võrreldi ja integreeriti kvantitatiivsed ning kvalitatiivsed tulemused, et suurendada uurimuse usaldusväärsust ja võimaldada uuritava nähtuse terviklikumat tõlgendamist (Creswell, 2014).

3. Tulemused

3.1. Liitklassi tunnimudelite rakendatavus uuritavas HEV-liitklassis

Uuringu planeerimise etapis läbiviidud analüüsi tulemusel selgus, et mitmeaastase ehk veereva õppekava mudeli ning õppija- ja materjalikeskse mudeli, rakendamine antud uuringu raames ei ole võimalik. Uuritavas HEV-liitklassis osutusid praktiliselt rakendatavaks kaks liitklassi tunnimudelit: üksikklassilaadne ning ühildatud õppekava mudel (edaspidi ühildatud mudel).

Järgnevalt tuuakse nende kahe mudeli praktikas rakendamise tulemused. Analüüs põhineb refleksiivse logi ja vaatluslehtede andmetel, mis kodeeriti ja kategoriseeriti (lisad 7, 8). Tulemusi käsitletakse kuue analüüsikomponendi lõikes: õppetöö korraldus, õpilaste

kaasatus, iseseisva töö osakaal, diferentseerimise korraldus, õpetaja juhendamise jaotumine ning õppekeskkonna toimimine.

Ühildatud mudeli rakendamisel, kujunes õppetöö algus selgelt struktureerituks ning ühiselt juhitud faas toetas õpilaste esmast kaasatust ja töö käivitumist. Õpilased olid algfaasis aktiivsed ning ühiselt juhendatavad, mis lõi kogu klassile ühtse tööraami. Samas ilmnes, et pärast ühist juhendamist muutus tööfaas hajusamaks ning iseseisva töö ajal suurenes individuaalse juhendamise vajadus. See tõi kaasa olukordi, kus osa õpilasi ootas abi, samal ajal kui teised vajasid pidevat vahetut juhendamist, mis omakorda hajutas õpetaja tähelepanu ning põhjustas töövoos katkestusi.

Seda ilmestavad ka refleksiivsed tähelepanekud, kus on välja toodud, et „*väga palju tühja aega õpilastel, kui kõik korraga abi vajavad tekib kaos*“ ning „*õpilane vajab pidevat kõrvalolekut, et üldse töös püsida*“. Need viitavad sellele, et iseseisev tööfaas ei toimi ilma pideva individuaalse toeta.

Üksikklassilaadse tunnimudeli rakendamisel toimus õppetöö kogu tunni vältel paralleelsete ülesannete alusel. Õpilased tegutsesid samaaegselt, kuid erinevate ülesannete ja tempoga. Selline korraldus võimaldas küll individuaalset lähenemist, kuid tõi kaasa pideva juhendamisvajaduse kogu tunni jooksul. Õpetaja liikus järjepidevalt õpilaste vahel ning juhendamine oli killustatud.

Samuti ilmnes, et õpilaste tähelepanu hajus sagedamini olukordades, kus toimus ümberlülitumine erinevate õpilaste ja ülesannete vahel. Seda kinnitab refleksioon: „*pidev pendeldamine ühe juurest teise juurde; katkestavad erinevad küsimused*“. Seega oli juhendamine küll pidev, kuid töökorralduslikult fragmenteeritud.

Iseseisva töö osas ilmnes mõlema tunnimudeli rakendamisel, et õpilaste iseseisvus oli piiratud ning sõltus tugevalt õpetaja vahetust juhendamisest. Ühildatud mudeli rakendamisel esines iseseisva töö faasis nii ooteaegu kui katkestusi, samas kui üksikklassilaadse mudeli rakendamisel oli töö küll pidev, kuid samaaegselt oli suur ka juhendamisvajadus. Vaatlusandmed kinnitavad, et õpilased „*ei alusta iseseisvalt tööd ilma korduva suunamiseta*“ ning „*vajavad samm-sammulist juhendamist kogu ülesande vältel*“.

Diferentseerimine toimus läbivalt mõlema tunnimudeli rakendamisel, kuid selle korraldus erines. Ühildatud õppekava mudelis rakendati diferentseerimist nii tunni planeerimisel, ühises tööfaasis kui ka iseseisva töö käigus, kohandades ülesandeid vastavalt õpilaste võimekusele ja töötempole. Üksikklassilaadse mudeli rakendamisel põhines diferentseerimine peamiselt eelnevalt planeeritud erineva raskusastmega ülesannetel ning

individuaalsel juhendamisel kogu tunni vältel. Vaatamata järjepidevale diferentseerimisele vajasisid õpilased mõlemas mudelis siiski sageli täiendavaid selgitusi ja näiteid.

Õppekeskkonna analüüs näitas, et mõlema tunnimudeli rakendamisel mõjutas õpilaste samaaegne erinevate ülesannete täitmine nende keskendumist ja töövoogu. Segavateks teguriteks olid eelkõige õpilaste erinev töötempo, samaaegne juhendamisvajadus ning kaasõpilaste tegevuse jälgimine.

Nii ühildatud mudeli kui ka üksikklassilaadse mudeli rakendamisel esines töö katkestamist, tähelepanu hajumist ja ooteaegu, mis mõjutasid õppetöö sujuvust. Õpetaja tähelepanu jagunemine mitme õpilase vahel vähendas võimalust hoida kogu klassi tööprotsessi ühtlaselt toimivana. Seda kinnitab ka refleksioon: „*õpilased segavad üksteist, loevad valjusti ja tähelepanu hajub*“.

3.2. HEV-õpilaste toimimine liitklassi tunnimudelite rakendamisel

Uuritava klassi õppetöö läbiviimisel rakendati üksikklassilaadset tunnimudelit kuues ja ühildatud mudelit kolmes tunnis. Erinevates tunnimudelites ja ka sama mudeli raames töötasid õpilased erinevat tüüpi ülesannetega (nt õpikuteksti lugemine, kirjalikud töövihiku harjutused, suuline küsimustele vastamine, paaristöö) ja erinevate õppematerjalidega (nt õpik, lugemik-tööraamat, õpetaja koostatud töölehed).

Tabelites esitatud tulemused põhinevad üheksa videosalvestatud eesti keele tunni vaatluslehtedel, kus hinnati iga õpilase puhul nelja iseseisva töö oskuse komponendi (ülesande mõistmine, töö alustamine, tähelepanu püsimine ülesandel ning juhendamisvajadus töö käigus) kaudu õpilaste toimimist erinevate tunnimudelite rakendamisel. Hindamisel kasutati neljapallilist skaalat (0–3), kus kõrgem väärtus viitab paremale toimimisele.

Õpilaste keskmised väärtused on arvatatud sama tunnimudeli raames kogu uurimisperioodil kogutud vaatlushinnangute aritmeetiliste keskmistena. Arvestades valimi väiksust ning õpilaste ebaühtlast osalemist andmekogumises, on tulemuste tõlgendamisel kasutatud kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete andmete integreeritud analüüsi.

Tabelis 2 on esitatud ülevaade tunnimudelite rakendamisest andmekogumise perioodil ning õpilaste osalemisest vaadeldud tundides.

Tabel 2. Õpilaste osalemine tundides andmekogumise perioodil

Õpilane	Üksikklassilaadne mudel						Ühildatud mudel		
	okt	okt	apr	apr	apr	apr	okt	okt	apr
Õ1	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Õ2	x	x	-	-	-	-	x	x	-
Õ3	-	x	-	-	-	-	x	x	-
Õ4	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Õ5	-	-	x	-	-	-	-	-	x
Kokku õpilasi	3	4	3	2	2	2	4	4	3

Märkused: – õpilane ei õppinud antud perioodil klassis või ei osalenud tunnis; x- õpilane osales tunnis; okt- oktoober; apr-aprill

3.2.1. Õpilase Õ1 toimimine rakendatud tunnimudelites

Õ1 (RÕK, tõhustatud tugi) osales kõigis üheksas vaadeldud tunnis. Õpilasel esines püsiva raskusena lugemis- ja loetu mõistmise probleem, mistõttu vajab ta õppetöös järjepidevat õpetajapoolset juhendamist. Vaatlus- ja refleksiivsetes märkmetes on korduvalt toodud, et õpilane ei saanud loetud teksti sisust alati täielikult aru ning vajab sõnade ja juhiste täpsustamist.

Ülesande mõistmise puhul ilmnes üksikklassilaadse mudeli rakendamisel märgatav varieeruvus: sügisperioodil olid tulemused madalamad kui kevadel. Ühildatud mudeli rakendamisel vähenes selgituste vajadus eelkõige pärast ühist tunni sissejuhatust ja paaristööd, mida kinnitab vaatlusmärged: „*algusosas abiga mõistab, paaristöös probleeme pole*“, viidates ühise tööetapi toetavale mõjule ülesande mõistmisel.

Töö alustamise osas olid Õ1 tulemused kevadperioodil mõlema mudeli rakendamisel kõrgemad, kuid sügisperioodil oli üksikklassilaadse mudeli rakendamisel töö alustamine aeglasem (1,5) võrreldes ühildatud mudeli alusel läbi viidud tunniga (2,5). Samas ilmnes, et kiirem töö alustamine ei taganud alati ülesande sisulist mõistmist, sest vaatlusmärkmetes on toodud „*alustab kohe, aga ei saa aru, mida loeb*“. Kevadperioodi tulemusi võis lisaks mõjutada asjaolu, et üksikklassilaadse mudeli rakendamisel töötati väiksemas õpperühmas (n=2), mis võimaldas õpetajal pakkuda rohkem individuaalset juhendamist.

