

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Kutseõpetaja õppekava

Anneli Ummik

ÕPETAJATE HINNANGUD VALMISOLEKULE TÖÖTADA HARIDUSLIKE  
ERIVAJADUSTEGA ÕPPIJATEGA JA NENDE KOOLITUSVAJADUSED ÜHE  
KUTSEÕPPEASUTUSE NÄITEL

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Jaan Kõrgesaar

Läbiv pealkiri: Õpetajate koolitusvajadused ja valmisolek töötada HEV õppijatega

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Jaan Kõrgesaar (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: nimi (teaduskraad)

.....(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

## Sisukord

Sisukord.....	2
Sissejuhatus .....	3
Uurimuse teoreetiline ülevaade .....	5
HEV õppijate määratlus.....	5
Õpetaja professionaalne areng ja toimetulek hariduslike erivajadustega.....	7
Õpetajate hoiakud õppe diferentseerimisse, silmas pidades aina heterogeensemata õppurite koosseisu.....	11
Metoodika.....	14
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused .....	14
Valim .....	14
Mõõtevahend .....	15
Protseduur .....	16
Tulemused .....	17
Ülevaade õpetaja kutsealasest kvalifikatsioonist ja valmisolekust töötada HEV õppijatega.....	17
Ülevaade õpetajate koolitusvajadustest .....	23
Arutelu.....	25
Kokkuvõte .....	29
Summary .....	30
Tänuõnad .....	31
Autorsuse kinnitus.....	32
Kasutatud kirjandus.....	33
Lisad.....	39

## Sissejuhatus

Käesoleva bakalaureusetöö teemat ajendasid uurima kaasaegses avatud ühiskonnas pidevalt toimuvad muutused - kooli muutunud roll, kus üha enam rakendatakse kaasava hariduse põhimõtteid. Kaasamine tingib muutused õpetajate professionaalses arengus ning ametile omistatavates oskustes ja teadmistes. Nimelt tuleb õpetajatel pöörata olulist tähelepanu õppetöö jõukohasusele, võttes arvesse õpetatava grupi iga liikme iseärasusi. Tuleb suhelda ja motiveerida õppijaid, juhendada lapsevanemaid ning teha koostööd tugisüsteemiga, olla kooli arengu toetajad, märgata õppijate erivajadusi jne (*Õpetajakoolituse riiklik arengukava 2006-2013*). Eelnevalt kirjeldatud ootustest lähtuvalt tekib küsimus, kas enne 2013. aastat õpetajaks koolitatud pedagoogid on selleks valmis ja omatakse ka vastavaid teadmisi? Kui sageli küsitakse, kas õpetajana tehakse kõik endast olenev, et iga last arendada vastavalt tema individuaalsetele võimetele, kas ma suudan neid õppe- ja kasvatustegevuses nõustada ning kuidas toimida üksikute hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õppijatega heterogeenses rühmas?

Töötades ühes kutseõppeasutuses (edaspidi KHA või kool) HEV õppijate grupiga, on käesoleva töö autor märganud, et nii aine- kui kutseõpetajatel on õppetöö diferentseerimisega raskusi. Põhjusi on erinevaid, alates eritasemel õppematerjalide vähesusest või puudumisest, raskustest sobiva vaimse-, füüsilise- või sotsiaalse õpikeskkonna loomisega, sobivate õppemeetodite leidmisega, lõpetades suhtlemise või motiveerimisega. Need on aga tegurid, mis määravad õppetöö, sh HEV-õppurite arengupotentsiaali avamise edukuse.

Eelnevast tulenevalt annab autor käesolevas bakalaureusetöös ülevaate HEV õppija käsitlusest, õpetaja professionaalsest arengust ja toimetulekust HEV, õppetöö jõukohastamisest ning selgitab välja, kuidas need on rakendunud uuritavas KHA. Samuti toob autor välja millised on õpetajate koolitusvajadused seoses HEV õppijatega. Õpetajate vastustele tuginedes antakse ülevaate puudujääkidest õppetöö diferentseerimisel ning tehakse ettepanekuid olukorra parendamiseks ja õpetajate professionaalse arengu toetamiseks.

Bakalaureusetöö eesmärgiks on välja selgitada, kuidas hindavad õpetajad oma valmisolekut töötada HEV õppijatega ja millised on nende peamised koolitusvajadused. Vaadeldakse ühe KHA kahe osakonna õpetajaid, kes tegelevad igapäevaselt HEV õpilaste õpetamisega. Uuritavad õpetajad annavad tunde lisaks HEV õppijatele tunde ka põhikoolijärgsetele, keskkhariduse baasil kui täiendkoolituse raames õppijatele

Bakalaureusetöö jaguneb kolme peatükki, millest esimeses osas tuuakse teemakohasele kirjandusele toetudes välja ülevaade HEV õppija käsitlesest, õpetajate professionaalsest arengust, õppetöö jõukohastamisest, õpetaja suhtlemisest ja õpilaste motiveerimisest. Teises osas selgitatakse uurimuse läbiviimise meetodikat. Kirjeldatakse instrumenti andmete kogumist ja tulemuste analüüsiks kasutatavat meetodit. Kolmandas osas esitatakse ülevaade uurimuse tulemustest ja tuuakse välja peamised kitsaskohad tulenevalt seoses HEV õppijate õpetamisel saadud õpetajate hinnangutest.

## Uurimuse teoreetiline ülevaade

### *HEV õppijate määratlus*

Eestis on 2013/14. õppeaasta seisuga 47 kutseõppeasutust ja igas maakonnas tegutseb vähemalt üks KHA, et tagada kutsehariduse kättesaadavus kõigile soovijaile (Haridussilm, 2014). Erivajadusega õppijaid on kutseõppeasutustes kokku ca 900, mis on ca 3% üldisest kutseõppeasutuste õppijate arvust, õppijaid kokku kutseõppeasutustes 25699 (Karjääriinfo erivajadusega noorele, 2009). Erivajadusega õppijaid õpib enamikus Eesti koolides. Reeglina õpivad erivajadusega õppijad tavarühmades, kuid kui sama eriala soovib õppida mitu erivajadusega õppijat, moodustatakse vajadusest lähtuvalt õpperühmad. Õpperühmade moodustamise seaduslik regulatsioon on ära määratletud haridus- ja teadusministri 30. augusti 2006. a määrusega nr 25 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“. Uuritavas KHAs on kahel erineval õppekaval õppijatest moodustatud tavaõppijate kõrvale ka erivajadustega õppurite grupid. KHAdes töötab 2012/13. õa EHIS-e andmetel 2200 õpetajat, kellest ametikohtade nimetuste alusel on 1529 kutseõpetajad ja 774 üldharidusainete õpetajad.

Rääkides erivajadustega õppijatest haridussüsteemis, on kõigepealt vajalik selgitada mõistet HEV. Kahjuks rahvusvaheliselt tunnustatavat ühtset mõistet HEV kohta pole ja toetudes Majanduskoostöö ja Arengu Organisatsiooni OECD (2000) andmetele on konkreetse mõiste defineerimisel probleemiks kaks asjaolu. Esiteks defineeritakse terminid *hariduslikud erivajadused* riigiti erinevalt, hõlmates mõnedes riikides ainult puudega lapsi ja teistes riikides lisaks eelpool nimetatutele veel õpiraskustega või mõnel muul asjaolul ebasoodsasse olukorda sattunud õpilasi. Teiseks oluliseks näitajaks on see, et erinevates riikides kasutatakse puuete ja õpiraskuste liigitamisel erinevaid määratlusi (Eha, 2010).

„Eestis on puude defineerimisel lähtunud ÜRO konventsioonist ning see on sõnastatud puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seaduses järgnevalt: puue on inimese anatoomilise, füsioloogilise või psüühilise struktuuri või funktsiooni kaotus või kõrvalekalle, mis koostoimes erinevate suhtumuslike ja keskkondlike takistustega tõkestab ühiskonnaelus osalemist teistega võrdsetel alustel“ (Puuetega inimesed, 2010).

Käesoleva töö autor jagab seisukohta, et erivajadusega inimene on oma olemuselt nagu iga teine inimene, kellel on võrdväärset õigused elada täisväärtuslikku elu (Puuetega inimeste võrdsed ..., 2002) ja, et meil kõigil on sarnased vajadused: turvatunde-, kuuluvuse- ja eneseteostusevajadus. Erivajadus üksi ei paljasta inimese iseloomu, potentsiaali ega ka võimeid.

Eriala spetsialistide poolt hariduslike erivajaduste kohta kasutatav oskussõnavara on väga mitmekesine, sõltudes erinevatest kasutusvaldkondadest ning rahvusvaheliste organisatsioonide praktikast. Samu nähtusi nimetatakse ja liigitatakse erinevalt nii avalikus kui ka eraõiguses, (eri)pedagoogikas, meditsiinis ning hoolekandes (Kõrgesaar, 2002). Haridusliku erivajaduse määratluse üheselt mõistetavus on päevakorras pea igas riigis ning üha enam ollakse veendunud, et haridusliku erivajaduse määratlemisel tuleb meditsiiniline lähenemine asendada pedagoogilisega st, et õppijat hinnates ja vaadeldes selgitatakse välja tema haridusvajadus, mida ilmestavad juba õppijale rakendatavad individuaalsed arengukavad (Meijer, 2003).

Eesti Vabariigis kehtiva Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse § 2 lg 4 määratluste kohaselt on haridusliku erivajadustega õpilaseks nägemis- ja kuulmispuudega õpilased, kellel lisaks liikumispuudele esineb täiendav hariduslik erivajadus, tundeelu- ja käitumishäiretega õpilased, toimetuleku- ja hooldusõppel olevad õpilased ning kasvatusereitingimusi vajavad õpilased. Sama seaduse § 46 lg 1 on nimetatud määratlust täiendatud/täpsustatud - hariduslik erivajadus esineb õpilasel, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikemaajaline õppes eemalviibimine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi õppe sisus, õppeprotsessis, õppe kestuses, õppekoormuses, õppekeskkonnas (nagu õppevahendid, õpperuumid, suhtluskeel, sealhulgas viipekeel või muud alternatiivsed suhtlusvahendid, tugipersonal, spetsiaalse ettevalmistusega pedagoogid), taotletavates õpitulemustes või õpetaja poolt klassiga töötamiseks koostatud töökavas (Eesti Vabariigi PS). Siit saab järeldada et, HEV ei pruugi tuleneda tingimata puudest st haridusliku erivajaduse võivad tingida erinevad õpiraskused, eriline andekus ja/või on õpilane viibinud pikemat aega õppes eemal. Asja olulisus seisneb vajaduses teha õppetöös kohandusi või muudatusi, mille ulatus võib olla väga erinev st mõnedel juhtudel piisab juba tugiteenuste rakendamisest ja individuaalse õppegraafiku koostamisest, kuid teistel juhtudel on vaja juba spetsiifilist õppekorraldust ja ressursimahukaid tugiteenuseid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2013).

Uuritavas KHAs õppivad HEV õppijad määratletakse „Kutseõppeasutuse seaduse“ § 14 lõike 4 ning haridus- ja teadusministri 30. augusti 2006. a määruse nr 25 „Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ alusel. Nimetatud määruse kohaselt mõistetakse erivajadusega õppijana isikut, kelle eriline andekus, õpi- või käitumiseraskus, terviserike, puue, kooli õppekeele ebapiisav valdamine või pikemaajaline õppetööst eemalviibimine toob kaasa vajaduse teha muudatusi või kohandusi kooli õppekavast tulenevas

õppesisus, vastava erialarühmaga koos õppimiseks rühma töökavas või õpikeskkonnas. Kahjuks pole eelnevalt mainitud määrus enam kehtiv (01.05.2009-31.08.2013), ja uut rakendusakti pole veel kehtestatud või avaldatud.

