

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva Kolledž

Õppekava Keeleõpetaja mitmekeelses koolis

Elin Piispea

**HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASTE
TOETAMINE EESTIKEELSELE HARIDUSELE
ÜLEMINEKU KONTEKSTIS: HARJUMAA ÕPETAJATE
KOGEMUSED JA VÄLJAKUTSED**

Magistritöö

Juhendaja: Anu Leuska, MSc

Narva 2026

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Elin Piispea

25.03.2026

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Elin Piispea,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Haridusliku erivajadusega õpilaste toetamine eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis: Harjumaa õpetajate kogemused ja väljakutsed“, mille juhendaja on Anu Leuska, MSc, 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.

Elin Piispea

25.03.2026

ABSTRACT

The aim of this master's thesis was to explore teachers' experiences and challenges in supporting students with special educational needs (SEN) in the context of the transition to Estonian-medium education. The study focuses on how teachers perceive their role, what strategies they use, what difficulties they encounter, and what kind of support they consider necessary.

The research was conducted using a qualitative approach. Data were collected through semi-structured interviews with eight teachers from general education schools in Harju County who have experience in supporting SEN students during the transition to Estonian-medium instruction. The data were analysed using inductive content analysis, which resulted in five main thematic categories: teachers' experiences, support strategies, challenges, needed support, and suggestions for improvement.

The findings indicate that teachers perceive their role as significantly expanded. In addition to teaching subject content, they are required to support students' language development and address diverse learning needs simultaneously. Teachers described their role as mediating between subject content, language, and individual student needs. They emphasized the importance of creating a safe and supportive learning environment that encourages students to actively participate and use the Estonian language.

Teachers reported using various strategies to support SEN students, including differentiation, visual support, structured learning activities, and active learning methods. Breaking tasks into smaller steps and using visual aids were seen as particularly effective in reducing language-related difficulties and supporting comprehension. The results also suggest that teachers provide gradual and adaptive support to learners, helping them become more independent over time.

The most significant challenge identified was the language barrier, which affects both students' understanding of subject content and their ability to express themselves. Additional challenges include limited time, increased workload, varying language proficiency levels among students, and a lack of suitable teaching materials. Teachers also highlighted the insufficient availability of support specialists, which places additional responsibility on teachers.

The study concludes that supporting SEN students in the transition to Estonian-medium education is a complex process that requires both teacher competence and systemic support. While teachers apply a range of effective strategies, their work is constrained by limited resources and support systems. Therefore, the successful implementation of the transition depends not only on teachers but also on broader structural and organizational factors within the education system.

Keywords: special educational needs, inclusive education, transition to Estonian-medium education, language support, teachers' experiences

SISUKORD

SISSEJUHATUS	10
1. TÖÖ TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	13
1.1 Haridusliku erivajaduse mõiste ja olemus	13
1.2 Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine.....	14
1.3 Eestikeelsele haridusele ülemineku kui hariduslik ja organisatsiooniline muutus.....	16
1.4 Õpetaja roll keele ja aine lõimimisel eestikeelses õppekeskkonnas.....	18
1.5 HEV-õpilaste toetamine eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis	21
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA	23
2.1 Valim	23
2.2 Andmete kogumine.....	24
2.3 Andmeanalüüs	25
3. TULEMUSED	27
3.1 Õpetajate kogemused HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul.....	27
3.2 Õpetajate kasutatavad strateegiad ja toetusmeetmed HEV-õpilaste toetamisel	30
3.3 Peamised raskused ja väljakutsed HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul.....	32
3.4 Vajalik lisatugi ja ressursid HEV-õpilaste toetamiseks eestikeelses õppes	34
3.5 Õpetajate tähelepanekud ja soovitusel koolipraktika arendamiseks	35
ARUTELU	38
KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED.....	42
KASUTATUD KIRJANDUS	45
LISAD	52
Lisa 1. Intervjuu küsimused	52
Lisa 2. Näide kodeerimisprotsessist	54