Ühildatud õppekava mudeli rakendamisel vajab Õ1 ülesande täitmisel vähem täiendavat juhendamist, mida toetasid nii kvantitatiivsed tulemused kui ka kvalitatiivsed andmed.

Vaatluste keskmised tulemused on toodud tabelis 3.

Tabel 3. Õpilase Õ1 toimimine rakendatud tunnimudelites (skaala 0–3)

Komponent	Üksikklassilaadne mudel			Ühildatud mudel		
	Okt	Aprill	Keskmine	Okt	Aprill	Keskmine
Ülesande mõistmine	0,8	1,8	1,4	2,0	2,0	2,0
Töö alustamine	1,5	2,6	2,3	2,5	2,5	2,5
Tähelepanu püsimine	2,0	2,0	2,0	2,5	3,0	2,7
Juhendamisvajadus (iseseisvus ülesannetes)	0,0	1,3	0,8	2,3	2,5	2,3

Märkus: kõrgem väärtus viitab suuremale iseseisvusele

3.2.2. Õpilase Õ2 toimimine rakendatud tunnimudelites

Õ2 (RÕK, üldine tugi) osales vaid oktoobrikuu vaatlustes neljas tunnis.

Õ2 puhul olid keskmised näitajad kõrgemad üksikklassilaadse mudeli rakendamisel.

Kvalitatiivsetest andmetest selgus, et õpilane suutis ülesandeid iseseisvalt mõista, kuid muutus ühistes tegevustes rahutumaks. Refleksiivses logis märgiti, et ta „*mõtleb kaasa, kuid niheleb ja tähelepanu hajub*“. See viitab, et väiksema toevajadusega õpilase puhul ei pruugi ühine töökorraldus toetada iseseisvat tööprotsessi samal määral kui individuaalsem töökorraldus.

Õ2 alustas tööd kõige kiiremini üksikklassilaadses mudelis. Kvantitatiivsed tulemused näitasid kõrget iseseisvuse taset (3,0), mida toetasid ka kvalitatiivsed andmed. Refleksiivsetes märkustes kirjeldati, et õpilane „*alustab tegevust kiiresti ja töötab aktiivselt*“. Tulemused viitavad, et väiksema toevajadusega õpilase puhul võib individuaalsem töökorraldus toetada kiiremat töö alustamist ning suuremat iseseisvust.

Õ2 puhul oli tähelepanu püsimine parem üksikklassilaadse mudeli rakendamisel. Vaatlusmärkustes kirjeldati, et ühistes tegevustes muutus ta rahutuks ning tegeles kõrvaliste tegevustega. See viitab, et tähelepanu püsimist võisid mõjutada õpilase individuaalsed eripärad ning väiksem toevajadus. Kvantitatiivsed tulemused viitasid ka suhteliselt heale iseseisvale toimetulekule mõlema tunnimudeli rakendamisel. Samas ilmnes kvalitatiivsetest andmetest, et ühistes tegevustes hajus tema tähelepanu sagedamini. Refleksiivsed märkmed viitavad, et tema tulemusi mõjutas vähem ülesande mõistmine ja rohkem tähelepanu püsimine ning tööprotsessi reguleerimine, mistõttu tuli õpetajal juhiseid korduvalt üle täpsustada. Vaatluste keskmised tulemused on toodud tabelis 4.

Tabel 4. Õpilase Õ2 toimimine rakendatud tunnimudelites (skaala 0–3)

Komponent	Üksikklassilaadne mudel	Ühildatud mudel
Ülesande mõistmine	2,8	2,3
Töö alustamine	3,0	2,5
Tähelepanu püsimine	2,0	1,8
Juhendamisvajadus (iseseisvus ülesannetes)	1,5	1,5

Märkus: kõrgem väärtus viitab suuremale iseseisvusele

3.2.3. Õpilase Õ3 toimimine rakendatud tunnimudelites

Õ3 (RÕK, tõhustatud tugi) õppis klassis oktoobris ja osales ainult kolmes vaatlustunnis, mis ei võimalda tulemustest teha üldistavaid järeldusi õpilase toimimise kohta erinevate tunnimudelite rakedamisel. Õ3 puhul jäid väheste kogutud andmete põhjal kvantitatiivsed tulemused mõlemas mudelis pigem madalaks. Kvalitatiivsed andmed viitasid töö alustamisel vajadusele individuaalse juhendamise ja suurel määral õpetaja toe järele. Refleksiivsetes märkustes toodi välja, et õpilane „*vajab ette näitamist enne töö alustamist*“ ning „*iseseisvalt ei alusta ilma individuaalse suuniseta*“. Samuti viidati, et Õ3 tähelepanu hajus sageli üksikklassilaadse mudeli alusel läbiviidud tundides. Refleksiivses logis märgiti, et teiste lugemine ja õpetaja poolne teiste õpilaste juhendamine häirisid tema töös püsimist, mis viitab, et Õ3 segasid enim keskkonnast tingitud tegurid. Kolme tunni kohta kogutud keskmised tulemused on toodud tabelis 5.

Tabel 5. Õpilase Õ3 toimimine rakendatud tunnimudelites (skaala 0–3)

Komponent	Üksikklassilaadne mudel	Ühildatud mudel
Ülesande mõistmine	2,0	2,0
Töö alustamine	1,0	2,0
Tähelepanu püsimine	0	1,5
Juhendamisvajadus (iseseisvus ülesannetes)	0	1,5

Märkus: kõrgem väärtus viitab suuremale iseseisvusele

3.2.4. Õpilase Õ4 toimimine rakendatud tunnimudelites

Õ4 (LÕK, tõhustatud tugi), osales kõigis üheksas vaadeldud tunnis ja tema keskmised näitajad olid mõlema mudeli rakendamisel pigem madalad. Refleksiivsetes märkmetes kirjeldati raskusi juhendi järgimisel ning iseseisval ülesande lahendamisel. Näiteks märgiti: „*mõistab, aga ei jälgi juhiseid*“ ning „*tegutseb siis, kui õpetaja on kõrval*“.

Tulemused viitavad, et suurema toevajadusega õpilase puhul mõjutasid ülesande mõistmist eelkõige kognitiivsed eripärad ning vajadus pideva individuaalse toe järele, sõltumata rakendatud tunnimudelitest.

Kvantitatiivsed andmed näitasid, et töö alustamine sõltus suurel määral õpetaja individuaalsest juhendamisest. Refleksiivses logis märgiti näiteks: „*hakkab tööle alles pärast mitut meeldetuletust*“ ning „*tegeleb kõrvaliste tegevustega ja vajab pidevat suunamist*“. Ühildatud mudeli alusel läbi viidud tundides toetas ühine tegevuse algus siiski mõnevõrra tööle asumist. Vaatluste keskmised tulemused on toodud tabelis 6.

Tabel 6. Õpilase Õ4 toimimine rakendatud tunnimudelites (skaala 0–3)

Komponent	Üksikklassilaadne mudel			Ühildatud mudel		
	Okt	Aprill	keskmine	Okt	Aprill	keskmine
Ülesande mõistmine	1,5	1,6	1,6	1,8	1,5	1,7
Töö alustamine	0	1,7	1,1	1,5	1,5	1,5
Tähelepanu püsimine	1	1,3	1,2	1,0	2,0	1,3
Juhendamisvajadus (iseseisvus ülesannetes)	0	1,3	0,8	1,3	1,5	1,3

Märkus: kõrgem väärtus viitab suuremale iseseisvusele

3.2.5. Õpilase Õ5 toimimine rakendatud tunnimudelites

Õ5 (RÕK, tõhustatud tugi) osales vaatlustundides ainult aprillis kahes tunnis, mis tõttu piirduvad tema kohta kogutud andmed ainult ühe ühildatud mudeli ja ühe üksikklassi mudeli alusel läbi viidud tunniga. Üldistusi teha ei ole võimalik, seetõttu esitatakse tema kohta eelkõige kvalitatiivsed andmed, mis täiendavad tabelis 7 esitatud kvantitatiivseid andmeid Refleksiivsetes märkustes kirjeldati, et „*ühine tunni algus aitas ülesandest aru saada*“ ning „*pärast näidisülesande tegemist jätkas tööd iseseisvamalt*“. Märkustes kirjeldati ka, et õpilane oli tunni alguses aktiivne ja kaasatud, kuid iseseisva töö faasis hakkas tähelepanu hajuma.

Tabel 7. Õpilase Õ5 toimimine rakendatud tunnimudelites (skaala 0–3)

Komponent	Üksikklassilaadne mudel	Ühildatud mudel
Ülesande mõistmine	1.5	2.0
Töö alustamine	2.0	2.5
Tähelepanu püsimine	1.5	2.0
Juhendamisvajadus (iseseisvus ülesannetes)	0.8	1.0

Märkus: kõrgem väärtus viitab suuremale iseseisvusele

3.2.6. Kokkuvõtte õpilaste toimimisest rakendatud tunnimudelites

Kokkuvõttes näitas analüüs, et õpilaste toimimine erines rakendatud tunnimudelite lõikes, kuid oli mõlema mudeli puhul seotud nende individuaalse toetusvajadusega.