HEV õppijat võib määratleda kui isikut, kes erineb oma vaimsete ja füüsiliste omaduste, sensoorsete võimete, käitumise ja emotsionaalse arengu poolest sedavõrd, et vajab oma potentsiaali arendamiseks modifitseeritud õppetööd (Mutso, 2006).

Seega mõistame HEV all vajadust läheneda igale õppijale personaalselt, et teha muudatusi õppesisus või -keskkonnas, tagamaks õppijale võimetekohane õpitulemuste saavutamine. Keskenduma peaks eelkõige võimekusele, mitte puudustele ning fookuses peaks olema õppija kui terviku vajadused.

### *Õpetaja professionaalne areng ja toimetulek hariduslike erivajadustega*

Õpetaja professionaalse arengu all mõistetakse ametialaste oskuste ja teadmiste arengut, kus esmased kompetentsid kujunevad õpetajakoolituses, täienevad kutsealases tegevuses ning täiendkoolituses. Seejuures võib õpetaja professionaalne karjäär alata erineva õpi- ja töökogemuse pinnalt (Eisenschmidt, 2009).

Aja jooksul on arusaam õpetaja professionaalsusest muutunud. Kui varem oli õpetaja professionaalse arengu uurimisel lähtekohaks pedagoogi väline käitumine ning pigem tema konkreetsete tegevuste sooritamine või mittesooritamine ja nende põhjal täpsete ülestähenduste tegemine (Laherand, 1998), siis viimastel aastakümnetel on hakanud pedagoogikateadlased meilt ja mujalt maailmast väärtustama üha rohkem õpetaja refleksiooni, arusaama iseendast, tema veendumusi, tõekspidamisi ja hoiakuid (Kera, 1998; Krull, 2003; Poom-Valickis, 2003). Samas on kõik need eelpool nimetatud omadused sügavalt seotud õpetaja identiteedi kujunemisega ning seetõttu võib neid käsitleda olulise mõjutegurina õpetaja professionaalse arengu kontekstis (Berg, 2002). Seega on õpetaja professionaalses arengus sisuliselt eristatavad kaks suunda: õpetajate ametialaste teadmiste ja pedagoogilis-praktiliste oskuste valdkond ning õpetajate veendumuste, hoiakute, arusaamade, emotsioonide ja tajuga seotud valdkond.

Käesolevas töös vaadeldakse kutseõppeasutuses töötavatest õpetajatest peamiselt kahte õpetaja tüüpi. Esimene neist on kutseõpetaja, kes annab tavaliselt oma eriala raames nii teoreetilisi kui ka praktilisi tunde ja on vähemalt ühe õppegrupi kursusejuhataja. Teine vaadeldav õpetaja tüüp on üldaineõpetaja, kes õpetab üldhariduslikke aineid, nagu näiteks

eesti keel, ajalugu või matemaatika ja on soovi korral ka vähemalt ühe õppegrupi kursusejuhataja. Antud töös viimati nimetatud kahte õpetaja tüüpi eraldi käsitlema ei hakata, vaid võetakse üheselt kui KHAs töötavat õpetajat.

KHA õpetaja töö on ajaga muutunud kompleksemaks, võrreldes varasemaga oodatakse tavapärasest erinevamat lähenemist, mis on tingitud uutest õpetamisparadigmadest, infotehnoloogia arengust ning heterogeensest õppijate sihtgrupist (Nurminen, 2003; Volmari, 2008; Värk, 2011). Kaasava hariduse kontseptsioon on toonud kutseõppesse tavaõppijate kõrvale ka erivajadusega õppijad (Skogen, Holmberg, 2004; Mägi, 2008), millest tulenevalt on muutunud ka ootused kutseõpetaja teadmiste ja oskuste.

Õpetajalt oodatakse eksperdiksi olemist nii teoreetilistes kui praktilistes tegevuses, samas ka pedagoogi ja nõustaja rolli. Üha enam eeldatakse kutseõpetajalt töö ja töökogukonna hindamist ning arendamist (Volmari, 2008). Samad nõudmised kajavad läbi ka Kutseõpetaja kutsestandardis nimetatud tööülesannete all.

Kutseõpetajalt eeldatakse järjest enam üldpedagoogilis-psühholoogilisi teadmisi. Kutseõpetaja töö ülesanneteks kutseõppeasutuses on erialaste üld- ja põhiainete andmine, luues oma tegevusega igale õppijale õppetööks sobivad tingimused ning suunata õppeprotsessi nii, et iga õppija omandaks tööks vajalikud teadmised ja oskused. Õpetaja ja õpilane üheskoos kavandavad õpingute käigu, arvestades õppija muu eluga, tema kutsealase ja isiksusliku arenemisega (Kaikkonen, 2003).

Kutseõpetajate tööd ja arengut mõjutavad mitmed tegurid, kus ühed on nõ sisemised tegurid, mis kannavad endas metoodika arenguga seonduvat ning välimised tegurid, mis tulenevad Euroopa haridus- ja töepoliitika arengutest. Kusjuures mõlemad tegurid rõhutavad kutsehariduse tihedat/põimitud seost töömaailmaga (Volmari, 2008). Siit järeldub, et õpetaja töö ja professionaalsuse areng on pidev protsess.

Samas ei saa õpetaja/kutseõpetaja professionaalne areng toimuda nõ vaakumis, oluline roll on siinkohal kogu koolil/organisatsioonil ja selle kompleksel toimimisel (Hord, 1997). Õpetajate kaasamiseks professionaalsesse õppimise kogukondadesse on kesksel kohal lugupidav ja positiivne sotsiaalne kliima, mis toetab ning soodustab õpetajate reflektiooni oma praktikate üle, innustab ideid jagama ja avameelselt probleemidest rääkima (Louis, 1992).



Õpetaja arengut võib toetada väga erineval moel, so nii formaalse kui mitteformaalse õppimise kaudu. Arengu toetajaks võivad olla erinevad kursused ja töötoad ning koolide- või õpetajatevahelised koostööprojektid. Algajate õpetajate jaoks omavad olulist rolli mentorlus ja juhendamine ning meeskonna koostöö õppetegevuse planeerimisel, korraldamisel ning hea praktika jagamisel (Loogma, 2010). Samas tuuakse seoses õpetajate kvalifikatsiooni arenguga OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise TALIS-uuringust esile fakt, et Eesti õpetajate osalusprotsent on keskmisest madalam kolmes valdkonnas üheksast: kvalifikatsiooni tõstmise programmid, individuaalne või koostöine uurimistöö ning kolleegide juhendamine ja neile mentoriks olemine (TALIS, 2012). Siit saab järeldada, et see, mis õppivas organisatsioonis peaks toetama õpetajate arengut toimib vähesel määral.

H. Niemi on arutlustes õpetaja professionalismi üle Soome kontekstis öelnud, et õpetajatööd tuleb käsitleda sellisena, kus õpetaja peab oma tööd pidevalt hindama ja uuendama, mistõttu tuleks õpetajas näha uurijat ja elukestvat õppijat, kes oma töö efektiivsuse tõstmise nimel teeb pidevalt koostööd kolleegidega ja teiste partneritega (Niemi, 2005).

Poliitilised otsused, mida erinevates riikides tehakse õpetajate professionaalse arengu toetamiseks, peegelduvad ka enesetäiendamiseks kasutatud ajas ning intensiivsuses. Nii on OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise TALIS-uuringus (*Teaching and Learning International Survey*) välja toodud fakt, et võrreldes erinevate riikide õpetajate enesetäiendamises osalemise protsenti ja päevade arvu osalevad paljude riikide, sh ka Eesti õpetajad osalevad küll enesetäiendamises, kuid selle intensiivsus (pikkus) on madal. Veel võib välja tuua vanuselise erinevuse koolitustel osalemise kohta, kus täheldati, et vähemkogenud õpetajad osalesid reeglina enesetäienduses enam kui kogenud õpetajad. Teisalt on huvitav tõsiasi, et pea kõikide osalenud riikide puhul ilmnes tendents, et mida kõrgem on õpetaja kvalifikatsioon (magistrikraad ja sellest kõrgem haridustase), seda enam on ta huvitatud jätkuvast enesetäiendamisest ning sellele kulutatud päevade arv on kõrgem kui madalama kvalifikatsiooniga (bakalaureus või madalam) õpetajail (TALIS, 2012).

Kaasaegse KHA õppetöö lähtekohad peaksid olema paindlikkus, õppijakesksus, eluks ja tööks vajalike teadmiste ning oskuste jagamine, iga õppija maksimaalse arengupotentsiaali avamine ja rakendamine ning elukestev õpe (Kaikkonen, Kukk, Kõiv, 2003). Samas kumab sarnaste uuringute tulemustest välja õpetajate vähene ettevalmistus tööks erivajadustega õppijatega (Kutseõpetajate karjääriteed ja koolitusvajadus, 2006; Mutso, 2006; Rose, Kaikkonen, Kõiv, 2007; Sotsiaalteenuste ja hariduse..., 2009; Värk, 2011).

2006. aastal korraldatud uurimuses, mis käsitles erivajadusega õpilaste üleminekut erikoolist kutseõppeasutusse ja kus käsitleti kerge vaimse alaarenguga noorukite haridusvõimalusi, selle kättesaadavust, isiklikku rahulolu ning toimetulekut Eesti haridussüsteemis tõdetakse, et eri- ja kutsekoolides on loodud võimalused hariduslike erivajadustega õppijatele nende hariduslike vajaduste rahuldamiseks ning kutseõppeasutuste võrgu reorganiseerimise tulemusena on paranenud õppimisvõimalused ning suurenenud erialade valik ja õppegruppide eripärad. Siiski esineb endiselt ebakõlasid õpetajate professionaalsuses, kuivõrd kutseõppeasutuses õppivate hariduslike erivajadustega õppuritele valmistasid enim raskusi üldained ning nende ilmnemisel ei saanud nad piisavalt õpetajapoolset juhendamist/tuge (Mutso, 2006).

Mutso (2004) on oma uurimuses *Erivajadustega õppijate toimetulek kutseõppeasutuses* välja toonud, et HEV õppijate raskused üldainete omandamisel on tingitud võimetele vastavate õppematerjalide puudusest, õpetajate poolt kasutatavate õppemeetodite ebaefektiivsusest ja õppematerjalide liialt abstraktsest esitusest. Sama tulemust tõendab ka erivajadustega laste ja noorte pereliikmete ning lähedaste seas läbi viidud uuring (Sotsiaalteenuste ja hariduse..., 2009), kus toodi välja üleminekuid ning sobiva haridusasutuse leidmist takistavate teguritena muuhulgas õpetajate ebapiisavad teadmised ja oskused tööks HEV õppijatega, vastavate üleminekuprogrammide puudumine, mis toetaksid erivajadustega noort sisenemisel ja toimetulekul kutseõppes tööellu, sobivate ning samas meeldivate erialade õpivõimaluste piiratus, õpetajate tõrjuv suhtumine erivajadustega õppijatesse ja õppematerjalide puudus. Kokkuvõtte võib teha Ebe Värgi (2011:15) sõnadega: „Õpetaja roll on muutunud individuaalsestteostusest meeskonnatööks...“, kus professionaalsete oskuste ja teadmiste pidev arendamine ning nende jagamine on õpetaja töö vältimatu osa. Eriala- või ainealastest teadmistest on üksi vähe, enam on vaja mitmekülgsest pedagoogilist ja didaktilist teadmist, paindlikku ja õppijakeskset lähenemist (Värk, 2011).

Kaasaja õpetajate väljakutse seisneb selles, et nad töötavad kiiresti muutuvus ühiskonnas, uudsete eesmärkide ja ülesannetega koolis eilsetele vajadustele vastava haridusega ning ees ootavad pidevad muutused.