SISSEJUHATUS

Eestikeelsele õppele ülemineku eesmärk on tagada kvaliteetne haridus kõigile Eestis elavatele lastele, sõltumata nende emakeelest. Eestikeelne õpe aitab õpilastel paremini suhestuda Eesti kultuuri ja väärtustega ning avardeb tulevikuväljavaateid, ilma et nad peaksid loobuma oma identiteedist. Ühine eestikeelne haridusruum loob võrdsed eeldused haridustee jätkamiseks ning sobiva töö ja eneseteostuse leidmiseks. Lisaks toetab eestikeelne haridus ühist riigiidentiteeti, tugevdab ühiskonna sidusust ning aitab vähendada nii hariduslikku kui ka sotsiaalset ebavõrdsust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025). Eesmärgi saavutamine eeldab aga kaasavat ja paindlikku lähenemist, kuna ühtseid ja kõigile sobivaid lahendusi ei ole võimalik rakendada. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2022) rõhutab, et kaasav haridus peab lähtuma õiglusest ja võrdsest kohtlemisest ning arvestama õppijate mitmekesisusega. Õpetamine, õppekava ja tugisüsteemid peavad olema paindlikud ning toetama erinevate vajadustega õppijaid. Koosõppimine suurendab lastes kuuluvustunnet, vähendab tõrjutust ning aitab kujuneda parematel sotsiaalsetel oskustel ja edasiseks eluks vajalikel võimalustel.

Eestikeelsele õppele ülemineku õnnestumine eeldab, et eesti keele õpetamine on kohandatud ka erivajadusega õppijatele ning toetab nende õppimist kaasavas õpikeskkonnas. Õppekeele vahetus võib ajutiselt tekitada õppimisel raskusi, mistõttu on oluline, et kool pakuks üldise toe raames lisatuge neile õpilastele, kelle areng või õppetöö edenemine koolis on pidurdunud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024). Praktikas kaasnevad sellega siiski mitmed väljakutsed. Eestis varasemalt läbiviidud magistritöö uuringu tulemusel selgus, et õpetajatel on keeruline eristada vähest keeleoskust arengulisest erivajadusest ning raskusi valmistab ka spetsiifiliste õpiraskuste tuvastamine. Põhjuseks siinkohal võib olla ebapiisav infovahetus lapsevanemaga, mis raskendab omakorda sobivate tugimeetmete valikut ja rakendamist (Paulus, 2019).

Eestikeelsele haridusele üleminekuga seotud probleeme on varasemates uuringutes käsitletud (Vender *et al.*, 2023; Niitmäe & Solomina, 2025), kuid õpetajate kogemusi ja professionaalseid vajadusi hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul on seni uuritud vähesel määral. Varasemad uuringud on keskendunud pigem üksikutele aspektidele, nagu õpetajate raskused keelelise ja arengulise erivajaduse eristamisel (Paulus, 2019).

Samas on selles valdkonnas empiirilisi uuringuid endiselt vähe, mistõttu tuginevad õpetajad sageli oma igapäevastele kogemustele ja praktikatele. Õpetajate kogemused on seetõttu oluline allikas, mis aitab mõista, milliste väljakutsetega nad tegelikkuses kokku puutuvad ning millist tuge nad vajavad. Seetõttu on oluline õpetajate kogemusi selles kontekstis süstemaatiliselt uurida.

Uurimisprobleem seisneb selles, et eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis on õpetajatel keeruline eristada õpilaste keelelistest raskustest tulenevaid õpiprobleeme hariduslikest erivajadustest, mis raskendab sobiva toe pakkumist ning võib viia olukorrani, kus õpilaste tegelikud vajadused jäävad märkamata või ei ole piisavalt toetatud.

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada õpetajate kogemused ja väljakutsed hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis. Töö keskendub sellele, kuidas õpetajad tajuvad oma rolli, milliseid ressursse ja professionaalseid tingimusi on ülemineku protsessis vaja ning milliseid lahendusi peetakse oluliseks HEV-õpilaste toetamisel ja eestikeelse õppe rakendamisel.

Töö eesmärgi saavutamiseks püstitatakse järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad õpetajad oma kogemusi HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis?
2. Milliseid strateegiaid ja toetusmeetmeid kasutavad õpetajad oma igapäevases töös HEV-õpilaste eesti keeles õppimise toetamiseks?
3. Milliseid raskusi ja väljakutseid õpetajad kogevad töös HEV-õpilastega seoses eestikeelsele haridusele üleminekuga?
4. Millist lisatuge ja ressursse peavad õpetajad vajalikuks, et üleminek eestikeelsele haridusele oleks HEV-õpilaste jaoks tulemuslik ja kaasav?
5. Millised on õpetajate tähelepanekud ja soovitusel, mis võiksid toetada koolide praktikat?