Ühildatud mudeli rakendamisel olid õpilaste keskmised tulemused kõikides komponentides kõrgemad kui üksikklassilaadse mudeli rakendamisel (tabel 8). Eriti selged erinevused ilmsid töö alustamises ja tähelepanu püsimises, mis viitab, et ühine tunni algus, paaristööd ja struktureeritud tegevusetapid toetasid õpilaste iseseisvamat toimetulekut ning tööprotsessi reguleerimist. Samas vajasis suurema toeusvajadusega õpilased mõlema mudeli rakendamisel järjepidevat individuaalset juhendamist, mistõttu jäi nende iseseisev toimetulek olulisel määral sõltuvaks õpetaja toest.

Vähese osalusega õpilaste (Õ3 ja Õ5) puhul ei võimaldanud andmemahat teha üldistusi, kuid nende tulemused viitasid, et töö alustamist ja tähelepanu mõjutasid tugevalt keskkonnategurid ning õpetaja vahetu tugi.

Üldiselt pakkus ühildatud mudeli rakendamine enamikele õpilastele stabiilsemat raamistikku ülesannete mõistmiseks ja tööprotsessi reguleerimiseks, kuid tulemused viitavad, et kumbki rakendatud tunnimudel ei ole uuritud HEV-liitklassis iseseisvalt piisavalt tõhus, vaid nende rakendamine eeldab kombineeritud ja paindlikku lähenemist.

Tabel 8. Iseseisva tööoskuse komponentide keskmised väärtused rakendatud tunnimudelite lõikes (skaala 0–3)

Komponent	Üksikklassilaadne mudel	Ühildatud mudel
Ülesande mõistmine	1,7	2,0
Töö alustamine	1,8	2,5
Tähelepanu püsimine	1,2	2,0
Juhendamisvajadus (iseseisvus ülesannetes)	0,6	1,0

Märkus: kõrgem väärtus viitab suuremale iseseisvusele

Arutelu

Tegevusuuringu eesmärgiks oli välja selgitada liitklassi tunnimudelite rakendatavus HEV-liitklassis õppetöö läbiviimisel, ühe I kooliastme HEV-liitklassi näitel, arvestades HEV-õpilaste iseseisva töö oskuse taset ja toevajadust.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, millised liitklassi tunnimudelid (üksikklassilaadne, ühildatud õppekava, mitmeaastase ehk veereva õppekava ning õppija- ja materjalikeskne mudel) on õpetaja-uuri ja hinnangul rakendatavad uuritava HEV-liitklassi

õppetöö läbiviimisel. Õpetaja-uurija hinnangul olid planeerimise etapis uuritavas klassis õppetöö läbi viimiseks rakendatavad üksikklassilaadne ja ühildatud õppekava mudel.

Veereva õppekava ning õppija- ja materjalikeskne mudel välistati planeerimise etapis nende rakendamise eelduste tõttu. Veereva õppekava mudeli rakendamine eeldab püsivat õpilaste koosseisu (Jakobson, 2010), mida uuritavas klassis ei olnud võimalik tagada. Õppija- ja materjalikeskne mudel eeldab aga hästi arenenud iseseisva töö ja enesejuhtimise oskusi, mis uuritava klassi HEV-õpilastel olid piiratud. See kinnitab Stalmach jt (2023) seisukohta, et suur iseseisvuse nõue võib HEV-õpilaste puhul õppimist takistada.

Uuringu tulemused kinnitasid üksikklassilaadse ja ühildatud mudeli osalist rakendatavust uuritavas klassis. Uuritud HEV-liitklassis sõltus tunnimodelite rakendatavus eelkõige õpilaste iseseisva töö oskustest, toevajaduse ulatusest ning klassi heterogeensest koosseisust. Analüüs osutas, et kumbki rakendatud tunnimudel ei ole sellises õpikeskkonnas universaalne lahendus. Tõhus õppetöö eeldab paindlikku lähenemist, kus õpetaja kombineerib eriklassi metoodilisi erisusi ning üksikklassilaadse ja ühildatud mudeli elemente, vastavalt õpilaste võimetele, toevajadusele ja õppeülesande iseloomule.

Teiseks uurimisküsimuseks oli, millise tunnimudeli rakendamine toetab õpetaja-uurija hinnangul kõige paremini õppetöö läbiviimist uuritavas HEV-liitklassis, arvestades õpilaste iseseisva töö oskuse taset ja toevajadust. Üldiselt pakkus ühildatud mudeli rakendamine enamikele õpilastele stabiilsemat raamistikku ülesannete mõistmiseks ja tööprotsessi reguleerimiseks.

Liitklassi didaktika keskmes on õpetaja suutlikkus juhtida mitut paralleelset õppeprotsessi ning teha strateegilisi valikuid erinevate tunnimodelite vahel (Aydan & Mamas, 2025; Booc Recla & Potane, 2024; Tiernan jt, 2020). Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) rõhutavad, et liitklassi efektiivsus ei sõltu üksnes õpilaste arvust, vaid sellest, kui sujuvalt toetab tunnimudel üleminekuid õpetaja juhendatud tegevuste ja iseseisva töö vahel.

Käesoleva uuringu tulemused näitasid, et ühildatud õppekava mudeli rakendamisel lõi ühine sissejuhatus selge tööraamistiku ja toetas ülesande mõistmist, kuid iseseisva töö faasis suurenes kiiresti individuaalse juhendamise vajadus ning õpetaja pidi jagama tähelepanu samaaegselt mitme õpilase vahel. See näitab, et HEV-liitklassis ei piisa üksnes struktureeritud tunnist, vaid õpilased vajavad kogu tööprotsessi vältel järjepidevat tuge. See ühtib varasemate uuringute tulemustega, mille järgi nõuab liitklassides õpetamine paindlikku metoodikat ja individuaalset lähenemist (Biot-Gautron *et al.*, 2025; Engin, 2018; Jakobson, 2000).

Tulemused haakuvad ka Stalmach jt (2023) ja Aydan & Mamase (2025) käsitlustega, mille järgi on HEV-õpilaste peamised raskused seotud täidesaatvate funktsioonidega – töömälu, tegevuse planeerimise, juhiste mõistmise ja eneseregulatsiooniga. Uuritavas klassis ilmnes, et enamik õpilasi ei suutnud iseseisvalt ülesandeid alustada ega tööprotsessis lõpuni püsida, vaid vajasis korduvat suunamist. Seetõttu kasutati tunnimudelite rakendamisel järjepidevalt eripedagoogilisi võtteid (samm-sammulised juhised, visuaalsed tugimaterjalid, diferentseeritud tööjuhised), mida soovivad ka Erg ja Kontor (2025). Need meetmed osutusid vajalikuks sõltumata rakendatud tunnimudelitest.

Üksikklassilaadse mudeli rakendamine võimaldas suuremat individualiseerimist ja töötempo arvestamist, kuid muutis õpetaja töökorralduse fragmenteerituks. Jakobson (2010) on toonud välja, et selles mudelis võivad probleemideks kujuneda tähelepanu hajumine ja õpilaste vähenenud suutlikkus iseseisvalt töötada – sama ilmnes ka käesolevas uuringus. Õpetaja pidev ümberlülitumine erinevate õpilaste ja ülesannete vahel tõi kaasa töökatkestusi ning mõjutas klassi üldist tööõhkkonda. Samas näitasid tulemused, et väiksema toevajadusega õpilane suutis selle mudeli rakendamisel kiiremini tööle asuda ja töötada iseseisvamalt. See kinnitab Tiernan jt (2020) järeldust, et individuaalsem töökorraldus võib toetada paremini nende õpilaste toimetulekut, kelle eneseregulatsiooni oskused on tugevamad.

Ühildatud õppekava mudeli rakendamine toetas rohkem suurema toevajadusega õpilasi, kuna ühine sissejuhatus, õpetaja suunamisel ülesande alustamine ja paaristöö aitasid ülesande sisust paremini aru saada. Tiernan jt (2020) rõhutavad, et diferentseeritud töökorraldus ja juhendatud iseseisev töö võivad muuta liitklassi HEV-õpilaste jaoks toetavaks õpikeskkonnaks. Käesoleva uuringu tulemused kinnitasid seda osaliselt, kuid näitasid samas, et õpilaste iseseisva töö oskus jäi üldiselt piiratud tasemele ning õpetaja individuaalse toe vajadus ei vähenenud kummaski rakendatud mudelis märkimisväärselt.

Räis jt (2016) on osutanud, et eriklassid moodustatakse sageli erinevate hariduslike erivajadustega õpilastest, kuna sarnase erivajadusega klasside loomiseks ei ole ühes koolis piisavalt õpilasi. Sama ilmnes ka uuritavas klassis, kus õppisid koos nii RÕK-i kui ka LÕK-i alusel õppivad õpilased, kelle kognitiivsed võimed, õpioskused ja juhendamisevajadus erinesid märkimisväärselt.