*Õpetajate hoiakud õppe diferentseerimisse, silmas pidades aina heterogeensemata õppurite koosseisu*

KHAs õppijaid iseloomustab sageli heterogeensus, õppijad on erineva vanuse ja taustaga, sh erivajadusega õppijad, osaliselt õpitakse töökohal. Sellest lähtuvalt on õpetajatöö üks olulisemaid tegevusi tundide ja ainekursuste planeerimine, kus õpetajal tuleb arvestada järgmiste faktoritega: eesmärgid; sihtgrupp - selle suurus, vanus jms; õppimine ja motivatsioon; õppemeetodite valimine ja rakendamine; hindamine, õppekeskkonna loomine ja ettevalmistamine ning tagasiside andmine. Oma igapäevatoos vastutavad õpetajad selle eest, et nende poolt õpetatu ja õpilaste poolt kogetu oleks vastavuses õppekavas kirjeldatule ja ühiskonna ootustele. Õpetaja valmisolek töötada õpilastega lähtudes nende huvidest ja vajadustest, on määrava tähtsusega ja et õppetöö oleks edukas ka siis, kui tingimused õppimiseks pole kõige soodsamad, peab õpetaja õppetöö planeerimist oskuslikult valdama (Yinger, Hendricks-Lee, 1998). Sama meelt on ka N. Gage ja D. Berliner (1998, viidatud Krull, 2002), kes eristavad eduka õppeprotsessi korraldamises viit olulist etappi: eesmärkide kindlaksmääramine; õpilaste eripärade mõistmine ja arvestamine; õppimise ja motivatsiooni mõistmine ja oskuslik rakendamine; õppemeetodite ja praktikate valdamine ja rakendamine toos klassiga; õpilaste õpitulemustele hinnangu andmine.

Koni ja Krulli poolt läbiviidud uurimuses, mis käsitleb õppetöö modelleerimisoskusi ning hindamist algajatel ja kogunud õpetajatel, selgus et õppetöö planeerimisel ei järgi õpetajad ühtseid mudeleid ja sageli ei teadvusta ka selle kõiki detaile (Koni, Krull, 2013). Kansanen (1981) tõdeb, et eelpool mainitud põhjustel on staažikad õpetajad loobunud kirjalike tunnikavade koostamisest. Yingeri poolt tehtud järelduste kohaselt on õppetöö planeerimine tsükliline ja kirjeldatav mudeliga, mis kirjeldab planeerimist eesmärkide ja tegevuste järk-järgulise määratlemisega. Konkreetsetes planeeritavas tegevuses toetub õpetaja oma varasematele teadmistele, kogemustele õnnestumistest ja ebaõnnestumistest ning oskustele häälestada õpetamine vastavalt õpilaste vajadustele ja võimetele (Yinger, Hendricks-Lee, 1998).

K. Seepter (2014) on öelnud, et erinevused õpilaste arengustrites eri tüüpi klassi õpikeskkondades võivad olla tingitud õpetaja toimetuleku erinevustest. Näitena toob ta välja, et suur hulk õpetajaid ei suuda heterogeenses klassikeskkonnas piisavalt toetada kõigi klassis koos õppivate lasterühmade arengut ja enim kannatavad just keskpärase ja kõrge võimekuse tasemega lapsed, kelle akadeemilised tulemused jäävad alla nende vaimsele potentsiaalile.

Rose jt (2007) läbiviidud uurimuses, kus käsitleti Eesti kutseõpetajate suhtumist ja valmisolekut õpilaste kaasamise kutseõppes, toodi välja positiivne suundumus kaasava hariduse idee ja praktika edasiarendamisel, võrreldes juba varasemalt läbiviidud Aina Haljaste (2000) uurimusega. Viimati nimetatud uurimuses olid vaatluse all hariduslike erivajadustega laste tavakooli integreerimise struktuursed aspektid ja areng kaasava hariduse suunas. Uurimusest selgus, et üle poole tavakooli õpetajatest olid veendunud oma suutmatuses õpetada erivajadusega õppijaid. Samas eelnevalt mainitud Rose jt (2007) uurimuses toodi välja ka tõsiasi, et enamikul kutseõppeasutuse õpetajatest oli positiivne hoiak tööks erivajadustega õppijatega. Seega võib täheldada õpetajate hoiakute positiivsemaks muutumist kaasava hariduse temaatikas (Rose jt, 2007; viidatud Värk, 2011).

Kutseõppes on rõhk eelkõige õppeprotsessi paindlikusel ja õppija toetamisel, mis omakorda nõuab õpetajatelt üha enam sotsiaalseid oskusi ja teadmisi. 2006. aastal Haridusuuringute Instituudi poolt kutseõpetajate karjääri ja koolitusvajadusi käsitlevast uuringust selgus, et kutseõpetajate endi hinnanguil on neil üldoskustest enim vajaka just sotsiaalsetest- ja suhtlemisoskustest. Tähtsuset järgmiste vajaduste all toodi välja kõik, mis seotud pedagoogiliste teadmiste ja oskustega. Samas ei piisa ainult headest sotsiaalsetest oskustest, mida kinnitab ka Rose jt (2007) poolt läbiviidud uurimus, millest selgus, et eripedagoogilise ettevalmistuseta õpetajad loodavad töös erivajadustega õppijatega toime tulla ennemini siis, kui klassitäituvus on väike või kui klassis/grupis pole lisaks tavaõppijatel rohkem kui üks erivajadusega õppija. Siit järeldub, kui oluline on õpetaja teadmiste pagas erivajaduste olemustest ning õppimis- ja õpetamisstrateegiatest erivajadustega õppijatega.

Õpetaja suhtlemiskompetentsidest on hetkel kesksel kohal õpetaja juhtimiskäitumine, kus peale ametirollis sisalduva õpetamisoskuse on oluline veel oskus juhtida erineva määratlusega õpilaste gruppe. Õpetaja, kes valdab erinevaid suhtlemistehnikaid ja saab aru sellest, mis klassis kui sotsiaalses grupis toimub ning kes suudab õpilastega konfliktsituatsioonides, või teistes tavatutes olukordades, adekvaatselt suhelda, muudab klassi oma liitlaseks, tagades sellega õppimiseks vajaliku positiivse õpikeskkonna (Krips, Siivelt, Rajasalu, 2012; Krips, 2013).

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri poolt läbi viidud projektis „Kutseõpe: poliitika ja praktika hariduslike erivajaduste alal“ uurimuse analüüsi tulemustest selgub, et võimalused ja lahendused, mis toetavad tõhusalt erivajaduste/puuetega õppijate kutseõpet ja üleminekut tööellu, sobivad sama hästi kõigi õppijate puhul (Euroopa Eriped..., 2013).

Kokkuvõtteks saab öelda, et kaasava hariduse kontseptsioon on lisanud kutseõppesse tavaõppijate kõrvale ka erivajadustega õppijad, millest tulenevalt tekib vajadus teha kohandusi õppesisus või –keskkonnas, see omakorda tingib suuremad ootused kutseõpetajate pädevustele ja kompetentsidele. Õpetajalt oodatakse lisaks eksperdiks olemisele ka paindlikku ja õppijakeskset lähenemist, mitmekülgeid pedagoogilisi ja didaktilisi teadmisi, nõustaja rolli, mis tähendab et õpetaja roll on muutunud individuaalsest teostusest meeskonnatööks. Eelpool toodud uuringute põhjal võib väita, et õpetajate suhtumine erivajadustega õppijatesse on mõjutatav kahest faktorist, milleks on õpetajate eelnevad kogemused erivajadustega õppijatega ning teadlikkus erivajadustest ja erivajadustega õppijate õpetöö modelleerimisest. Olulise tähtsuse omandab siinkohal õpetajate koolitamine erivajaduste teemal ja mentorlus. Viimati kirjeldatud uuringute põhjal võib täheldada kutseõpetajate vähest ettevalmistust tööks erivajadustega õppijatega, samas joonistuvad välja ka õpetajate positiivsed hoiakuid erivajadustega õppijate õpetamisel.

## Metoodika

### *Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused*

Uuringuga seatud eesmärk oli saada informatsiooni kuivõrd on uuritavas KHA töötavad aine- ja kutseõpetajad valmis töötama HEV õppijatega ja selgitada välja nende koolitusvajadused. Uurimuses seatud eesmärgini jõudmiseks toetuti õpetajate teadmistele ning arusaamistele antud valdkonnas.

Bakalaureusetöös püstitatakse järgmised uurimisküsimused: kuidas hindavad õpetajad oma valmisolekut tööks HEV õppijatega; milliseks hindavad õpetajad oma koolitusvajadusi.

### *Valim*

Kvalitatiivuurimuse eesmärgipäraseks läbiviimiseks kasutati mugavusvalimi koostamisel ettekavatsetud valimi metoodikat. Ettekavatsetud valimi puhul valib liikmed valimisse uurija, lähtudes oma teadmistest ja kogemustest mõne konkreetse grupi kohta, püüdes leida kõige tüüpilisemaid esindajaid (Õunapuu, 2012). Uuritavate valimi moodustamisel toetuti D. Berliner'i õpetaja kompetentsusastmete arenguteooriale (Baron jt, 1996, viidatud Krull, 2002), kus käsitletakse õpetaja professionaalset arengut pikaajalise ja keerulise protsessina, mis iseloomustab õpetaja professionaalset arengut muutustena nende pedagoogilises arutluses ning otsustamises, eristades professionaalse õpetaja kujunemises viit arenguastet: uustulnuka ehk algaja taset; eduka algaja tase; kompetentse õpetaja tase; professionaali tase; meisterõpetaja tase.

Valimisse valiti õpetajaid välja nende kompetentside ja tööstaaži alusel ning eelnevalt paikapandud kriteeriumitele vastavusega.

Uuringus osalevate respondentide valiku kriteeriumiteks olid:

- vähemalt ühe aastane töökogemus kutseõppeasutuses;
- minimaalne töökoormus 0,5 kohta;
- omab kutset/eriala;
- omab kõrgharidust või erialast kõrgharidust ja pedagoogilist haridust.

Valimisse kuulus kaheksa kvalifitseeritud õpetajat kahe osakonna siseselt, kellest neljal jääb töökogemus õpetajana vahemikku 12-28 aastat, kahe õpetaja tööstaaž jääb nelja kuni kuue aasta vahele ja kahel õpetajal vahemikku kolm aastat või vähem. Enamik respondente oli samaaegselt nii aineõpetaja ja/või kutseõpetaja kui ka kursusejuhataja rollis.

Kõik kaheksa uuritavat olid naisõpetajad, kellest üks oli noorem kui 30 aastat ja kaks olid vanemad kui 50 aastat. Ülejäänud viie õpetaja vanus jäi vahemikku 30-40 eluaastat.

### *Mõõtevahend*

Käesoleva uurimuse instrumendiks on poolstruktureeritud intervjuu, mis toetub seejuures Gillham'i intervjuu sobivuse tingimustele (Laherand, 2008). Viimati nimetatud tingimuste all saab välja tuua valimi kättesaadavuse ja vastajate arvu, avatud küsimused, mis nõuavad pikki ja põhjalikke vastuseid ning vastuste tähenduse sügavama mõõtmise. Mõõtevahendi küsimustiku konstrueerimisel võeti aluseks teemakohast kirjandust ja vanema kolleegi nõuandeid ning kogemusi.

Küsimustiku (lisa 1) koostamisel järgiti, et küsimused oleksid avatud, mis võimaldaksid vastajal rääkida, täpsustada ja selgitada. Instrumendi valiidsuse kontrollimiseks viidi esmalt läbi kaks pilootintervjuud, mille eesmärgiks oli katsetada intervjuu sobivust teema uurimisel ja täpsustada intervjuus olevaid küsimusi, selgitamaks välja, kas küsimused on vastajatele üheselt arusaadavad. Samuti testis uurija proovi uurimuste käigus diktofoni töökindlust ja proovis intervjuu läbiviimise meetodikat järgides Hirsijärvi ja Hurme (2006) poolt välja toodud mõningasi üldisi nõuandeid selle kohta, kuidas intervjuud tehes õigesti toimida ja mida tuleks kindlasti vältida. Pilootintervjuude analüüsi tulemused vaadati läbi koos vanemakolleegiga. Asjakohaseid tähelepanekuid arvesse võttes sai teatud küsimuste puhul muudetud nende sõnastust ja dubleerivad küsimused jäeti välja.