Uurimistöö tulemused aitavad paremini mõista, millised tegurid soodustavad või takistavad kaasava ja eestikeelse õppe edukat rakendamist ning milliseid muudatusi võiks kaaluda hariduskorralduses ja õpetajate täiendusõppes.

Töö koosneb kolmest peatükist. Esimeses peatükis esitatakse töö teoreetilised lähtekohad, kus antakse ülevaade haridusliku erivajaduse mõistest ja olemusest, kaasava hariduse põhimõtetest ning hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisest. Samuti käsitletakse eestikeelsele haridusele üleminekut kui hariduslikku muutust ning õpetaja rolli keele ja aine lõimimisel eestikeelses õppekeskkonnas.

Teises peatükis kirjeldatakse uurimistöö metoodikat, sealhulgas valimi kujunemist, andmete kogumise viisi ning andmeanalüüsi protsessi.

Kolmandas peatükis esitatakse uurimistulemused, mis põhinevad õpetajatega läbiviidud intervjuude analüüsil. Tulemuste peatükis tuuakse esile peamised teemad, sealhulgas õpetajate kogemused, kasutatavad strateegiad, kogetud raskused ning vajalikud toetusmeetmed.

1. TÖÖ TEOREETILISED LÄHTEKOHA

1.1 Haridusliku erivajaduse mõiste ja olemus

Haridusliku erivajadusega õppijaks loetakse isikut, kellel on erivajadusest tulenev täiendava toe vajadus õpiprotsessis ning kes vajab õppekavas seatud õpiväljundite saavutamiseks erinevaid kohandusi õppeajas, õppemetoodikas, hindamises, õppekorralduses, õppematerjalides või õppekeskkonnas (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Hariduslike erivajadustega (edaspidi HEV) õpilased moodustavad mitmekesise rühma, kelle areng ja õppimine vajavad tavapärasest enam individuaalset tuge, kohandusi või eritingimusi. Nende hulka kuuluvad õpilased, kellel on õpiraskused, käitumis- ja tähelepanuhäired, vaimne või füüsiline puue, tervisega seotud erivajadused ning keeleline eripära, mis eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis võib kaasa tuua täiendava toetusvajaduse (Räis *et al.*, 2016).

Haridusliku erivajaduse mõiste on lai ning ei ole kõigi õppijate puhul üheselt määratletav. Õppija toetusvajadus võib ajas muutuda ning sõltub nii tema arengutasemest, õppeainest kui ka õppetöö korraldusest. Õpilane võib tulla hästi toime ühes õppeaines, kuid kogeda raskusi teises. Seetõttu ei ole hariduslik erivajadus alati õppija püsiv omadus, vaid võib olla seotud konkreetse õpisisituatsiooniga. Sobivate tingimuste ja toe korral võivad õppimisraskused väheneda või taanduda, mistõttu on oluline käsitleda hariduslikku erivajadust paindliku mõistena (Räis *et al.*, 2016).

Hariduslik erivajadus võib tuleneda erinevatest teguritest, nagu andekus, õpiraskused, terviseprobleemid, puudest tulenevad eripärad, käitumis- või tundeelu raskused, pikaajaline koolist eemalolek või õppekeele ebapiisav valdamine (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Samas ei piisa hariduslike erivajaduste mõistmisel üksnes õppija individuaalsete omaduste arvestamisest, vaid oluline on vaadata ka õpikeskkonda, milles õppimine toimub. Erivajadus kujuneb sageli õppija ja keskkonna koosmõjus ning sama õppija toetusvajadus võib eri õpikeskkondades avalduda erinevalt (Kõrgesaar, 2020).

Sotsiaalne ehk hariduslik lähenemine seostub arusaamaga hariduslikest erivajadustest kui keerukatest ja kontekstisõltuvatest nähtustest. Armstrong (2017) kirjeldab hariduslikke erivajadusi probleemidena, millel puudub üks kindel põhjus või üheselt toimiv lahendus ning mis kujunevad mitmete tegurite koosmõjus. Seetõttu ei saa õppija toetusvajadust käsitleda staatilise nähtusena, vaid dünaamilise ja olukorraspetsiifilisena.