Uuritud klassis olid õpilased liidetud järjestikku (2.–3. klass RÕK ja 3. klass LÕK). Selliselt moodustatud liitklass on kirjanduse järgi toimimise seisukohalt kõige sobivam, kuna võimaldab leida paremini kattuvaid teemasid ja toetab diferentseerimist (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Jakobson 2010). Praktikas ilmnes siiski, et õppekavade (RÕK

ja LÕK) sisuline kattuvus oli piiratud ning õppematerjalid olid valdavalt klassipõhised. See tingis vajaduse koondada õppematerjale ja analüüsida neid koos õppekavadega, mis suurendas õpetaja-uurija töökoormust. Mis kinnitab Booc Recla ja Potane (2024), Jakobsoni (2000; 2010), Kivilaane (2017), Oolepi (2014), Räis jt (2016) ning Virunurme (2018) seisukohti, et liitklassides õpetamise üheks väljakutseks on õpetaja suur töökoormus ja riiklikul tasandil puuduvad ühtsed metoodilised juhised ning spetsiaalselt liitklassidele mõeldud õppematerjalid. Samas on iga liitklass erineva koosseisuga ja praktikas oleks riigi tasandil pea võimatu kõigile võimalikele klassi kombinatsioonidele vastavaid materjale luua. Booc Recla ja Potane (2024) ning Hyry-Beihammer ja Hascher (2015) on samuti märkinud, et liitklasside koosseis ja õpilaste vajadused on alati unikaalsed. Käesoleva tegevusuuringu tulemused kinnitavad varasemates Eesti ja rahvusvahelistes uuringutes esile toodud seisukohta, et HEV-liitklasside koosseis on paratamatult heterogeenne ning see mõjutab otseselt nii tunnimodelite rakendatavust kui ka õppetöö korraldust.

Käesoleval magistritööl on mitmeid piiranguid, millega tuleb tulemuste tõlgendamisel arvestada. Uuring toimus ühes konkreetse HEV-liitklassis väikese valimiga ($n=5$), mistõttu tulemusi ei saa üle kanda kõikidele liitklassidele. Õpilaste ebaühtlane osalemine õppetöös uurimuse perioodil piiras üldistuste tegemist. Lisaks oli uurija samaaegselt õpetaja, mis võis mõjutada vaatlusprotsessi neutraalsust. Uurija vähene kogemus andmeanalüüsi läbiviimisel võis samuti mõjutada tulemuste tõlgendamist.

Samas on uuringul ka mõned tugevused. Tulemuste usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati mitut andmeallikat ja tulemusi analüüsiti integreeritult. Uurimuse suurim väärtus on õpetaja-uurijale, kuna võimaldas süvitsi mõista konkreetse HEV-liitklassi toimimist.

Edasistes uuringutes on oluline uurida tunnimodelite mõju ja võrrelda HEV-liitklassi ja tavaliitklassi tunnimodelite toimivust sarnastes tingimustes. Samuti on vajadus HEV-liitklassi didaktika arendamiseks ning arendada ja katsetada liitklassidele mõeldud õppematerjalide prototüüpe, et vähendada õpetajate töökoormust.

Tänu sõnad

Suurim tänu läheb töö juhendajale Kaja Pastarusele, kelle kannatlikkus, põhjalik ja konstruktiivne tagasiside aitas jõuda lõpptulemuseni. Samuti avaldan tänu uurimuses osalenud õpilastele ja nende vanematele mõistva ja toetava suhtumise eest. Tänan oma kolleegi Pille Lepikut siira toetuse ja motiveerimise eest. Olen tänulik oma lähedastele ja perele, kes olid toeks ja motiveerisid mitte allaandma.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö 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.

Eneken Savi

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Aydan, S., & Mamas, C. (2025). Self-regulated learning and students with disabilities: A mini review. *Frontiers in Education*, 10, 1600744. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1600744>
- Biro-Gautron, K., Kohout-Diaz, M., & Deyrich, M.-C. (2025). Inclusive professional practices of primary school teachers in multigrade classes in France catering for pupils with special educational needs. *International Journal of Educational Research*, 131, 102598. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102598>
- Booc Recla, L. C., & Potane, J. D. (2024). Teachers' challenges and practices in handling multigrade classes: A systematic review. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning*, 15(1), 73–87. <https://ajodl.oum.edu.my/volume-15-no-1-2023/>
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. M. (2020). *Action research*. Kansas State University Libraries. <https://kstatelibraries.pressbooks.pub/gradactionresearch/>
- Creswell, W. J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (P. A. Smith, C. Robb, & M. Buchholtz, Eds.), *Educational Research* (4th ed., Vol. 4). Pearson Education Inc.
- Engin, G. (2018). The Opinions of The Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *International Journal of Progressive Education*. 14(1), 177-200. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1170067>
- Erg, L., & Kontor, A. (2025). *Lapse arengu, oskuste ja tunnetusprotsesside mõju õppimisele: Nõuandeid individuaalseks arendustööks*. Haridus- ja Teadusministeerium. https://hev.edu.ee/wpcontent/uploads/2025/03/Lapse_arengu_oskuste_ja_tunnetusprotsesside_moju_oppimisele_sisu_07.03.2025.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018). Riigikogu võttis vastu seadusemuudatused tuge vajavate õpilaste heaks. <https://www.hm.ee/uudised/riigikogu-vottis-vastu-seadusemuudatused-tuge-vajavate-opilaste-heaks>

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/202209/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. In M. Hayden & J. Levy (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part C) (pp. 89–113). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Jakobson, E. (2000). *Liitklassid ja eriealiste laste koosõpetamine* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://dspace.ut.ee/items/f0398a8f-c407-4a5f-a7c8-f0999a7a6406>
- Jakobson, E. (2010). Õpilaste grupeerimine liitklassis: neli baasmudelit. *Õnnestav õpetus* (lk 123–136). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Juurik, M., Mäesalu, T., & Tarkpea, T. (2023). *Andmekaitse teadustöös*. Tartu Ülikool; TÜ Wiki. <https://wiki.ut.ee/pages/viewpage.action?pageId=196183311>
- Karlberg-Granlund, G. (2023). The Heart of the Small Finnish Rural School: Supporting Roots and Wings, Solidarity and Autonomy. In K. E. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon, & S. Kemmis (Eds.), *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing* (pp. 47–67). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_4
- Keles, S., ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Kivilaan, T. (2017). *Aktiivõppe meetodite kasutamise liitklassi muusikatunnis* [bakalaureusetöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/58304>
- Lihtsustatud õpe. Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava. (2025) Lisa 1. RT I, 25.06.2025, 9. <https://www.riigiteataja.ee/akt/128122010014?leiaKehtiv>
- Lõbu, K. (2010). *Liitklassi tunnimudelid* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/16620>
- Löfström, E., & Areskoug, L. (2020). *Teeme tegevusuuringu! Tegevusuuringu käsiraamat* (täiendatud versioon). Eduko.

- MacIntyre, C. (2000). *The Art of Action Research in the Classroom*. David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203065228>
- Mertler, C. (2017). *Action research*. SAGE Publications, Inc, <https://doi.org/10.4135/9781483396484>
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
- Mägi, H. (2017). *Koostöös õppimine liitklassis*. [bakalaureusetöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/s/yfgO8ZVGLm>
- Oolep, B. (2014). *Õpetajate teadlikkus, valmisolek ja toimetulek liitklassides õpetamisel* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/s/rKrEBrOoDs>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). RT I 2010, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018). RT I, 22.01.2018, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2026). RT I, 07.01.2026, 13. <https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025024?leiaKehtiv>
- Põhikooli riiklik õppekava (2025). RT I, 25.06.2025, 11. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020?leiaKehtiv>
- Raudla, H. (2025, 25. veebruar). Muutuv haridus: Otsused ja sündmused, mis on vorminud Eesti hariduse praeguse palge. *Õpetajate Leht*. <https://www.opleht.ee/2025/02/muutuv-haridus-%E2%9F%A9-otsused-ja-sundmused-mis-on-vorminud-eesti-hariduse-praeguse-palge/>
- Raudla, H. (2021, 24. september). Koolivõrk: Eesti koolivõrku ootavad ees suured muudatused. *Õpetajate Leht*. <https://www.opleht.ee/2021/09/koolivork-eesti-koolivorku-ootavad-ees-suured-muudatused/>
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D. (2019). Multiage Education: An Exploration of Advantages and Disadvantages through a Systematic Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>
- Roosnurm, G. (2024). *Põhikooli õpetajate kogemused seoses matemaatika õpetamisega liitklassis* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://hdl.handle.net/10062/102071>
- Räis, M.-L., Kallaste, E., & Sandre, S.-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhususe uuring*. CentAR.

https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusliku_erivajadusega_opilaste_uuring_2016.pdf

Sarapuu, M., & Viidu, L. (2022). *Kaasav haridus tavakooli liitklassides* [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/83512>

Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). *Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023: Uuringu lõppraport*. Tartu Ülikool, Haridusteaduste Instituut.

<https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BCldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT.pdf>

Stalmach, A., Ziernwald, L., & Lachner, A. (2023). Digital learning and self-regulation in students with special educational needs: A systematic review of current research and future directions. *Education Sciences*, 13(10), 1051.

<https://doi.org/10.3390/educsci13101051>

Tammar, A. (2019, 3. mai). Millised on väikekooli võimalused ellu jääda? *Õpetajate Leht*.

<https://www.opleht.ee/2019/05/millised-on-vaikekooli-voimalused-ellu-jaada/>

Tiernan, B., Casserly, A. M., & Maguire, G. (2020). Towards inclusive education: instructional practices to meet the needs of pupils with special educational needs in multi-grade settings. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 787–807.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1483438>

UNESCO. (1960). *Convention against discrimination in education*.

<https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-against-discrimination-education>

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Virunurm, V. (2018). *Hariduslike tugiteenuste ja kohanduste rakendamine väikeklassis* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA. <https://www.etera.ee/s/gV8SPn3L2M>

Walton, E. (2023). Why inclusive education falters: A Bernsteinian analysis.