Küsimused jagati 2 blokki, kus esimeses osas keskenduti õpetaja kutsealase kvalifikatsiooni väljaselgitamisele ja teises osas koolitusvajaduste väljaselgitamisele.

### *Protseduur*

Läbirääkimisi poolstruktureeritud intervjuu läbiviimiseks peeti 12 õpetajaga ajavahemikul 14.01.2013-18.01.2013. Kaks õpetajat keeldusid intervjuust, tuues põhjuseks intervjuu salvestamise, 8 õpetajat andsid nõusoleku. Veel kaks potentsiaalset respondenti andsid nõusoleku, kuid planeeritud kokkusaamise ajaks nad käsitletava kooli õpetajaskonda enam ei kuulunud. Enne lõpliku nõusoleku saamist informeeriti uurija poolt kooli juhtkonda uuringu eesmärkidest ja protseduurilisest tegevusest.

Andmete kogumisel, töötlemisel ja esitamisel tagatakse anonüümsus ja konfidentsiaalsus vastavalt eetilistele tõekspidamistele (Hirsjärvi, Remes&Sajavaara, 2005).

Andmete transkribeerimisel kasutati aineõpetajate ja/või kutseõpetajate tähiseks Õ tähte ja kursusejuhatajatest aineõpetajad ja/või kutseõpetajad tähistati tunnusega ÕK. Kuna intervjueeritavaid oli rohkem kui 2, siis märgiti neid uurimuse tulemustes vastavalt intervjuu toimumise järjekorrale Õ1/ÕK1 kuni Õ8/ÕK8 jne.

Uuringus osalevatele õpetajatele anti eelnevalt võimalus tutvuda küsimustikuga. Õpetajaid intervjueriti koolis neile tuttavas keskkonnas ja õpetajale sobival ajal. Intervjuuks planeeriti orienteeruvalt üks tund. Intervjuu läbiviimisel kasutati vestluse salvestamiseks diktofoni, mille kasutamiseks oli respondentidelt eelnevalt luba küsitud.

Intervjuud transkribeeriti ja analüüsiti, kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi. Hsieh ja Shannon'i (2005) on defineerinud kvalitatiivset sisuanalüüsi kui uurimismeetodit, mida rakendatakse tekstiandmete sisu subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või mustrite kindlakstegemise abil (Laherand, 2008).

Uurimistöö tulemused esitatakse kahe erineva blokina, millest esimeses keskendutakse õpetaja kutsealase kvalifikatsiooni väljaselgitamisele ja teises osas koolitusvajaduste kindlaks tegemisele. Intervjueeritavate tekst on välja toodud kaldkirjas ja osalise teksti puhul on puuduoleva teksti asemel märgitud /.../.



## Tulemused

### *Ülevaade õpetaja kutsealasest kvalifikatsioonist ja valmisolekust töötada HEV õppijatega*

Vastates küsimusele, milliseid õppemeetodeid kasutate tööks HEV õppijatega? Osutusid õpetajate poolt enim nimetatud õppemeetoditeks töö tekstiga, rühmatöö ja/või paaritöö, mida nimetati 7 korral. Iga õpetaja nimetas vähemalt kolm enda eelistatud õppemeetodit tööks HEV õppijatega. Omamoodi üllatav oli asjaolu, et kutseõpetajad nimetsid näitlikustamist ja praktilise kogemuse läbi õpetamist vaid ühel korral. Õ1 - */.../ väga hea on ka näitlikustamine, ja minu aine põhiselt ka õpe läbi praktilise kogemuse /.../*. Kutseõpetajad kipuvad õppemeetodeid valima ainepõhiselt, mis joonistb välja õpetajate poolt öeldus. Näiteks Õ1 eelpool esitatud lõigus ja Õ2, kes ütleb: */.../ mina arvutiõpetajana eelistan /.../* või ÕK3, kelle sõnadeks on */.../ ma olen nagu keeleõpetaja näiteks /.../*. Ka individuaalset tööd õpilasega nimetati vaid korra, samas kirjeldas sama õpetaja, et lähtub õppemeetodeid valides grupist jms. ÕK4 - */.../ oleneb kõik tunnist, tunni läbiviimisest, õpilastest, sellest millises tujus nad on, kas nad on valmis tegema rühmatööd, kas nad on valmis individuaalset tööd tegema, kas nad tahaksid lugeda või tahavad kuulata rohkem /.../*. Õpetajate vastuste jaotuses staaži järgi ilmsesid erinevused õppemeetodite rohkuses st õpetajad, kelle tööstaaž jäi vahemikku 0-3 aastat, nimetasid vähem tunnis kasutatavaid õppemeetodeid kui seda tegid staažikad õpetajad.

Küsimusele, millest Te lähtute õppemeetodeid valides, selgus, et eranditult kõik õpetajad juhindusid sihtrühmast. Näiteks ÕK4 sõnade kohaselt lähtub ta õppemeetodite valikul */.../ õpilaste enda tujudest, kuivõrd on nad valmis õppima, kui väsinud nad on, kas on hommikul esimene tund, kas see on õhtul viimane tund, kui nad väsinud on /.../* või ÕK6 sõnade näitel: */.../ ma näen, et nad ei tule mingi asjaga kaasa, siis tegelikult tunnis // noh minul on küll päris mitmel korral olnud siukest ümbermängimist, et sa pead mõtlema midagi muud hoopis välja, sest võib-olla nad ei taha koos töötada /.../*. Kolm õpetajat tõid lisaks grupist lähtumisele õppemeetodite valikul välja ka ajalise faktori st õhtused ja hommikused tunnid. Ühe õpetaja poolt sai ära märgitud ka jõukohasuse tähtsus õppemeetodite valikul. ÕK3 */.../ No ikkagi sellest, milleks õpilased võimelised on ... et päris nii, on raske tundi ülesehitada, et kõikidele oleks see jõukohane /.../*. Enamus respondentidest arvas, et nad varieerivad meetodeid sageli, tuues põhjuseks HEV õppijate suutmatuse tegeleda pingutust nõudva tegevusega pikka aega.

Küsimusele, kuivõrd suudate tegeleda klassis kõigi õppijatega? Vastas enamused(6) õpetajaid, et „ei suuda“, tegemata vahet eri- ja tavagruppides õppuritega, seevastu ühe õpetaja Õ2 arvamus oli *./.../ jah, suudan // sest neid on minu jaoks piisavalt vähe ja // ei ole probleeme ./.../*. ÕK3 toob oma ütlustes välja, et HEV õppijate rühmas ta jõuab tegeleda klassis kõigiga, kuid tavagrupis õppivate HEV õpilastega jääb ta hätta - *./.../ ütleme, nende erivajadustega õppijate grupid, kes meil on eraldi erivajadustega õppegrupid // seal ma jõuan kõikide õpilastega tegeleda. ./.../ aga kui rääkida nendest gruppidest kus on nii öelda tavagrupp ja siis seal on need erivajadustega õppijad, ütleme, et need kellele tehakse IÕK-d, vot seal on väga raske. Kui mul on ikka ühes grupis 36 õpilast. Nad käivad väga hästi koolis ja kui seal on kaks õpilast, kes õpivad IÕK abil või IÕK järgi, siis eraldi nendega tegeleda on väga raske ./.../*. Kaks õpetajat toovad oma arutlustes välja tõsiasja, et tavaliselt jäävad tähelepanuta just andekad õppijad: ÕK4 sõnade kohaselt *./.../ keegi jääb kindlasti kuskil tähelepanuta, kas liiga andekad õpilased, kuna nad oskavad ja teavad juba, nad teevad oma töö ära, siis pean paratamatult tegelema nendega kes jäävad maha ./.../*. Sarnaselt eelnevale õpetajale vastas ka ÕK8 *./.../ tavaliselt jäävad andekamad igavlema. Ma pean ju nende mahajääjatega tegelema, et materjaliga üldse edasi minna // mul on ikka õppekava ka vaja jälgida ./.../*, kuid tõi sisse õppekava olulisuse õppetöö planeerimisel/teostamisel.

Täiendava küsimusena sai õpetajatelt küsitud seda, kuivõrd jälgite seda, et HEV õpilased oleksid kaasatud kogu õppeprotsessi? Kõik usutletavad õpetajad olid ühel meelel, et nad jälgivad ja kaasavad õppeprotsessi kõiki õpilasi, võttes arvesse nende terviseseisundit ja õppimisviisi. Näiteks vastas Õ2 *./.../ arvestan seda, kui õpilane ütleb mu pea valutab, või ma olen lihtsalt nii väsinud // nii, et leiame teise tee – kuidas ta, või millal ta oma töö teeb ./.../*. Õ8 *./.../ kui õpilane näiteks oma haiguse pärast ei saa või ei suuda kirjutada, siis vaatame rohkem sõnalisi ülesandeid // või mõnele meeldib rohkema arvutis olla, siis võib talle ka iseseisvatöö arvutis teha anda ./.../*. Õ7 toob oma usutluses välja seda, et õpilaste kaasamises kogu õppeprotsessi ei erista ta tavaõppijaid HEV õppijatest, ning oluline on jälgida õppijaid kogu aeg ja pingutada hea eesmärgi nimel *./.../ eks siin tulebki pingutada, et on neid õpilasi, kes kipuvad niiöelda kõrvale viilima või praktika puhul on isegi see võimalus, et ruumis vajuda kuskile „teise kohta“, et tuleb neid nii öelda jälgida koguaeg ./.../*. Õpetajate vastuste jaotuses kutseõpetajate/aineõpetajate või staaži järgi märkimisväärseid erinevusi ei olnud.

Küsimusele, kuidas kindlustate õppetöö jõukohasuse? Vastasid kõik õpetajad sarnaselt, et teevad järeldusi tagasiside põhjal, mille allikaks on erinevad tasemetööd ja kontrolltestid. Näiteks: vastas ÕK3 *./.../ teen kõikidele tasemetöö ja siis lähtuvalt sellest*

*tasemetööst vaatan // kuidas saab edasi /.../ või siis ÕK4 /.../ arvestades õpilase nii enda taset, tuleb teha ikka mitu erinevat tasemel tööd /.../. Õ1 /.../ tunnitöö ja arvestuslike tööde hinnete põhjal // ma mõtlen. Ma saan sealt otsesest tagasisidet, et kas see oli neile jõukohane /.../.*

Järgmisele sama teemat arendavale küsimusele, kuidas otsustate tunni tempo üle? Vastasid 7 õpetajat, et lähtuvad sisetundele ja grupi dünaamikale ning vaid üks õpetaja toetus oma otsuste tegemisel kogemustele, Õ1 /.../ arvan, et see on kogemuslik // kui jõutakse järgi on kõik hästi, kui ei jõuta, väsitakse, siis tuleb tempot aeglustada /.../.

Õppetöö planeerimist käsitlevale küsimusele, kuidas detailset planeerimist teema või tunni õpetamist? ilmnis vastuste jaotuses staaži järgi märkimisväärseid erinevusi. Nimelt toetusid staažikamad õpetajad tunni planeerimisel oma eelnevale töökogemusele ja ei pidanud vajalikuks tunde minutilise täpsusega planeerida – Õ1 /.../ kuna aastate pikkune kogemus on olemas, siis väga detailse, sellise 5-10 minutilise täpsusega küll mitte, aga ütlema sellise tunni rütmi püüaks ikka ära määratleda /.../. Seevastu algajad õpetajad, kelle tööstaaž jäi vahemiku 0-3 aastat, olid oma ainetundide planeerimisel väga täpsed tehes oma tunnikava minutilise täpsusega, samas toodi kolmel korral välja ka varuplaani variant – ÕK8 /.../ planeerin ikka üsna täpselt oma tundi ja teen igaks juhuks ka varuplaani /.../ või ÕK6 /.../ tundi ma pean minema ikkagi mitu asja varrukas /.../.