Haridusliku erivajaduse käsitlemisel eristatakse sageli meditsiinilist ja sotsiaalset lähenemist, mille kohaselt nähakse raskusi kas õppija individuaalse probleemina või keskkonnast tulenevate barjääridena. Meditsiiniline lähenemine keskendub peamiselt õppija diagnoosidele ja puudujääkidele, samas kui sotsiaalne ehk hariduslik vaade suunab tähelepanu õppekorralduse ja õpikeskkonna rollile õppija toetamisel. Hariduslikus lähenemises on keskne õppija tegelik toetusvajadus ning võimalused toetada tema õppimist ja osalemist õppetöös. See aitab vähendada õppijate sildistamist ning rõhutab õpetamise ja keskkonna kohandamise olulisust (Oliver, 1990). Kaasava hariduse kontekstis käsitletakse hariduslikku erivajadust mitte üksnes õppija individuaalse probleemina, vaid õpetamise ja õppimise korraldamisega seotud väljakutsena (Kõrgesaar, 2020).

Sotsiokultuurilise õppeteooria kohaselt rõhutab Vögotski (1978), et õppimine toimub sotsiaalses kontekstis ning koostöös teiste inimestega. HEV-õpilaste õpetamisel tähendab see, et nad ei vaja tingimata lihtsustatud õpet, vaid sobivalt kujundatud tuge õpetaja, eakaaslaste ja tugispetsialistide poolt. Lähima arengu tsooni kontseptsioon rõhutab, et õppija areng ei sõltu üksnes tema olemasolevatest oskustest, vaid ka sellest, millist tuge ta õppimisprotsessis saab. HEV-õpilaste õppimiskeskkonnad ei tähenda tingimata võimetust õppida, vaid vajadust sobiva juhendamise ja toetuse järele. Kaasava pedagoogika käsitletust rõhutatakse, et õppijate erinevusi ei käsitleta puudujääkidena, vaid õpetamise ülesanne on kohandada õppeprotsessi viisil, mis toetab kõigi õppijate osalemist ja arengut. Õpetaja roll on luua olukordi, kus õppija saab tegutseda veidi üle oma iseseisva võimekuse piiri, kuid tunneb end seejuures turvaliselt ja toetatuna (Florian & Black-Hawkins, 2011).

1.2 Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine

Kaasava hariduse eesmärk on toetada kõigi õppijate osalemist ja õppimist ühises haridusruumis. Kaasav haridus ei seisne üksnes erivajadustega õppijate integreerimises tavakooli, vaid hõlmab laiemat protsessi, kus suurendatakse õppijate kuuluvustunnet ja väärtustamist ning vähendatakse õppimist ja osalemist piiravaid tegureid (Booth & Ainscow, 2002). Kaasav haridus eeldab kogu koolikultuuri muutumist, hõlmates hoiakuid, suhtumist ja arusaamu õppijate mitmekesisusest. Kaasamise keskmes on arusaam, et õppijate erinevused on loomulikud ning õpetamise ülesanne on nende erinevustega arvestada, mitte neid ühtlustada. Koolis nähakse mitmekesisust ressursina, mitte probleemina, ning vastutus õppijate toetamise eest jaguneb kogu koolipere vahel (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Majandusliku Koostöö ja Arengu Organisatsiooni (OECD) analüüsid näitavad, et hariduslike erivajadustega õpilasi kaasatakse üha enam tavakoolidesse, mis rõhutab kaasava hariduse rolli üldharidussüsteemis (OECD, 2021). Kaasava hariduse keskmes on arusaam haridusest kui igäühe põhiõigusest, mis eeldab kõigile õppijatele võrdsete võimaluste tagamist. Kõik õppijad on õppimisvõimelised, kuid nende võimed, huvid ja vajadused on erinevad. Erilist tähelepanu pööratakse õppijatele, kes võivad sattuda tõrjutuse või mahajäämise ohtu, pakkudes neile vajalikku tuge teistest eraldamata. Õppekorraldus vajab kujundamist selliselt, et see oleks ligipääsetav erinevate vajadustega õppijatele (UNESCO, 2025).