International Journal of Inclusive Education, 29(4), 570–584.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045>

Lisad

Lisa 1. Eesti keele õppesisu kattuvad teemad RÕK 2., 3. ja LÕK 3. klassis

SUULINE KÕNE	KIRJALIK KÕNE	GRAMMATIKA JA ÕIGEKIRI
Suhtlemine Osaleb dialoogis, toimib saadud sõnumi järgi, avaldab arvamust, kirjeldab (nähtut, eset, olendit, olukorda), teab lähedase ja vastandtähendusega sõnu, vastab suuliste ja kirjalikele küsimustele, kuulab õpetaja ja kaaslaste eakohast teksti, kasutab täislauseid. Lugemine Loeb 3. kl ladusalt häälega ja endamisi, mõistab loetu sisu, lugenud 4 raamatut, nimetab mõne lastekirjaniku. 2. kl tempo võib olla aeglasem, lugenud jõukohaseid lasteraamatuid. Jutustamine 3. kl RÕK iseseisvalt, 2. kl õpetaja toel: jutustab pildiseeria, küsimuste, tugisõnade toel, koostab kava, mõtleb jutule alguse ja lõpu. Tekstitüübid Tunneb ära: 3. kl jutustuse, luuletuse, näidendi, muinasjutu, mõistatuse, vanasõna, kirja; 2. kl jutu, luuletuse, mõistatuse, näidendi, vanasõna, kasutab õpiku sõnastikku. LÕ Loeb õpitud teksti sõnade kaupa. 1) osaleb ühistegevuse ajal dialoogis (küsimus-vastus, teade-küsimus), kasutab viisakusväljendeid; 2) leiab õpitud tekstist küsimuste-korralduste järgi sõnu, lauseid ja lõike, vastab küsimustele, sh annab hinnangu tegevusaktile; 3) kirjeldab ja võrdleb tajutavate tunnuste alusel abistavale materjalile toetudes kahte tuttavat objekti;	Kirjatehnika 3. kl kirjutab etteütlemise järgi 30–40 sõna; 2. kl 20–25 sõna. Kirjutamisel kasutab õigeid tähekejusid, kirjutab loetava käekirjaga. Tarbetekstide vormistamine Koostab: 3. kl kutse, õnnitluse, teate, e-kirja, teeb õigesti ära kirja, paigutab teksti korrektselt päevikus või arvutis. 2. kl õpetaja abiga kutse, õnnitluse, teate, täidab õpilaspäevikut, vihikusse teksti paigutamine näidise järgi. Teksti koostamine ja arutlemine Omakirjutatu üle kaaslasega arutlemine. Jutu ülesehitus, alguse ja lõpu kirjutamine. Tekstiloomed Loovtöö/ümberjutustus – 3. kl. Lausete laiendamine ja sidumine tekstiks, tarbeteksti (ajaleheartikli, teate, nimekirja jne) kirjapanek. 3. kl vaba jutt, jutt pildi, pildiseeria, küsimuste, skeemi, kaardi või kava toel, fantaasialugu; 2. kl skeemi, kaardi toel; fantaasialugu, pildiseeria, tugisõnade ja küsimuste abil. LÕ	Õigekiri ja kirjavahemärgid Suur algustäht lause alguses ja nimedes 3. kl väike algustäht õppeainete, kuude, nädalapäevade, ilmakaarte nimetustes. Lause lõpumärgid. Koma kasutamine loetelus; et, sest, vaid, kuid, aga, siis, kui puhul; sidesõnad, mis koma ei nõua. Sõnaehitus ja silp Poolitamise harjutamine, silbitamine. Liitsõna. Häälikuõpetus ja õigekiri Eristab häälikut ja tähte, täis- ja kaashäälikut, häälikuühendit, silpi, sõna, lauset, täishäälikuühendit; märgib kirjas häälikuid õigesti; eristab lühikesi, pikki ja ülipikki täis- ja suluta kaashäälikuid; k, p, t s-i ja h kõrval; i ja j silbi alguses, h sõna alguses. Kirjutab õigesti sulghääliku omasõnade algusesse ja omandatud võõrsõnade algusesse. Täis- ja kaashäälikuühendi õigekiri. Täis- ja suluta kaashääliku pikkuse kordamine, sulghääliku pikkuse eristamine ja õigekiri. Sõnaliigid ja vormiõpetus Erandliku õigekirjaga ase- ja küsisõnad (ma, sa, ta, me, te, nad, kes, kas, kus), kirjutab õigesti asesõnu. Nimi-, omadus- ja tegusõna. Ainsus ja mitmus. Sõnavormide moodustamine küsimuste alusel. Mitmuse nimetava ning sse-lõpulise sisseütleva, kaasaütleva ja ilmaütleva käände lõpu õigekirjutus. Olevik ja minevik. Pöördelõppude õigekirjutus. Tähestik ja järjestamine

4) annab abivahendeid kasutades ja koostöös õpetajaga tekstilähedaselt edasi õpitud pala sisu.	1) Kirjutab pärast analüüsi õigesti 2–3-silbilisi üksikhäälikutest koosnevaid sõnu; 2) kirjutab lugema õpitud lausete ära kirjas 1–2-silbilisi sõnu originaalteksti täiendavalt vaatamata; 3) kontrollib suunamisel kirjutatu õigsust.	Teab peast võõrtähtedega tähestikku, 3. kl koostab lihtsaid loendeid tähestik järjestuses. Sõnalõpud (2. kl) kirjutab õigesti sõnade lõppu -d (mida teed?), -te (mida teete?), -sse (kellesse? millesse?), -ga (kellega? millega?), -ta (kelleta? milleta?). LÕ 1) mõistab ja koostab kuni 5-sõnalisi lihtlauseid, kasutades õpitud nimi-, omadus- ja tegusõnavorme; 2) koostab sõnaühendeid õpitud sõnavormidega erinevates funktsioonides; 3) muudab ja määrab graafilistele orientiiridele ning skeemidele toetudes üksikhäälikutest koosnevates sõnades veaohtlike häälikute pikkust. <i>Eristab häälikut ja tähte, täis- ja kaashäälikut, häälikuühendit, sõna, lauset; eristab lühikesi, pikki ja ülipikki täis- ja suluta kaashäälikuid; k, p, t s-i ja h kõrval; i ja j silbi alguses, h sõna alguses.</i> <i>Kirjutab õigesti sulghääliku omasõnade algusesse ja omandatud võõrsõnade algusesse. Liitsõna. Suur algustäht lause alguses ja nimes, lause lõpumärgid.</i>
---	---	---

Lisa 2. Töös analüüsitud õppematerjalid

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
1. Tähestik Õ lk 6-13, tv lk 2-6 2. Häälikurühmad Õ lk 14-21, tv lk 7-11 3. Täis- ja kaashäälikuühend Õ lk 22-29, tv lk 12-17 4. Täishääliku ja suluta kaashääliku pikkus Õ lk 30-37, tv lk 18-23	1. Plaanid uueks õa, L-Raamatul on aku tühi. A-Sõprus 2. Väike prints; L-Süda; A-Mõtted 3. Mis maa see on? L Kassikaubamaja; A-Hobid 4. Kas internet on ohtlik? Kuidas saada vingeks	1. Mis on keel? Miks on vaja õigesti kirjutada? Õ lk 8-15, tv lk 4-8 2. Suur algustäht Õ lk 16-21, tv lk 10-13 3. Kuidas lauset lõpetada? Õ lk 22-27, tv lk 14-19 4. Nimetused Õ lk 28-33, tv lk 20-23	1. Luuletused. Luuletus, kõne, aforism-kaart, skeem, pilt. Mis on kirjandus. 2. Valmid, muinasjutt, pilt skeem. Kuidas juttu lugeda? 3. Tsatsiki ise. Jutustus, piltjutt, pilt, skeem, tabel. Kuidas lugu ümber jutustada. 4. Viplala. Luiskaja Liisa. Jutustus, pilt, skeem. Millest lugu	1. osa • Lause ja sõnad Lk 3-29 • Häälikud ja tähed Lk 29-49 • Sõnade ja lausete ärakiri Lk 49-60 • Kohta väljendavad (taga)sõnad ja sõnavormid:	I osa Me hakkame õppima Lk 4 Suvi Lapsed suvel Lk 5-9 Poisid ujuvad lk 10-13 Vanaema juures lk 14-17. Kool algas Kolmas klass lk 18-21 Esimene koolipäev (1. osa) lk 22-25 Esimene koolipäev (2. osa) Lk 26-29 Tere-Tere lk 30-33 Õpetajale lk 34-37