Küsimusele, kuidas arvestate HEV-õpilaste individuaalsete vajadustega õppematerjalide koostamisel ja tehniliste vahendite kasutamisel? Vastasid õpetajad kuuel korral, et suurendavad tekstidel/töölehtedel kirja suurust – ÕK8 /.../ suurendan teksti ja jagan töölehed, sest nad kirjutavad väga aeglaselt ja mõni ei suudagi oma erivajadusest lähtuvalt kirjutada teistega võrdsel tasemel /.../ või ÕK3 /.../ väga hästi ei näe, siis ma teen talle teksti tunduvalt suurema kui teistele /.../. Järgmine oluline tegevus, mida õpetajad neljal korral ära märkisid, oli lisamaterjalide jagamine – ÕK6 /.../ näiteks autistiga, siis ma annan talle eraldi materjali /.../, ÕK4 /.../ mõnel on kirjutamisega raskused, tuleb anda neile töölehed ette, et neil oleks kergem ja ei peaks nii palju kirjutama /.../. Kõiki teisi tegevusi, milleks olid tekstide lihtsustamine ja või asendamine õppevideode/filmidega, rahulik ja selge diktsioon, nimetati paaril korral. Õpetajate vastuste jaotuses kutseõpetajate/aineõpetajate või staaži järgi märkimisväärseid erinevusi ei ilmnunud.

Küsimusele, kuidas olete kursis enda poolt õpetatavate õpilaste erivajadustega? Jagunesid õpetajate vastused kutseõpetajatest kursusejuhatajate ja aineõpetajate jaotuse järgi kaheks. Aineõpetajad väitsid saavat enamuse infost oma märkamise teel ja kursusejuhatajate

käest, paaril korral mainiti infoallikaks õpilasi endid. Kursusejuhatajad seevastu hangivad oma info teisi kanaleid pidi. Kõige enam, see on neljal korral, toodi välja otsest infot õpilaselt – ÕK8 /.../ *mõnede õpilaste kohta selgub tõde, kui nad ise sellest rääkima tulevad /.../*, ÕK4 /.../ *on ka juhtumeid, kus õpilane ise tuleb rääkima, et tal on see või see mure /.../*. Teiseks info saamise võimaluseks on töö vastuvõtukomisjonis ja õpioskuste mooduli kaudu. Näiteks ütles ÕK4 /.../ *minimaalsel määral saab teada nendest ikkagi vastuvõtu komisjonis, kui tulevad vanemad kaasa, kui nad soovivad rääkida /.../* ja ÕK8 /.../ *aa, ja õpioskuste tunnist saan ka teada, millised mured kellelgi on /.../*. Veidi muret tekitav vastus oli ühe õpetaja poolt, kelle sõnade kohaselt esineb ikka veel juhtumeid, kus lapse erivajadus selgub alles pärast õnnetust – ÕK4 /.../ *tunnis, kui juhtub õpilasel tervisega mingi tagasilöök, siis saame seda töö käigus näha /.../*.

Küsimusele, kuidas grupeerite õpilasi rühmatöök? Vastasid õpetajad mitme valikuga, tuues enim välja (viiel korral) gruppide moodustamise loosi/järjekorra numbri/tähestiku järgi vms ja sedalaadi grupeerimiseelistusi peeti sobivaks just esimese kursuse juures – ÕK4 /.../ , *kui nad on esimene aasta, siis kindlasti panen nad kas järjekorra numbri järgi, tähestiku järgi ja sünnipäeva kuupäeva järgi /.../*. Kolmel korral grupeeriti õpilasteadmiste/tasemete järgi – ÕK8 /.../ *arvestan kindlasti nende taset aine tundmisel /.../* ja vabatahtlikkuse alusel. Vaid kahel korral mainiti grupeerimist isiksuse omaduste järgi – Õ2 /.../ *enamuses grupeerin nii, et oleks üks kiire, hm ... kiirete liigutustega, kiire taibuga, kolmas ... võibolla hea joonistaja jne /.../* ja grupi arengufaase arvesse võttes – ÕK4 /.../ *rühmas on mõned lahkkelid, siis ilmselgelt neid kokku ei pane, ikkagi vaatan kuidas on grupi seis, /.../*. Õpetajate vastuste jaotuses kutseõpetajate/aineõpetajate või staaži järgi märkimisväärseid erinevusi ei ilmnenu.

Vastustest küsimusele, milliseid meetodeid kasutate HEV õppijatega, et tunnis kord tagada? Selgus, et valdav enamik õpetajatest spetsiaalselt korra tagamisega ei tegele, samas, kui selgub, et grupis puudub ühtne arusaamine kehtivast koolikorrast ja /või käitumisnormidest, siis pühendavad nad mõne tunni käitumiskorra kujundamisele. Kuus õpetajat lisasid veel konkreetseid kirjeldusi, kuidas nad reageerivad erinevates rikkumiste situatsioonides – ÕK6 /.../ *tavaliselt, jään hästi vaikseks või räägin hästi tasakesi /.../* ja Õ2 /.../ *paigutan endale lähemale ja , siis ma nagu tegelen temaga rohkem ja olen tema tugiisik /.../*. Vaid üks õpetaja mainis, et tegeleb õpilaste teavitamisega sisekorraeskirjadest – ÕK8 /.../ *esimese kursuse alguses ma sissejuhatuse aines ikka räägin kuidas siin koolis asjad käivad ja mida neilt oodatakse ja ... mis saab korrarikujatega /.../*.

Küsimusele, millistest põhimõtetest lähtute HEV õppijate innustamisel ja motiveerimisel? Vastasid 7 õpetajat, et kõige olulisem on positiivne tagasiside ja eduelamuse kogemine – ÕK3 *.../ aga tegelikult siin on päris hästi sul välja tulnud // et nagu sellist positiivset emotsiooni, üks kõik kui halvasti see töö tehtud on, ikkagi leida .../ ja ÕK8 *.../ läbi positiivse tagasiside ... katsun nende tööst leida seda head, mida esile tuua saab ja räägin, mida ta veel head oma töö juures teha saab .../*. Oluliseks õpimotivatsiooni hoidmisel peeti ka ülesannete/õppematerjalide jõukohasust – Õ1 *.../ jõukohasus on kõige tähtsam // kui ta tunneb, et see käib ikka üle jõu, siis edasi ei motiveeri millegagi .../*. Kahel korral nimetasid õpetajad ühe innustamisvõttena õppimisharjumuse kujundamisel hinnetega premeerimist – ÕK5 *.../ positiivsete hinnetega kohe perioodi alguses, et esimesed tunnid nad saavad alati viied ja siis on neil soov edasi õppida ja tulla tundi (naer) ja pärast teen juba tasapisi harjutused ikka raskemaks ja raskemaks .../*.*

Küsimust, kuidõrd pöörate tähelepanu sellele, et õpetatav materjal seostuks varem õpituga ja toetaks järgneva õppematerjali omandamist? pidasid õpetajad vägagi oluliseks, tuues välja õppematerjalide loogilist ülesehitust ja seostatavust reaalsete olukordadega nii, et kogu teoreetiliselt õpitu haakuks praktikaga – ÕK5 *.../ „Tööohutus“, „Keskkond ja jäätmemajandus“ ja „Arvestus aruandlus“ ning kogu seda materjali üritan seostada praktikaga. Näiteks, millised olukorrad võivad praktilal juhtuda ja kuidas tuleb neid olukordi lahendada, kuidas tuleb neid õnnetusi vältida .../*, ÕK *.../ ... et nad saaksid aru kust niisugune probleem või mõte üldse tuleb, miks see tuleb, kust ma abi saan, kuhu poole ma pean mõtlema, millise programmi abi kasutama jne .../*. Õpetajad tõid oma usutlustes paaril korral välja õpetatava materjali järkjärgulise õpetamise olulisust HEV õppijate puhul – Õ7 *.../ alustame lihtsamast, noh, üks selline näide, et kui alguses teeme kuklit, siis pärast teeme kuklist piruka jne .../*, ÕK8 *.../ et materjal oleks loogiline, eluline ja võimalik õpetada ka väga väikeste osaoskuste kaupa ... see on mõne õppija puhul ikka väga oluline .../*.

Küsimusele, mille põhjal otsustate, kui palju tuleb õpitava kinnistamiseks teha erinevaid harjutusi? ilmnes vastuste jaotuses staaži järgi märkimisväärseid erinevusi. Nimelt toetusid staažikamad õpetajad oma otsuste tegemisel eelnevale töökogemusele ja intuitsioonile. Seevastu nooremad õpetajad lähtusid konkreetsematest töödest/testidest ja praktilisest sooritusest – ÕK4 *.../ eriala põhineb praktilal ja siis ma vaatangi läbi praktilise töö .../*.

Küsimusele, kuidas lähenete õppematerjali ümberõpetamisele? vastasid õpetajad neljal korral, et teevad seda teisiti, kui esimesel korral, püüdes leida konkreetsele grupile sobivaima õppemeetodite kogumi – Õ2 *.../ hoopis teises soustis /.../,* ÕK8 *.../ katsun asjale teistmoodi läheneda ... leian uue mooduse, et oleks huvitavam ja mängulisem /.../.* Paar õpetajat osutavad refleksioonile, mille tulemusena leitakse uus moodus õppematerjali ümberõpetamisele – Õ1 *.../ kas materjal üldse vastab püstitatud ülesandele või tuleb seda veelkord lihtsustada, võtta appi mõni teine meetod // ma arvan, et nii moodi läbi mõtlemise /.../.*

Küsimusele missuguste erispetsialistide abi olete HEV õpilastega töötamisel kasutanud, kui üldse olete? antud vastustest selgub, et kõik usutletud respondendid on mure korral pöördunud kooli tugikeskuse spetsialistide poole, kelleks on sotsiaalpedagoog ja eripedagoog. Koolist väljastpoolt pole ükski küsitletud õpetajatest abi järgi pöördunud. Ühel korral mainitakse ka kursusejuhataja olulisust esmase abi saamisel – ÕK5 *.../ ma üritan kursusejuhataja abi kasutada ja mõni kord pöördun tugikeskusesse /.../.*

Ka järgmine küsimus puudutab õpetajate tunnivälise tööd. paludes õpetajatel vastata küsimusele, kui töötate õpilastega väljaspool ainetunde, siis mil määral, kus ja millal? osutasid kõik õpetajad koolis kehtivale sisekorrale, mille kohaselt peab iga õpetaja olema õpilastele kättesaadav vähemalt kaks akadeemilist tundi nädalas kas, siis konsultatsioonideks või järelevastamiseks. Oluline erinevus ilmnis kutseõpetajatest kursusejuhatajate ja aineõpetajate vastustes – ÕK4 *.../ tuleb tegeleda päris tihti väljaspool tunde ja väljaspool kooliaega, et ei saa nii moodi et panen ukse enda järelt kinni /.../,* ÕK8 *.../ kursusejuhatajana olen ma õpilastele kättesaadav muidugi 24 h ööpäevas /.../.* Kursusejuhatajad tõid lisaks õpilastega koolivälisel ajal suhtlemisele esile ka õpilaste kutsevõistlusteks ettevalmistamise.