Kaasav haridus eeldab õpetamise korraldamist viisil, mis arvestab kogu klassi mitmekesisust, mitte üksikute õppijate eraldi käsitlemist. Õppijate erinevusi ei käsitleta probleemina, vaid tavapärase osana igast klassiruumist. Lähenedamine põhineb paindlikel õppemeetoditel ja kõrgetel ootustel kõigi õppijate suhtes ning toetab õppijate aktiivset osalemist õppeprotsessis (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Kaasavas klassiruumis on õpetaja roll keskse tähtsusega, kuna tema igapäevane tegevus ja suhtumine mõjutavad otseselt õppijate toimetulekut. Õpetaja roll hõlmab lisaks aine õpetamisele ka õppijate vajaduste märkamist ning õpetamise kohandamist vastavalt olukorrale. See eeldab diferentseerimist, mitmekesiste õpetamisviiside kasutamist ning paindlikku õpetamise kavandamist. Hariduslike erivajadustega õpilaste arvu suurenemine on muutnud õpetaja töö keerukamaks ning toonud esile vajaduse suurema toe ja paremate oskuste järele (Leemets, 2023). OECD TALIS-uuringu tulemused näitavad, et õpetajad töötavad sageli mitmekesistes klassides, kuid tajuvad puudujääke oma ettevalmistuses ning vajavad täiendavat tuge HEV-õpilaste toetamiseks tavaklassis (OECD, 2019).

Õpetaja rolli tõhusus avaldub tema võimes luua turvaline ja toetav õpikeskkond. Hariduslike erivajadustega õppijate toimetulek sõltub suurel määral õpetaja ja õpilase vahelisest usalduslikust suhtest. Kui õppija tunneb end aktsepteerituna ja toetatuna, on ta valmis aktiivsemalt osalema ning abi küsima. Turvaline õpikeskkond aitab vähendada õpiraskustega seotud pingeid ning toetab õppija enesehinnangu ja iseseisvuse kujunemist (Martinson, 2010).

Lisaks õpetajale on oluline toimiv tugivõrgustik, mis hõlmab erinevaid spetsialiste, teenuseid ja koostöösuhteid. Õppija toetamine eeldab õpetajate, tugispetsialistide ja lapsevanemate koostööd ning abi peab olema õigeaegne ja vastama õppija tegelikele

vajadustele (Kõrgesaar, 2020). Eestis pakuvad koolivälist nõustamist Rajaleidja keskused, mille eesmärk on märgata õppimis- ja käitumisraskusi ning anda soovitusi sobivate tugimeetmete rakendamiseks (Haridus- ja Teadusministeerium, n.d.). Kooli tasandil hõlmavad tugiteenused eripedagoogilist, logopeedilist, psühholoogilist ja sotsiaalpedagoogilist tuge, mille rakendamine sõltub õppija individuaalsetest vajadustest (Haridus- ja Noorteamet, 2022). Tugiteenuste tõhusus on seotud õpetajate ettevalmistuse ja koolisisese koostöö toimimisega (Lanková *et al.*, 2021).

Kaasava hariduse rakendamisel ilmneb sageli pinge teoreetiliste põhimõtete ja tegeliku koolipraktika vahel. Kuigi kaasamise ideid toetatakse, ei ole koolidel alati piisavaid ressursse ega valmisolekut nende elluviimiseks. Kui õpetamisviisid ja tugisüsteemid ei muutu, võib kaasamine jääda formaalseks ning õppijate tegelikud vajadused rahuldamata (Haug, 2017). Õpetajate hoiakud on positiivsemad siis, kui neil on piisavad teadmised, praktiline ettevalmistus ja toimiv tugisüsteem, samas kui suur töökoormus ja vähene toetus võivad vähendada valmisolekut kaasavat õpet rakendada (Avramidis & Norwich, 2002; Panthri & Sharma, 2024).