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
5. Sulghääliku pikkus Õ lk 38-41, tv lk 24 -29 6. Küsisõnad; Asesõna õigekiri Õ LK 46-55, TV 30-35 7. Sulghäälikud S-i ja H kõrval Õ lk 56-63, tv lk 36-41	arvutikasutajakas? Volli arvuti.A- Arvuti 5. Korokodill Gena ja tema sõbrad. Kahjulikud nõuanded. A-nali 6. Lugemispäevik. Või-inimesed. Lumeeit. A- Väljamõeldis ja tegelikkus. 7. Dr Mati Uni. Ema rongilugu. Isa autobussilugu.	5. Kuidas me sõnu muudame, sõnavormid Õ lk 34-39, tv 24-27 - Nimisõna, nimisõna mitmus Õ lk 40-47, tv lk 28-32 - Tegusõnad - Lihtlause Õ lk 48-53, tv lk 34-37 - Tegusõna. Olevik ja minevik. Õ lk 62-69, tv lk 42-43 - Loetelu.	koosneb. Kuidas lugu ülesse ehitada? „Aus rahandusminister“ „Kass ja kinopilet“ „Detektiiv Triibik loomaaias“ „Lõputa jutt“ „Vahvlist südamed“ „Inglid kuuendas b-s“ „Maakaart“ „Valmimeister Aisopos“ „Koit ja Hämarik“ „Lenni ja Tallinn“ „Miks“ „Sibulad ja šokolaad“	On kus? On+ s/l, Pani kuhu? Pani +sse/le Lk 60-92 2. osa - Häälik ja täht A, E, I Lk 3-26 - Kohta väljendavad sõnavormid Võttis kust? + st/lt Lk 26-36 - Häälik ja täht O, U Lk 40-45	Loodus sügisel Siil ja jänes lk 38-41 Mehikene metsas lk 42-45 Siil Siimu sünnipäev lk 46-49 Rändlinnud lahkuvad lk 50-53 Rändlinnud teel (1.osa) lk 54-57 Rändlinnud teel (2. osa) lk 58-61 LISAD LK 62-66 2. osa Tähtpäevad novembris November lk 4-5 Kreete vanaema lk 6-7 Hingedepäev lk 8-9

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
8. Nimed Õ lk 64-71, tv lk 42-47 9. Nimisõna; Mitmus Õ lk 72-79, tv lk 48-53 10. Omadussõna Õ lk 80-87, tv lk 54-59 11. Asesõna; Asesõna õigekiri Õ lk 88-95, tv lk 60-65 12. Tegusõna	Samueli võlupadi. L-unemetsades. A-Unenägu 8. Ummamuudu puhkus. L-Munamägi. Võrukaelad. A-Tõde ja vale. 9. Pokuraamat. L-Et poleks vaja pärida. Väänkael. A-Loodussõbralik eluviis. 10. Kirju muinasjutt. Jänesekapsad. A-	Õ lk 70-75, tv lk 44-49 • Liidame lauseid Õ lk 76-81, tv lk 50-53 • Koma lauses. Õ lk 82-87, tv lk 54-59 • Omadussõnad, vastandtähendusega sõnad e antonüümid Õ lk 88-94, tv lk 60-65 • Kordamine Õ lk 96-101, tv lk 66-84 2.osa • Asesõnad Õ lk 8-15, tv lk 4-8 • Sõnade muutmine, käandsõnad Õ lk 16-23, tv lk 10-14	„Tom Gatesi äge maailm“ „Sama laps“ „Minu ema on võimatu“ „Mine, mine, lumekene“ „Talvehommik“ „Miks ei tule ükskord tali?“ „Mõnus sajuilm“ „Koerailm“ „Hilissügise õhtul“ „Imerohi“ „Mõttekoguja“ „Tulipunane vihmavari“ „Mina, Amber Brown“ „Suur päkapikuraamat“	• Kohta väljendavad sõnavormid. Jookseb mis kohani? +ni Lk 50-54 • Liitsõna Lk 54-59 • Kelle oma? Mille oma? Lk 59-69 • Mitu? Mitmes? Lk 69-76 • Teeb millega? (mille abil) + ga Lk 76-78	Isadepäev lk 10-11 Mardipäev lk 12-13 Mardisandid lk 14-17 Mõista-mõista lk 18-21 Kadripäev lk 22-25 Väike Mari lk 26-29 Tädi Sille lk 30-33 Detsember on jõulukuu Detsember lk 34-35 Jõulukalender lk 36-39 Kuidas Mints koolis käis (1. osa) lk 40-43 Kuidas Mints koolis käis (2. osa) lk 44-47 Jänku jõulupuu lk 48-51 Kiri jõuluvanale lk 52-55

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
Õ lk 96-103, tv lk 66-71 13. Olevik ja minevik Õ lk 104-111, tv lk 72-77 14. Liitsõna Õ lk 112-119, tv lk 78-83 15. Jõulutrall Õ lk 120-123, tv lk 84 2. osa	Üksi ja teistega koos. 11. Kartulilapsed. Liisbet topib hernetera ninna. A-Uudishimu 12. Nii tehakse Soomet. Kohutav palavus. Muumioru elanikud. A-Poiste ja tüdrukute tegevused. 13. Lapsesuu ei valeta. Vanade aegade lood.	- Sünonüümid Õ lk 24-29, tv lk 15-19 - Sisse-, sees ja seestütlev kääne Õ lk 30-35, tv lk 20-25 - Alale-, alal-, alaltütlev kääne Õ lk 36-41, tv lk 26-30 - Kaasa- ja ilmaütlev kääne Õ lk 42-47, tv lk 32-35 - Täishääliku pikkus, suluta kaashääliku (l,m,n,r,s) pikkus Õ lk 48-55, tv lk 36-40 - Silbitamine Õ lk 56-62, tv lk 42-46	„Jõulukuul on kuused moes“ „Väike kuusk“ „Jõuluks koju“ „Küünlavalguses“ „Jõulurahu“ „Jõulusoovid“ „Jõuluöö“ „Pähklipureja“ „Uus aasta“	- Teeb kellega? (koos) +ga Lk 78-80 - Teeb (ilma) kellela/millela? +ta Lk 80-83 - Häälikud ja tähed Õ, Ä, Ö, Ü Lk 83- 88 - Punaste häälikute ühend Lk 88-94 - Tegusõna + le/ kellele? Lk 94-95	Väikese ara poisi jõulusalm lk 56 LISAD lk 58-63 3.osa Talv Tervitus sõbralt lk 4-7 Missugune on talv? lk 8-9 Mis ma sain? lk 10-11 Talvel (1.osa) lk 12-15 Talvel (2. osa) lk 16-19 Karula rahvuspargis lk 20-23 Orav ja jänes lk 24-27 Issiga kelgutamas lk 28-31 Minu vastlapäev lk 32-35 Pidupäev lk 36-39 Raamatud

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
16. Kordamine Õ lk 6-13, tv lk 3-8 17. Sõnaliigid Õ lk 14-21, tv lk 9-14 18. H- täht sõna alguses Õ lk 22-29, tv lk 15-19 19. Võõrsõnad. K, P, T sõna alguses Õ lk 30-37, tv lk 20-24 20. Lauselõpumärk Õ lk 38-45, tv lk 25-29 21. Loetelu lauses	Ahvipoeg kes ei tahtnud areneda. L- Ahvi trahvimine. A- Laps ja täiskasvanu. 14. Päkapikk ja merisiga. A- Traditsioonid. 15. Kallis vanaema. L-Jõulutrall. Varese jõulud. Spordimees või tordimees	- Sulghääliku pikkus Õ lk 63-71, tv lk 48-53 - Täishäälikuühend, Sulghäälik pika täishääliku ja täishäälikuühendi järel Õ lk 72-79, tv lk 54-59 - Kaashäälikuühend Õ lk 80-87, tv lk 60-64 - Sulghäälik S-i ja H kõrval Õ lk 88-95, tv lk 66-69 - Mida teha, -da vormi õigekiri. Üks sõna mitu tähendust Õ lk 96-101, tv lk 70-74		3.osa - Häälik ja täht L Lk 3-10 - Veaohtlikud häälikud sõnas Lk 10-22 - Häälik ja täht M, N, R, S Lk 22-44 - Omadust väljendavad sõnad Lk 52-64 - Häälikud ja tähed I, J, V Lk 64-71	Mõistata lk 40-41 Anu televiisor lk 42-45 Kohtumine jäätiseputka juures lk 46-49 Krõll lk 50-51 Nublu lk 52-55 Klaabu lk 56-59 Teatris Teatris (1. osa) lk 60-63 Teatris (2. osa) lk 64-67 Ilus pesakast lk 68-71 LISAD lk 73-82 4.osa Kevad Kevad lk 4-7 Munade pühad lk 8-9 Kuusik ja männik lk 10-13

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
Õ lk 46-53, tv lk 30-34 22. Sidesõnad komaga Õ lk 54-61, tv lk 35-39 23. Sidesõnad komata Õ lk 62-69, tv 40-44 24. Liht- ja liitlause Õ lk 70-77, tv lk 45-49	16. Pärast vaheaega. L-Kamapallimaa. A-Võõrad inimesed. 17. Et head haldjad sind hoiaksid. A-Kodutunne. 18. Saare mõisa legend. Kilti mõisakool. Mina küll ei karda. A-Julgus. 19. Uus õpilane. Kus saab veel õppida. Nunnukonkurss. A-Mõtted.	- I ja j õigekiri Õ lk 102-107, tv lk 76-79 - H sõna alguses, sulghäälik sõna alguses Õ lk 108-116, tv lk 80-85 - Kordamine Õ lk 130-143, tv lk 96-104		- Siniste häälikute ühend Lk 71-80 - Poolitamine LK 80-90 4.osa - Häälik ja täht P Lk 3-31 - Tegevust ja seisundit väljendavad sõnad Lk 31-55 - Liitlause Lk 55-60 - Häälikud ja tähed T, K	Lõunamaa loomad Koolis toimub karneval lk 14-15 Kes see oli? lk 16-19 Lõvi ja hiir lk 20-23 Kaelkirjak lk 24-27 Nina ja sarv lk 28-31 Meie õpime Kõnelev paberitükk lk 32-35 Antsu lugu kassist lk 36-39 Kaks saia lk 40-43 Ploomikivi lk 44-47 Emmele lk 48-51 Osavad käed lk 52-55 Töö teeb tuju heaks lk 56-59