Täiendavale küsimusele koolivälise töö kohta, millisel määral kontakteerute lastevanematega ja arutate nendega õpilaste õpitulemusi ja käitumisprobleeme? jagunesid õpetajate vastused kutseõpetajatest kursusejuhatajate ja aineõpetajate jaotuse järgi kaheks. Kursusejuhatajaid oli respondentide seas viis ja nende hinnangul võetakse vanematega või hooldajatega ühendust alles siis, kui selleks on vajadus – ÕK6 *.../ kui on ilmnenud käitumisprobleeme, siis ma olen koheselt ühendust võtnud lapsevanemaga, nii ka positiivsete asjade suhtes, et kas on võistlustel saanud auhinnalise koha /.../.* Kontakteerumiseks kasutavad kursusejuhatajad/kutseõpetajad helistamisvõimalust, e-kirja, lühisõnumi saatmist lapsevanema/hooldaja telefoni numbrile või tiguposti. Ühe kontakti võimalusena tuuakse välja veel arenguveestlused – ÕK4 *.../ meil on individuaalsed arenguveestlused, mis viiakse*

*läbi kord aastas, kus siis lapsevanem saab küsida rohkem infot oma lapse kohta /.../. Aineõpetajad seevastu ei kontakteeru vanematega ühelgi juhul eelnevalt kirjeldatud võimalustest ja toovad välja ainsa võimalusena probleemide ilmnemisel kontakteerumise kursusejuhatajaga.*

#### *Ülevaade õpetajate koolitusvajadustest*

Vastates küsimusele, kui selgub, et Teie professionaalsetes teadmistes ja oskustes on puudusi, siis mida teete esmajärjekorras? ilmnes vastuste jaotuses staaži järgi märkimisväärsed erinevusi. Staažikamad õpetajad eelistasid probleemide ilmnemisel esmase tegevusena lugeda iseseisvalt teemakohast kirjandust ja/või konsulteerida kolleegiga – Õ2 /.../ , *tõenäoliselt otsin ruttu abimaterjali ... ma eelistan kõigepealt leida ise mingit materjali ja kui ei leia, siis tuleb pöörduda professionaalide poole /.../, Õ1 /.../ kas ma pöördun kellegi poole või siis uurin, loen /.../.* Seevastu nooremõpetajad, kelle tööstaaž jäi vahemikku 0-3 aastat, eelistasid esmase tegevusena mina konsulteerima tugikeskuse töötajatega ja õpetajad, kelle tööstaaž jäi vahemikku 4-6 aastat, eelistasid konsulteerida kolleegiga või minna teemakohasele koolitusele.

Küsimusele, millisel HEV õppijatega seotud koolitusel olete osalenud viimase viie aasta jooksul? vastasid enamus õpetajatest, et on teinud läbi kooli poolt pakutavad sisekoolitused, mis seotud HEV õppijatega, kuid täiendkoolitustes ja täiskasvanute koolitustel esines erinevusi vastuste jaotuses staaži järgi. Õpetajad, kelle staaž jääb vahemikku 4-6 aastat, osalesid viimase viie aasta jooksul erivajadustega seotud koolitusel vaid paaril korral, või pole osalenud üldse. Samas staažikad õpetajad nimetasid palju erinevaid koolitusi, mis seotud märkamisega, kaasamisega või õppemeetoditega – ÕK3 /.../ „*Individualiseerimise põhimõtted*“ näiteks, siis „*Õppematerjalide lihtsustamine*“ Kaja Plado – Kroonuaia kooli /.../, /.../Ana Kontori koolitusel käisin nüüd alles hiljuti, rääkis erivajadustest, kes ta on see erivajadustega õppija, missuguseid materjale peaks tema jaoks tegema ja koostama ja kuidas üldse märgata, et tegemist on erivajadustega õppijaga /.../. Nooremõpetajad tõid välja asjaolu, et on läbinud küll mitmeid koolitusi, kuid mille kestus on lühike ja saadav kasu väike ja liigselt teoreetiline – ÕK8 /.../ *need on kõik sisekoolitused ja mõnedest ei saanud ma üldse abi ... oli mingi üldine mull. Lõpuks küsisin ikka osakonnajuhataja käest, kuidas tegema peab /.../.*

Intervjuu viimasele küsimusele, milliseid koolitusi või ettevõtmisi Te vajate oma oskuste ja teadmiste täiendamisel, et töötada erivajadustega õppijatega? ilmnes vastuste

jaotuses staaži järgi märkimisväärseid erinevusi. Vanempedagoogid eelistasid koolitustele pigem erialasest kirjandusest ise vastuste otsimist ja oma tegevuse reflekteerimist – Õ1 /.../ *Ma arvan, et // ma ei vaja koolitusi, vaid ikka ainult nende koolitusmaterjalide aegajalt uuesti lahti võtmist ja nende üle mõtlemist /.../*. Seevastu noorempedagoogid olid nõus osalema kõikidel erivajadustega seotud koolitustel – ÕK4 /.../ *iga väiksem koolitus kulub ära, mis on nendega seotud. Nende haigustest, hakkama saamisest, kuidas nendega toime tulla /.../*. Õpetajad, kelle staaž jäi vahemikku 4-6 aastat eelistasid õppetöö planeerimise ja motiveerimisega seotud koolitusi ja võimalikult praktilises võtmes – ÕK3 /.../ *minu jaoks ongi oluline see, et tuleks praktiline koolitus, kus siis on tõesti inimesed, kes saavad mingisuguse teema ja vot selle teema järgi töötavad välja mingisugused õppematerjalid ja siis tõesti katsetavad, kuidas see kõik välja tuli /.../*.



## Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli saada informatsiooni kuivõrd on uuritavas KHA töötavad aine- ja kutseõpetajad valmis töötama HEV õppijatega ning analüüsi põhjal sõnastada ettepanekud täiendkoolituseks.

Uurimistöös nähti, et nii aine- kui kutseõpetajatel on õppetöö diferentseerimisega raskusi, kuigi õpetajad on läbinud õpetajakoolituse ja erinevaid täiendkoolitusi ning vastavad kvalifikatsioonile. Uurimisprobleem seisneb selles, kas enne 2013. aastat õpetajaks koolitatud pedagoogid on valmis töötama HEV õppijatega ja kas omatakse ka vastavaid teadmisi.

Käesoleva uurimistöö tulemustest selgus, et kuigi õpetajad varieerisid HEV õppuritega ainetunni läbiviimisel mitmete erinevate õppemeetoditega ja arvestasid oma sõnade kohaselt sihtgrupist, ajafaktorist jms, kippusid nad õppemeetodite valiku tegema siiski ainekeskselt, mis aga ei pruugi olla sobiv lähenemisviis HEV õppijale. Sarnaseid jooni leiab ka teistest uuringutest (Mutso, 2004; Mutso, 2006; Sotsiaalteaduste..., 2009), kust selgus, et õpetajad kasutavad töös HEV õppijatega ebaefektiivseid õppemeetodeid. Kõneall olev õpetamispraktikate ebaefektiivne valik on probleemiks üle kogu maailma, millest annab aimu rahvusvahelise uurigu TALIS (2012) tulemused, milles käsitletakse klassiruumi õpetamispraktikaid. Kõigis riikides avastati kolm profiili: üks grupp õpetajaid kasutab sageli struktureeritud õpetamist, õpilastele orienteeritud ja loovtegevusi toetavaid praktikaid, teine grupp kasutab harva mõnda nendest kolmest praktikast ja kolmas grupp jääb kahe eelmise grupi vahepeale. Selgus, et enamus uuringus osalenud riikidest jäi suurim osa õpetajatest profiili, mille keskmine oli madalaim kolme õpetamispraktika dimensiooni puhul, samal ajal kui väikseim protsent õpetajatest jäi profiili, mille keskmine oli kõigis dimensioonides kõrgeim. Seega vaid väike osa õpetajaid kuulub profiili, kus kasutatakse võrdlemisi sageli mitmekesisemaid klassiruumi õpetamispraktikaid – mõnevõrra vanema TALIS uuringu andmete põhjal toodi välja Eesti õpetajate kiire õpetamispraktikate kohandamine heterogeensele klassigrupile (Loogma, 2009).

Õppetöö modelleerimisel esines õpetajate vastuste jaotuses staaži järgi erinevusi, mis on ka veidi ootuspärane, toetudes teoreetilistele allikatele (Koni, Krull, 2013; Yinger, Hendricks-Lee, 1998), kelle uurimistulemustele tuginedes saab väita, et staažikamad õpetajad toetuvad tunni planeerimisel oma varasematele teadmistele, kogemustele õnnestumisest ja

ebaõnnestumisest ning oskusele häälestada õpetamine vastavalt õppija vajadustele ja võimetele. Viimati nimetatud põhjustel ei järgi staažikamad õpetajad ühtseid mudeleid ja sageli ei teadvusta ka selle kõiki detaile. Noorempedagoogide oskused olid ootuspäraselt võrreldavad D. Berliner'i õpetaja kompetentsusastmete arenguteoorias kirjeldatud esimese kahe mudeliga – noviitsi ehk uustulnuka tase ja edasijõudnud algaja tase (Barone, Berliner, Blanchard 1996; viidatud Krull, 2002 j). Oma õpetamispraktikaid kirjeldavad õpetajad läbi erinevate tegevuste, reflekteerides seeläbi oma õpetamispraktika tõhususe üle, mis eelnevalt kirjeldatud uurimustele (Kera, 1998; Krull, 2003; Poom-Valickis, 2003) toetudes on oluline õpetaja identiteedi kujunemisel. Positiivne areng väljendus õpetajate ühtsuses lahendada erinevaid ettetulevaid probleeme läbi suhtlemise (kontakt, e-kiri, skype jms) ja omavahelise tiheda koostöö, mis omakorda andis aimu professionaalsest õppimiskogukonnast (Louis, 1992).

Positiivse emotsiooni andis autorile õpetajate suurepärased oskused tagada tunnis kord, et saaks toimuda õppimine. Uuritavad õpetajad oma praktikas spetsiaalselt korra tagamisega ei tegele, mis annab aimu suurepärasest ja täpselt läbimõeldud tegevustest klassiruumis. TALIS (2009) uuringutest tuuakse seoses korra tagamisega välja, et õpetajad, kes rakendavad struktureerivaid praktikaid – võtavad kokku eelmiste tundide sisu, seavad selged õpieesmärgid ja kontrollivad õpilaste ainekäsitlust, on hinnanud tunnikorda paremaks. Selgus ja struktuur õpetamisel näivad aitavat hoida õpilaste tähelepanu ja distsipliini. Uurimusest selgus, et Eestis valitseb õpetajate hinnangute järgi üleüldiselt väga tugev tunnikord (Loogma, 2009). Toetudes eelnevalt kirjeldatud uuringutele (Krips, Rajasalu, Siivelt, 2012; Krips, 2010) seisneb õpetaja edukus korra tagamisel erinevate suhtlemistehnikate valdamises, grupi dünaamika ja toimimise mõistmises ning võimes adekvaatselt suhelda ka konfliktsituatsioonides.

Omamoodi muret tekitav oli uurimuses osalenud õpetajate vastus küsimusele kuivõrd suudate tegeleda klassis kõigi õppijatega, millele enamik õpetajatest vastas eitavalt, tuues välja HEV õppijatele mõeldud õppematerjalide puudumise (Mutso, 2004), oma vähesed teadmised/kogemused spetsiifiliste õppematerjalide koostamisel ja suutmatuse tegeleda andekamate õppijatega, kuna tähelepanu minevat nõrgemate järeleaitamisele. Viimati nimetatud fakti kinnitavad ka Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) rahvusvaheline õpilaste õpitulemuslikkuse hindamisprogramm PISA (2009) uuringu tulemused, kus keskmiste- ja nõrkade õpitulemustega õppijatega töötatakse maailmatasemel ja vähem tippude ehk andekatega (ka HEV). Sarnast tendentsi tõdeb ka Seepter (2014) on

oma uurimuses, tuues näitena välja, et suur hulk õpetajaid ei suuda heterogeenses klassikeskkonnas piisavalt toetada kõigi klassis koos õppivate lasterühmade arengut ja enim kannatavad just keskpärase ja kõrge võimekuse tasemega lapsed, kelle akadeemilised tulemused jäävad alla nende vaimsele potentsiaalile. Oma arutlustes väidab ta, et erinevused õpilaste arengumustrites eri tüüpi klassi õpikeskkondades on tingitud õpetaja toimetuleku erinevustest. Tulles tagasi suutmatuse juurde tegeleda kõigi õppijatega klassis, on Rose jt (2007) uurimusest võimalik nentida fakti, et eripedagoogilise ettevalmistuseta õpetajad loodavad töös erivajadustega õppijatega toime tulla enamini siis, kui klassitäituvus on väike või kui klassis/grupis pole lisaks tavaõppijatele rohkem kui üks erivajadusega õppija, mis kõlas läbi ka käesolevas töös, õpetajate vastustest.