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
25. Kellega? Millega Kellela? Milleta? Õ lk 78-85, tv lk 50-54 26. Politsei Õ lk 86-93, tv lk 55-59 27. Lühendid, silbitamine Õ lk 94-101, tv lk 60-64 28. I ja J Õ lk 102-109, tv lk 65-69 29. Poolitamine Õ lk 110-117, tv lk 70-74 30. Suur algustäht nimedes	20. Küsimus Pärtel Talile. Siil praeb sitikat. L-Kingi mulle. Kirp tuleb kinost.A-Tarkus. 21. Eesti vanim apteek. Apteek. A- Tervis. 22. Teadlased arvavad. Vanad rahvad räägivad. Kiigelaud. A- Maailm.			Lk 60-83 - Punaste häälikute ühend +B/ +P; +D/T; +G/K Lk 107-114 - K, P, T s-i kõrval Lk 117-123	Kana part ja hiir (1.osa) lk 60-61 Kana, part ja hiir (2.osa) lk 62-65 Võta jalad selga! lk 66-69 Linnast ära lk 70-73 LISAD LK 74-79

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
Õ lk 118-125, tv lk 75-79 31. Küla/kordamine Õ lk 126-133, tv lk 80-84 32. Mitmetähenduslikud sõnad Õ lk 134-141, tv lk 85-89 33. Võõrsõnad/kordamine Õ lk 142-149, tv lk 90-94	23. Meie aja kangelased. Eesti lipp tõuseb koos päikesega. L-Laul Eestimaast. A-Riik 24. Tuleohutus. Tuletõrje ajalugu Eestis. Noor elupäästja sai tunnustuse. Artikkel. Nublu. L-Teos mis räägib teost. A-Abi kutsumine. 25. Minu hambad. Naerata printsess. Pille piimahammas.				

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/ arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
	L-Poiss ja porgand. A-Hirm tundmatu ees. 26. Ville. L - Politseinik onu Kalle. Pudrulaua luletus. A-Süüdi või süütu. 27. Kollane Volvo. A-Varastamine. 28. Kääbusekivi. A-Tööl käimine 29. Õpilasfirma. Koolilaat. Kribu ja Krabu viineripirukad. L-Eriline herilane. A-Edukus.				

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
	30. Laupäeval. Roosad prillid. L-Kodukino. Kuidas issi telekat remontis. Tugitoolitrenn. A-Õnn. 31. Kalleby kingsepp. A-Austus. 32. Siil ja Siisike. L-Aga nüüd hoidke alt. Lõvi ja lõvilõug. Loomade karneval. A-Vabadus. 33. Suveks maale! Kuulutus. Kontvõõrad				

Eesti keele töövihik 2. klassile I osa. Avita. (Arnek et al., 2019a). Eesti keele töövihik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019b). Eesti keele õpik 2. klassile II osa. Avita. (Arnek et al., 2019c). Eesti keele õpik 2. klassile I osa. Avita. (Saro & Arnek, 2019).		Eesti keele töövihik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020a) Eesti keele töövihik 3. klassile II osa. Avita. (Rammo, 2020) Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020b). Eesti keele õpik 3. klassile I osa. Avita. (Rammo & Saro, 2020c)		Eesti keele tööraamat 3. klassile I-IV. Avita. (Kontor & Karlep, 2020)	Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile I-IV. Studium. (Pastarus & Varik, 2016)
Grammatika	Lugemine/arutlus	Grammatika	Lugemine, tekstiliik ja -loome	Grammatika	Lugemine
	grillipeol. Varsti algab vaheaeg! Soovitused suveks. A- Saladused				

Töös kasutatud õppematerjalid

Arnek, P., Raidlepp, M., & Vainola, K. (2019). *Eesti keele töövihik 2. klassile I osa*. Avita.

Arnek, P., Kuusk, A., & Vainola, K. (2019a). *Eesti keele töövihik 2. klassile II osa*. Avita.

Arnek, P., Kuusk, A., & Vainola, K. (2019b). *Eesti keele õpik 2. klassile II osa*. Avita.

Kontor, A., & Karlep, K. (2020). *Eesti keele tööraamat 3. klassile. I–IV osa*. Avita

Pastarus, K., & Varik, M. (2016). *Eesti keele lugemik-tööraamat 3. klassile. I–IV osa*. Studium.

Rammo, L., & Saro, A. (2020a). *Eesti keele õpik 3. klassile I osa*. Avita.

Rammo, L., & Saro, A. (2020b). *Eesti keele õpik 3. klassile II osa*. Avita.

Rammo, L., & Saro, A. (2020). *Eesti keele töövihik 3. klassile I osa*. Avita.

Rammo, L. (2020). *Eesti keele töövihik 3. klassile II osa*. Avita

Saro, A., & Arnek, P. (2019). *Eesti keele õpik 2. klassile I osa*. Avita.

Lisa 3. Nõusolekuvorm lapsevanemale

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Eneken Savi, Teie lapse klassijuhataja ja aineõpetaja koolis. Samuti õpin Tartu Ülikoolis eripedagoogika ja logopeedia magistriõppes. Oma magistritöö raames uurin liitklassi õpetamismudelite sobivust eriklassis ning seda, kuidas need mudelid toetavad õpilaste iseseisva töö oskuste kujunemist. Selle eesmärgi saavutamiseks soovin filmida mõningaid eesti keele ainetunde, kus teie laps osaleb.

Oluline info filmimise kohta:

- Videomaterjal kasutatakse ainult teadustöö jaoks.
- Salvestusi ei avaldata, säilitata ega jagata kolmandatele isikutele, salvestused kustutatakse peale analüüsi.
- Õpilasi ei tuvastata nimeliselt.
- Kõik andmed hoitakse konfidentsiaalselt.

Palun allkirjastage allolev nõusolekuvorm, kui olete nõus, et teie laps osaleb filmitavates tundides.

Küsimuste korral palun kirjutada enekensavi1@gmail.com või helistada tel 5661 5584
Tartu Ülikooli poolne juhendaja Kaja Pastarus kaja.pastarus@ut.ee

.....

Nõusolekuvorm:

Mina, allakirjutanu, annan nõusoleku, et minu laps võib osaleda ... kooli eesti keele aine tundides, mida filmitakse Tartu Ülikooli magistritöö uurimuse raames.

Olen teadlik, et salvestisi kasutatakse ainult teadustöö eesmärgil ning minu lapse isikuandmeid ei avalikustata ega jagata kolmandatele osapooltele.

Allkiri: _____

Kuupäev: _____

Lisa 4. Vaatlusleht tunnimudelite analüüsiks**VAATLUSLEHT**

Kuupäev:.....

Tunnimudel:.....

Hindamine: 4-palline skaala (0–3)

1. Ülesande mõistmine

Õpilane				
Tase				
Märkused <i>Juhendi täpsustamise kordade arv</i>				
Tase	Kirjeldus	Vaatlusnäitajad		
3	Mõistab ülesande eesmärgi iseseisvalt, oskab sõnastada, mida teha tuleb	Oskab juhendi oma sõnadega ümber sõnastada		
2	Mõistab ülesannet pärast täpsustavat küsimust või näidet	Vajab üht täpsustust		
1	Mõistab ülesannet osaliselt; vajab samm-sammulist selgitust	Ei suuda ülesannet ümber sõnastada		
0	Ei mõista ülesannet ka täiendava selgituse järel	Ei alusta tööd		

2. Töö alustamine

Õpilane				
Tase				
Märkused <i>Latentsusaeg (s) töö alustamiseni</i>				
Tase	Kirjeldus	Vaatlusnäitajad		
3	Alustab tööd ≤ 30 sek jooksul	Ei vaja meeldetuletust		
2	Alustab tööd 30–60 sek jooksul	Vajab üht suulist märguannet		
1	Alustab > 60 sek või mitme suunamise järel	Vajab korduvat suunamist		
0	Ei alusta tööd ilma individuaalse juhendamiseta	Õpetaja sekkub otseselt		

3. Tähelepanu püsimine/ töö jätkamine

Õpilane				
Tase				
Märkused <i>Ülesandel püsimise % ajavalimvaatluse alusel</i>				

Tase Kirjeldus**Vaatlusnäitajad**

3	Püsib ülesande juures kogu tööaja	püsivus $\geq 80\%$ ajast
2	Lühiajalised kõrvalekalded, naaseb iseseisvalt	püsivus 60–79%
1	Sage kõrvalekaldumine, vajab meeldetuletust	püsivus 40–59%
0	Ei püsi ülesande juures	püsivus $< 40\%$

4. Juhendamisvajadus töö käigus (iseseisvus ülesannete lahendamisel)

Õpilane				
Tase				
Märkused <i>Suuliste juhiste arv</i>				

Tase	Kirjeldus	Vaatlusnäitajad
3	Töötab iseseisvalt, ei vaja täiendavat abi	0 lisajuhist
2	Vajab 1–2 kinnitust	Üksikud täpsustused
1	Vajab sagedast suunamist	3–5 juhust
0	Vajab pidevat individuaalset juhendamist	>5 juhust

Lisa 5. Refleksiivse logi vorm tunnimodelite analüüsiks

REFLEKSIIVNE LOGI

Kuupäev.....

Osalenud õpilased

Tunnimudel.....

Õpetamise korraldus (juhendamine, ajakasutus, materjalid)	Õpilaste toimimine (iseseisvus, kaasatus, arusaamine)	Praktiline teostatavus (keskkond, üleminekud, katkematus)	Tugevused	Probleemid / väljakutsed	Muudatused järgmiseks tunniks

Lisa 6. Uurimuses rakendatud tunnimudelite põhistruktuurid

Tunni aspekt	Üksikklassilaadne mudel	Ühildatud õppekava mudel	Teoreetiline lähtekoht
Tunni üldine ülesehitus	Õpetaja õpetas samas tunnis kordamööda erinevaid õpilasi eri teemadel	Tund algas ühise teemakäsitlemisega, millele järgnes diferentseeritud töö sama teema raames	Üksikklassilaadse ja ühildatud mudeli kirjeldused (Jakobson, 2010; Lõbu, 2010)
Tunni algus	Väikese rühma või üksikõpilase juhendamine	Tunni ühine algus, teema meenutamine või uue teema käsitlemine	Ühistöö ja minitunnid erialiste rühmade õpetamisel (Jakobson, 2000)
Õpilaste töökorraldus	Erinevad õpilased töötasid samaaegselt erinevate ülesannetega	Õpilased töötasid sama teema raames erineva raskusastmega ülesannetega	Diferentseeritud ja paralleelne töökorraldus liitklassis (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Tiernan <i>et al.</i> , 2020)
Iseseisva töö osakaal	Esmalt iseseisev ülesande (erinevat tüüpi) juhendiga tutvumine tunni erinevatel etappidel, õpetaja poolne individuaalne selgitus ja juhendamine töö käigus	Tunni alguses ühistöö ja ühine juhendamine Iseseisva töö etapis individuaalne juhendamine	Liitklass eeldab õpilastelt iseseisva töö oskust (Jakobson, 2000; Booc- Recla & Potane, 2024)
Õpetaja poolne juhendamine	Sage individuaalne juhendamine ja selgitamine	Ühine juhendamine tunni alguses ning individuaalne tugi iseseisva töö käigus	HEV-õpilased vajavad struktureeritud juhendamist ja pidevat tagasisidet (Aydan & Mamas, 2025; Stalmach <i>et al.</i> , 2023)
Kasutatud juhised	Suulised ja kirjalikud juhised vastavalt ülesande keerukusele ja tüübile, lähtuvalt õpilase toevajadusest	Tunni alguses ühised suulised ja visuaalsed juhised Iseseisva töö osas vastavalt ülesande keerukusele ja tüübile, lähtuvalt õpilase toevajadusest	Selged juhised ja toetavad struktuurid toetavad eneseregulatsiooni (Stalmach <i>et al.</i> , 2023)
Õppematerjalid	Erinev teema ja erinevad õppematerjalid vastavalt õppekavale ja õpilase tasemele	Sama teema, kuid diferentseeritud töölehed ja ülesanded	Diferentseerimine ja individualiseerimine HEV-õpilaste õpetamisel (Tiernan <i>et al.</i> , 2020)
Töövormid	Individuaalne töö erinevat tüüpi ülesannetega, õpetaja poolne individuaalne uue teema selgitamine ja juhendamine	Ühistöö, individuaalne töö, paaris töö	Üleklassi õpet, individuaalset ja paaris tööd kasutatakse liitklassides (Jakobson, 2000)
Õpilaste paigutus klassiruumis	Ühises klassiruumis, õpilased töötasid üksikult oma kohtadel eri ülesannetega	Ühises klassiruumis, õpilased töötasid üksikult oma kohtadel, nii tunni ühise alguse kui ka iseseisva töö ajal diferentseeritud materjalidega	Ühise õpiruumi kasutamine eri töövormide (ühistöö, individuaalne, paaris- ja rühmatöö) rakendamisel (Jakobson, 2000)
Tunni struktureeritus	Õpetaja vahelduv töö eri õpilastega	Ühine sissejuhatus, diferentseeritud põhiosa ja kokkuvõte	Struktureeritud päevakava ja rutiinid toetavad HEV-õpilasi (Tiernan <i>et al.</i> , 2020)
Õpilaste toevajadusega arvestamine	Individuaalne ülesannete, töötempo ja juhendamise kohandamine vastavalt õpilase vajadustele	Ühine tunni algus ning diferentseeritud ülesanded, materjalide raskusaste ja individuaalne juhendamine vastavalt õpilase vajadustele	HEV-õpilased vajavad õppimise individualiseerimist ja toetavaid strateegiaid (Erg & Kontor, 2025; Aydan & Mamas, 2025)

Lisa 7. Rakendatud tunnimodelite kvalitatiivne võrdlus

1. Õppekorraldus ja õpetaja tegevus

Kategooria	Ühildatud õppekava mudel	Üksikklassilaadne mudel
Koodid	struktureeritud algus, ühine juhendamine, individuaalne juhendamine, juhendamisevajaduse kasv iseseisvas töös, tegevuseta aeg	paralleelsed ülesanded, õpetaja jagatud tähelepanu, pidev ümberlülitumine, mitme ülesande haldamine, ooteajad
Tõlgendus kodeeritud muustrist	tund algab ühtselt (kaasatus ↑), kuid iseseisvas faasis suureneb individuaalse juhendamise osakaal	õpetaja töö on pidevalt hajutatud mitme õpilase vahel, mis tekitab katkestusi ja ajakaotust
Mõju õppeprotsessile	algfaasi efektiivsus, hilisem juhendamise koormuse kasv	pidev koormus kogu tunni vältel, töökillustatus

2. Õpilaste toimimine (iseseisvus, arusaamine, kaasatus)

Kategooria	Ühildatud õppekava mudel	Üksikklassilaadne mudel
Koodid	kõrge algne kaasatus, tähelepanu hajumine iseseisvas töös, juhendamisevajaduse püsimine, ülesande mõistmise raskused	arusaamisraskused, passiivne osalus, tähelepanu hajumine, ülesande katkestamine, madal iseseisvus
Tõlgendus kodeeritud muustrist	kaasatus on situatsiooniline (tunni alguses tugev, hiljem nõrgeneb)	iseseisvus madal ja stabiilselt probleemne kogu tunni vältel
Mõju õpilaste õppimisele	ühtne algus toetab ajutist keskendumist	pidev juhendamisevajadus piirab iseseisvat töövoogu

3. Praktiline teostatavus ja keskkonnategurid

Kategooria	Ühildatud õppekava mudel	Üksikklassilaadne mudel
Koodid	ühine algus struktureerib tunni, katkestused iseseisvas töös, vastastikune häiring individuaalse juhendamise ajal	ruumipiirangud, töö katkestused, õpetaja liikumine, vastastikune segamine, ajakaod
Tõlgendus kodeeritud muustrist	töö algus sujuv, kuid tööfaasis ilmnevad katkestused	keskkond ja töökorraldus tekitavad pidevaid katkestusi
Mõju töövoole	stabiilne algus, kuid hajuv tööfaas	ebastabiilne töövoog kogu tunni vältel

4. Tunnimodeli mõju töökorraldusele

Kategooria	Ühildatud õppekava mudel	Üksikklassilaadne mudel
Koodid	struktureeritud algus, ühine tähelepanu fookus, individuaalse toe vajaduse kasv, tegevuseta ajavahemikud iseseisvas töös	pidev juhendamise hajumine, mitme ülesande haldamine, katkestused, töötempo ebahütlus
Tõlgendus	mudel toetab algset ühtsust, kuid ei vähenda toe vajadust	mudel suurendab õpetaja kognitiivset ja ajalist koormust
Üldmõju	osaliselt struktureeritud, osaliselt hajuv	struktureerituse puudus töövoos

Lisa 8. Näide kvalitatiivsete andmete kodeerimisest**1. Õppekorraldus ja õpetaja tegevus**

Refleksiivse logi sissekanne	Esmane kood	Kategooria
“Väga palju tühja aega õpilastel Õ1 ja Õ4.”	tegevuseta aeg/ooteaeg	õppekorralduslikud tingimused
“Pidev pendeldamine ühe juurest teise juurde.”	õpetaja jagatud tähelepanu	õpetaja tegevus
“Hoida 3 erinevat ül endal meeles.”	kognitiivne koormus õpetajale	õpetaja töökorraldus
“Individuaalne juhendamine hajutab teisi.”	individuaalne juhendamine → häiring	õppekorralduse mõju

3. Praktiline teostatavus ja keskkonnategurid

Refleksiivse logi sissekanne	Esmane kood	Kategooria
“Klassis vähe võimalusi õpilasi ümber paigutada.”	ruumipiirang	keskkonnategurid
“Pidevad katkestused, teema välised küsimused.”	töövoo katkestused	tööprotsessi sujuvus
“Animatsiooni näitamine... teised ei tegelenud.”	ühise tähelepanu katkestus	tehnoloogiline/õppematerjali mõju
“Segavad üksteist, loevad kõva häälega.”	vastastikune häiring	klassikeskkond

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Eneken Savi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Haridusliku erivajadusega õpilaste klass liitklassina I kooliastmes: tegevusuuring“, mille juhendaja on Kaja Pastarus, 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 Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Eneken Savi

20.05.2026