Autori jaoks üllatav asjaolu uuringu tulemustes oli see, et küsimusele Milliseid koolitusi või ettevõtmisi Te vajate oma oskuste ja teadmiste täiendamisel, et töötada erivajadustega õppijatega? vastati vastuste jaotuses staaži järgi väga erinevalt. Vanempedagoogid eelistasid koolitustele pigem erialasest kirjandusest ise vastuste otsimist ja oma tegevuse reflekteerimist, mis juonistub välja ka TALIS (2012) uuringu tulemustest. Seevastu noorempedagoogid olid nõus osalema kõikidel erivajadustega seotud koolitustel, mis samuti kattub TALIS uuringutulemustega, kus vähemkogenud õpetajad osalesid reeglina enesetäienduses enam kui kogenud õpetajad. Viimasena vaadeldi käesolevas töös õpetajaid, kelle staaž jäi vahemikku 4-6 aastat, kelle eelistusteks osutusid õppetöö planeerimise ja motiveerimisega seotud koolitused. Samas uurides statistilisi andmeid OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise TALIS uuringus välja toodud fakte, selgub et Eesti õpetajaid iseloomustab sarnaselt paljude teiste riikide õpetajatega, osalemine paljudel koolitustel, kuid mille kestvus on väike. Põhjuseid võib olla mitmeid, kuid tõenäoliselt on antud riikides lähtunud põhimõttest, et pigem tagada täiendõppes osalemise võimalus võimalikult suurele hulgale õpetajaile, hoides samas koolituspäevade arvu suhteliselt madalal. Siinkohal tekib küsimus, kui jätkusuutlik on selline koolitamine ning kas lühiajalised koolitused tagavad õpetajale vajalikud/ootuspärased teadmised ja oskused. (TALIS, 2012)

Töö praktilise väärtusena võib uurimuse käigus saadud tulemuste põhjal anda ülevaade HEV õppijatega töötades tekkinud puudujääkidest õppetöö diferentseerimisel ning teha ettepanekuid õpetajakoolitusse ja õpetajate täiendõppesse lisada erivajadustega õpilaste õpetamise teemad, kuna siiani on seda ainevaldkonda õpetajate koolitusel/täiendkoolitusel käsitletud vähesel määral. Lisatavad teemad HEV käsitluses võiksid hõlmata tutvustust enamlevinud õpilasi vaevavatest häiretest ja nendega kaasnevatest sümptomitest ning kuidas

nimetatud häiretega koolisituatsioonis toime tulla. Toetudes uuringu läbiviimisel õpetajatelt saadud infole, tuleks ühe teemana lisada veel praktiline aine, kus käsitletakse strateegiad HEV õppurite õpetamiseks. Kuna kutsehariduses on õpetajate hinnanguid ja professionaalset teadlikkust vähe uuritud, siis võib käesolev uurimistöö olla ajendiks jätku-uuringu läbiviimisel, et selgitada välja kutseõppes töötavate õpetajate koolitusvajadused ja teha ettepanekuid õpetaja täiendkoolituste tarbeks. Käesoleva uurimuse teema aktuaalsus püsib, kuna erivajadustega õppijate hulk statistilistele andmetele toetudes on kasvav tendents, siis järjest enam tuleb erinevate vajadustega õpilasi lõimida tavagruppi õppesse. Antud teema kajastamiseks laiemalt on autor seadnud endale eesmärgiks tutvustada oma töö tulemusi kõikidele KÕA töötavatele HEV õppijatega kokkupuutuvatele õpetajatele.

Käesoleva bakalaureusetöö puhul võib kitsaskohana välja tuua intervjuueerija vähese kogemuse kvalitatiivuurimuse läbiviimisel ja analüüsimisel. Piiranguteks peab autor mugavusvalimi representatiivsust ja kogemuste puudumist instrumendi väljatöötamisel, intervjuu helifailide transkribeerimist. Käesoleva töö autor omandas uurimuse teostamise käigus poolstruktureeritud intervjuu läbiviimise ja andmetekogumise oskusi. Võimaliku järgneva uurimuse planeerimisel tuleb kindlasti pöörata tähelepanu valimi representatiivsusele, instrumendi reliaabsusele ja valiidsusele ning uurimistulemuste analüüsile.

## Kokkuvõte

Käesolev bakalaureusetöö keskendub ühes KHAs töötavate aine- ja kutseõpetajate hinnangutele, kuivõrd on nad valmis töötama HEV õppijatega ja millised on nende peamised koolitusvajadused. Teoreetilises osas antakse ülevaade HEV käsitlusest, õpetaja professionaalsest arengust ja toimetulekust HEV ning õpetajate hoiakutest, seoses õppetöö diferentseerimisega. Kirjanduse ülevaatest selgub, et ühiskond vajab uudsema rolli ja pädevustega õpetajat, kes väärtustab elukestvatõpet.

Käesoleva töö raames viis autor läbi empiirilise uurimuse, kasutades selleks kvalitatiivset meetodit. Kvalitatiivuurimuse läbiviimiseks kasutati mugavusvalimi koostamisel ettekavatsetud valimi meetodikat. Valimisse kuulus kaheksa kvalifitseeritud õpetajat kahe osakonna siseselt. Uurimuse instrumendina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mida transkribeeriti ja analüüsiti, kasutades kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Autori arvates saab HEV õppijate toetamine/kaasamine toimuda läbi õpetajate teadlikkuse tõstmise ja koolitustingimuste loomisega, mis täiendaksid õpetajate professionaalseid oskusi ja teadmisi toimetulekul õppetöö modifitseerimisega heterogeenses rühmas.

Kvalitatiivne sisuanalüüs näitas, et kahjuks ei suuda õpetajad tegeleda klassis kõigi õppijatega, pakkudes neile võimetekohast õpet ja enam kanntajad on õpetajate hinnanguil andekad õppijad. Uurimuses selgus, et õpetajad kippusid ainetunni läbiviimisel lähtuma õppemeetodite varieerimisel ainekeskselt, mis aga ei pruugi olla sobiv lähenemisviis HEV õppijatele. Uuritavate õpetajate hinnangul vajavad nad lisa-väljaõpet, mis hõlmaks tutvustust enamlevinud õpilasi vaevavatest häiretest ja nendega kaasnevatest sümptomitest ning kuidas nimetatud häiretega koolisituatsioonis toime tulla, samas ollakse avatud uutele väljakutsetele, tehes tihedat koostööd eri- ja sotsiaalpedagoogiga. Samas ilmnes koolitusvajaduste juures, et vastuste jaotuses esineb erinevusi staaži järgi, kus algajad õpetajad soovisid osaleda võimalikult paljudel koolitustel, mis on seotud HEV, 4-6 aastase staažiga õpetajate eelistusse kuulusid planeerimise ja motiveerimisega seotud koolitused ning staažikamad õpetajad eelistasid koolitusele pigem erialast kirjandust lugeda. Uurimise käigus leidis kinnitust, et õpetajate hinnanguid mõjutavad nende varasemad kogemused ja pidev praktikate katsetamine/täiustamine ning reflekteerimine oma praktikate tõhususe üle.

## Summary

The present bachelors' thesis studies the perceptions of teachers and vocational teachers of one vocational school about their willingness to work with students with special educational needs (SEN) and their main fields of needs of training. An overview of the SEN approach in education and of the professional development of teachers is given in the theoretical part of the thesis. According to the available literature it is clear the society needs teachers who follow a new concept of teaching and value life-long learning.

A qualitative study was conducted using convenience sampling. Eight professional teachers from two departments of the vocational school were interviewed. The data from the interviews was transcribed and analysed.

Results show that teachers were not able to actively engage to all of the students in the class leaving the more talented students aside. Teachers were prone to using subject-based methods of learning which may not be the best option for SEN students. The teachers felt the need for more training that concerns knowledge of common special needs and how to manage them in a school situation. Although a need for more training was mentioned, the teachers were open to new challenges and cooperated willingly with special education teacher and social pedagogue. Novice teachers were most willing to participate in SEN trainings while teachers of four to six years of practice preferred trainings of planning and motivation. The teachers with the longest practice preferred reading professional literature to trainings.

The results show that the perceptions of teachers are influenced by their earlier experience and constant improvement of teaching methods and reflection of the efficacy of their practice.

## Tänuõnad

Täna kutseharidusametuse aine- ja kutseõpetajaid, kes andsid intervjuud käesoleva uurimustöö koostamiseks.

### Autorsuse kinnitus

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

Allkiri: .....

Kuupäev: .....



## Kasutatud kirjandus

Berg, van den R. (2002). Teacher's meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, vol. 72, No 4.

Baron, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., et al (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In: J. Sikula (Ed.). *Handbook of research on teacher education*, 2d edition. New York: Simon & Schuster.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research. Second edition*. Thousand Oaks: Sage.

Eensalu, K., Rammo, M., Verpson, A.-L. (2009). *Karjääriinfo erivajadusega noorele*. SA Innove karjääriteenuste arenduskeskus, Tallinn. Külastatud aadressil [http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/Karjaariinfo\\_erivajadusega\\_noorele\\_Innove2009.pdf](http://www.rajaleidja.ee/public/Suunaja/Karjaariinfo_erivajadusega_noorele_Innove2009.pdf)

Eha, P. (2010). *Õpiabisüsteemide rakendumine ja õpetajate hoiakud Järvamaa põhikoolides*. [Magistritöö], Tartu Ülikool.

Eisenschmidt, E. (2009). *Õpetaja kutse: professionaalne areng ja enese analüüs: kutsestandardi rakendamine õpetaja ettevalmistuses ja kutsealase arengu kavandamisel*. Tallinn: Sihtasutus Archimedes.

Erivajadusega isikute kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord, Riigi Teataja, (redaktsiooni jõustumise kp: 01.05.2009).

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2013. *Kutseõppe hea praktika Euroopas – Hariduslike erivajaduste või puuetega õppijad kutseõppes*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Külastatud aadressil <http://www.european-agency.org>.

Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1998). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Haljaste, A. (2000). *Hariduslike erivajadustega laste tavakooli integreerimise struktuursed aspektid – areng kaasava hariduse suunas*. [Magistritöö]. Tallinna Pedagoogikaülikool.

Haridus ja Teadusministeerium (2014). *Haridussilm*. Külastatud aadressil <http://www.haridussilm.ee/>.

*Hariduslike erivajaduste või puuetega õppijad kutseõppes.* Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. Külastatud aadressil <http://www.european-agency.org>.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2006). Tutkimushaastattelu. 4. Painos. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, S. (2010); [tõlkijad: Kraav, I. Kuurme, T. Kala, U. ... jt.]. Uuri ja kirjuta. Tallinn, Medicina.

Hord, S.M. (1997), Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement Southwest Educational Development Laboratory, Austin TX.

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, vol. 15. Retrieved from <http://qhr.sagepub.com>.

Kaikkonen, L. (2003). Kokkupuude erivajadustega on väljakutse kutseõpetaja oskustele ja õpetajakoolitusele. Rmt. Kaikkonen, L. jt (Koost.) *Õppija üleminekute toetamine. Kool ja töö kõigile.* Jyväskylä Polütehnikumi kutseõpetajate kõrgkool.

Kaikkonen, L., Kukk, K., Kõiv, K. (2003). *Õppija üleminekute toetamine. Kool ja töö kõigile.* Jyväskylä Polütehnikumi kutseõpetajate kõrgkool.

Kera, S. (1998). Õpetaja sotsiaalne valmidus kasvatamise eeldusena. T. Kuurme, M.-L. Laherand (toim.), *Õpetaja ja õpilane kasvatustegelikkuses.* Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Krips, H. (2010). Konfliktidest ja suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel. Tartu: Atlex.

Krips, H., Siivelt, P., Rajasalu, A. (2012). Suhtlemine probleemsete õpilastega. Tartu: Atlex.

Krull, E. (2002). Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamused ja hoiakud millenniumivahetuse: küsitluse "Töö klassis õpetaja pilguga" tulemused ja põhijäreldused. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Krull, E. (2003). Pedagoogiline koolipraktika kui otsustav tegur õpetajakoolituse ajakohastamisel. E. Krull, K. Oras (toim.), *Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Õpetajakoolitus IV.* Tartu: TÜ Kirjastus.

Kutseharidusstandard, Riigi Teataja. (redaktsiooni jõustumise kp: 01.09.2013).

*Kutseõpetaja kutsestandard.* (2008). Sihtasutus Kutsekoda.  
<http://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10452245/lae/kutseopetaja-iii-tase-5-iv-tase-6-v-tase-7-12pdf> - külastatud, 03.03.2014

*Kutseõpetaja professionaalse arengu süsteem,* (2008). Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Külastatud aadressil  
[http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/1/REKK\\_Kutseopetaja%20professionaalse%20arengu%20systeem.pdf](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/1/REKK_Kutseopetaja%20professionaalse%20arengu%20systeem.pdf).

*Kutseõpetajate- ja koolitajate koolitus.* (2006). Koost. Liivik, R., Kukemelk, H., Täht, M.-E., All, K., Silla, E., Orav, A. Kutsehariduse Seirekeskus. Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus Innove. Külastatud aadressil  
<http://www.innove.ee/UserFiles/Kutseharidus/Kutseharidusinfo/Uuringute%20C3%BClevaated/Elukestva%20C3%B5ppe%20uuringud/Kutse%25F5petajate+ja+koolitajate+koolitus2006.pdf>.

*Kutseõpetajate karjääriteed ja koolitusvajadus.* (2006). Tallinna Ülikool, Haridusuuringute Instituut. Külastatud aadressil [http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/2/ARUANNE\\_loplik.pdf](http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/2/ARUANNE_loplik.pdf).  
 Kutseõppeasutuse seadus. Riigi Teataja, (redaktsiooni jõustumise kp: 01.01.2014).

Kõrgesaar, J. (2002). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse; Tartu.

Laherand, M.-L. (1998). Kas õpetaja on teoreetik? T. Kuurme, M.-L. Laherand (toim.), Õpetaja ja õpilane kasvatustegelikkuses. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Laherand, M.-L. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: Infotrükk.

Loogma, K., Poom-Valickis, K., Ruus, V.-R., Talts, L. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskonna loomine.* OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused.

Louis, K.S. (1992). "Restructuring and the problem of teachers' work". In A. Lieberman (ed.), *The changing contexts of [eac/i/ngPlstYearbookof the National Society for the Study of Education, Vol. D.* Chicago.

Meijer, C. (2003). *Special Education Across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries.* European Agency for Development in Special needs Education.

[2010, november 30], [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special\\_education\\_europe.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-education-across-europe-in-2003/special_education_europe.pdf).

Mutso, I. (2004). Erivajadustega õpilaste toimetulek kutseõppeasutuses. Külastatud aadressil [http://www.sotsioloogia.ee/vana/esso3/12/inga\\_mutso.htm](http://www.sotsioloogia.ee/vana/esso3/12/inga_mutso.htm).

Mutso, I. (2006). Erikooliõpilaste võimalustest jätkuõppeks Eesti Vabariigi kutseõppeasutustes. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.

Mägi, E. (2008). Erivajadusega õppija kutseõppes. Rmt. Paju, H. (Koost.) *Elukestev õpe: õppimise kutse*. Tallinna Ülikool. OÜ Vali Press.

Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään Eurooppalaisen korkeakoulualueeseen.-Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*, PS-kustannus.

Nurminen, R. (2003). Kutseõpetaja – uute töö- ja õpivormide looja. Rmt. Kaikkonen, L. Jt (Koost.) *Õppija üleminekute toetamine. Kool ja töö kõigile*. Jyväskylä Polütehnikumi kutseõpetajate kõrgkool.

*PISA uuringu tulemuste kokkuvõte* (2012) Innove Külastatud aadressil [http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9CIdharidus/PISA%202012/PISA\\_2012\\_uuringu\\_tulemuste\\_kokkuvote.pdf](http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9CIdharidus/PISA%202012/PISA_2012_uuringu_tulemuste_kokkuvote.pdf).

Poom-Valickis, K. (2003). Õpetaja professionaalse arengu uurimine: kuidas muuta eelarvamuslikud tõekspidamised arengupotentsiaaliks. E. Krull, K. Oras. (toim.), Õpetajate professionaalne areng ja õppepraktika. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

*Puudega inimesed* (2010). Sotsiaalministeerium. Külastatud aadressil <http://www.sm.ee/sinule/puudega-inimesele.html>.

*Puuetega inimeste toetused*, (2010). Sotsiaalministeerium. Külastatud aadressil <http://www.sm.ee/sinule/puuetega-inimesele/puuetega-inimeste-toetused.html>.

*Puuetega inimeste sotsiaaltoetuste seadus*. Riigi Teataja, (redaktsiooni jõustumise kp: 01.09.2013).

*Puuetega inimestele võrdsete võimaluste loomise standardreeglid*, (2002)., Eesti Vabariigi Valitsuse 16. mai 1995. a. istungil päevakorrapunkti nr 11 all heaks kiidetud Eesti Vabariigi

invapoliitika üldkontseptsiooni *Puuetega inimestele võrdsete võimaluste loomise standardreeglid*, rakendamise tegevuskava 2. Osa. Külastatud aadressil <http://www.sm.ee/>.

Pullmann, H. (2003). Enesehinnang. Rmt. Allik, J., Realo, A., Konstabel, K. (Toim.). *Isiksusepsühholoogia*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rose, R., Kaikkonen, L., Kõiv, K. (2007). Estonian vocational teachers' attitudes towards inclusive education for students with special educational needs. *International Journal of Special Education*.

Skogen, K., Holmberg, J. B. (2004). *Kohandatud õpe ja kaasav kool*. Innovaatiline lähenemine. Haridus- ja Teadusministeerium. El Paradiso.

*Sotsiaalteenuste ja hariduse kättesaadavus puuetega lastele ja noortele*. (2009). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda. Külastatud aadressil [http://www.epikoda.ee/failid/trykis\\_hariduse-aruanne-2009.pdf](http://www.epikoda.ee/failid/trykis_hariduse-aruanne-2009.pdf).

Seeper, K. (2014). *Õpilase vaimse võimekuse ja klassi õpikeskkonna seos akadeemilise edukusega kakskeelsetel ja nendega koos õppivatel eestikeelsetel*. Tallinna Ülikooli psühholoogia instituut.

Valk, A. (2013). Õpetajate oskused PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) andmete baasil Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?0513442>.

Vieluf S., Kaplan, D., Klienne, E., Bayer, S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing. Külastatud aadressil [http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user\\_upload/documents/TALIS/Opetamispraktikad\\_ja\\_pedagoogiline\\_innovatsioon\\_2013.pdf](http://uuringud.ekk.edu.ee/fileadmin/user_upload/documents/TALIS/Opetamispraktikad_ja_pedagoogiline_innovatsioon_2013.pdf).

Viisut, T. (2006). Õpetaja enesehinnang ja seda mõjutavad tegurid. Pedagoogiline lõputöö. Tallinna Ülikool.

Volmari, K. (2008). Kutseõpetajate uued väljakutsed. Rmt. Paju, H. (Koost.) *Elukestev õpe: õppimise kutse*. Tallinna Ülikool. OÜ Vali Press.

Värk, E. (2011). Juhi tegevused õpetaja toetamisel töös erivajadustega õppijatega kutseõppeasutuses. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Õpetajakoolituse riiklik arengukava (eelnõu). Haridus- ja Teadusministeerium. Külastatud aadressil [www.hm.ee](http://www.hm.ee).

Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*.

Tartu Ülikool. Külastatud aadressil [http://www.eope.ee/\\_download/euni\\_repository/file/3402/sisupakett3.zip/mugavusvalim.html](http://www.eope.ee/_download/euni_repository/file/3402/sisupakett3.zip/mugavusvalim.html).

Watkins, A. (toim.) 2007. *Hindamine kaasavas koolikeskkonnas: Poliitika ja praktika võtmeküsimusi*, Odense: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur.

## Lisad

Lisa 1

### Intervjuu kava

#### Sissejuhatav osa:

- 1) Kui palju aastaid olete Te töötanud õpetajana ja mitu neist kutsehariduses?
- 2) Millises mahus annate tunded HEV õppijatele, ÕN-tes ühe õppeaasta kohta?

I osa: Annab ülevaate õpetaja kutsealasest kvalifikatsioonist ja valmisolekust töötada HEV õppijatega.

- 1) Milliseid õppemeetodeid kasutate tööks HEV õppijatega?
- 2) Millest lähtute õppemeetodeid valides?
- 3) Kuivõrd suudate tegeleda klassis kõigi õpilastega?
- 4) Kuivõrd jälgite seda, et HEV-õpilased oleksid kaasatud kogu õppeprotsessi?
- 5) Kuidas kindlustate õppetöö jõukohasuse?
- 6) Kuidas otsustate tunni tempo üle?
- 7) Kuivõrd detailselt planeerite teema või tunni õpetamist?
- 8) Kuivõrd arvestate HEV-õpilaste individuaalsete vajadustega õppematerjali koostamisel ja tehniliste vahendite kasutamisel?
- 9) Kuivõrd olete kursis enda poolt õpetatavate õpilaste erivajadustega?
- 10) Kuidas grupeerite õpilased rühmatöök?
- 11) Milliseid meetodeid kasutate HEV-õppijatega, et tunnis kord tagada?
- 12) Millistest põhimõtetest lähtute HEV-õpilaste innustamisel ja motiveerimisel?
- 13) Kuivõrd pöörate tähelepanu sellele, et õpetatav materjal seostuks varem õpituga ja toetaks järgneva õppematerjali omandamist?
- 14) Mille põhjal otsustate, kui palju tuleb õpitava kinnistamiseks teha harjutusi?
- 15) Kuidas lähenete õppematerjali ümberõpetamisele?
- 16) Missuguste erispetsialistide abi olete HEV-õpilastega töötamisel kasutanud, kui üldse?

- 17) Kui töötate õpilastega täiendavalt väljaspool ainetunde, siis mil määral, millal ja kus?
- 18) Millisel määral kontakteerute lastevanematega ja arutate nendega õpilaste õpitulemusi ja käitumisprobleeme?

II osa: Selgitab välja õpetaja koolitus vajadused.

- 1) Kui selgub, et teie professionaalsetes teadmistes ja oskustes on puudusi, siis mida teete esmajärjekorras?
- 2) Millisel HEV õppijatega seotud koolitusel olete osalenud viimase viie aasta jooksul?

Milliseid koolitusi ja/või ettevõtmisi Te vajate oma oskuste ja teadmiste täiendamiseks, et töötada erivajadustega õppijatega?



Mina, Anneli Ummik (sünnikuupäev: 27.01.1974)

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose, Õpetajate hinnangud valmisolekule töötada hariduslike erivajadustega õppijatega ja nende koolitusvajadused ühe kutseõppeasutuse näitel, mille juhendaja on Jaan Kõrgesaar.

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi Dspace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et litsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 21.05.2014 (kuupäev)