1.3 Eestikeelsele haridusele üleminek kui hariduslik ja organisatsiooniline muutus

Eestikeelsele haridusele üleminek on riiklik haridusmuudatus, mille eesmärk on tagada, et kõik Eestis elavad lapsed saaksid kvaliteetse hariduse eesti keeles. Üleminek algas 2024. aastal ning toimub järk-järgult, hõlmates nii lasteaedu kui ka koole. Eesmärk on parandada õpilaste võimalusi edasiseks õppeks ja ühiskonnas toimetulekuks ning kujundada ühtsem haridusruum. Muudatus eeldab ka õpetajate täiendavat ettevalmistust ja tuge, sest õppekeele vahetus mõjutab otseselt igapäevast õppetööd ja õppijate toetamist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Eestikeelsele haridusele üleminek ei ole üksnes keeleline muudatus, vaid süsteemne hariduslik muutus, mis mõjutab kooli toimimist tervikuna. Muutuvad õpetajate rollid, õppekorraldus ning koostööviisid nii õpetajate omavahelises töös kui ka suhtluses õppijatega. Reform eeldab koolidelt valmisolekut kohaneda ja arendada uusi tööviise, kuid samal ajal vajab see süsteemset tuge riigi ja koolipidaja tasandilt. Kui muudatusi rakendatakse eelkõige formaalsete otsuste kaudu ilma piisava praktilise toeta, võib tekkida

lõhe reformi eesmärkide ja koolide tegeliku valmisoleku vahel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2025).

Õpetajate kogemused viitavad sageli erinevusele reformi eesmärkide ja tegeliku koolipraktika vahel. Kuigi õpetajad suhtuvad eestikeelsele haridusele üleminekusse üldiselt toetavalt, on nende valmisolek ja kindlustunne ebaühtlane, eriti nende seas, kellel on varasem kogemus muukeelsete õppijate õpetamisel (Rüütmaa *et al.*, 2023). TALIS 2024 Eesti tulemused näitavad, et õpetajate enesekindlus hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel on madalam kui OECD riikide keskmine ning ligikaudu 43% õpetajatest hindab oma suutlikkust õppetööd HEV-õpilaste vajadustele vastavalt kohandada heaks või väga heaks (OECD, 2025).

Regionaalsed erinevused mõjutavad märkimisväärselt reformi rakendamist. Ida-Virumaa koolide kogemus näitab, et eestikeelsele haridusele üleminek kulgeb keerukamalt piirkondades, kus eestikeelne keelekeskkond on piiratud ning õppijate keeleoskus on väga erinev (Vender *et al.*, 2023). Kuigi reformi eesmärke peetakse oluliseks, toovad õpetajad esile mitmeid praktilisi kitsaskohti, sealhulgas õpetajate puuduse, õppijate keelelise mitmekesisuse ning ebapiisava toe. Sellistes tingimustes langeb suur osa vastutusest üksikutele õpetajatele ning reformi elluviimine sõltub sageli nende isiklikust pingutusest, mitte süsteemsest toetusest (Rüütmaa *et al.*, 2023; Vender *et al.*, 2023).

Eestikeelsele õppele üleminek on õpetajate tööd märgatavalt muutnud. Õpetajad peavad samaaegselt õpetama ainet ning toetama õpilaste eesti keele arengut, mis suurendab töökoormust ja muudab õpetamise keerukamaks (Niitmäe & Solomina, 2025). Õpetajalt eeldatakse oskust lõimida aine- ja keeleõpet ka juhul, kui ta ei ole keeleõpetaja. Rollimuutus nõuab uusi teadmisi ja oskusi ning võib mõjutada õpetaja enesekindlust ja valmisolekut uusi õpetamispraktikaid rakendada. Õpetajate suhtumine õppekeele muutumisse on tihedalt seotud nende endi keeleoskuse ja keelekeskkonnaga. Suurem keeleline kindlus toetab paremat kohanemist muutustega (Masso & Solli, 2014).

Keelelised muutused mõjutavad otseselt ka kaasava hariduse rakendamist. Kaasava hariduse rakendamine eestikeelsele õppele ülemineku kontekstis sõltub suurel määral õpetaja ettevalmistusest ja toetusest. Õpetajad vajavad selget arusaama kaasava hariduse põhimõtetest, oskusi õpet diferentseerida ning võimalust saada tuge tugispetsialistidelt ja kooli juhtkonnalt. Vajalike ressursside ja koostöö puudumisel suureneb õpetaja töökoormus ning kaasava õppe rakendamine muutub keeruliseks (Kivirand *et al.*, 2020).

Eestikeelsele haridusele üleminekul on eesti keele kui teise keele omandamine keskse tähtsusega, kuid selle valdkonna teaduspõhine käsitus on endiselt piiratud. Empiiriliste uuringute nappus eesti keelt teise keelena õppivate laste keeleoskuse arengu kohta raskendab tõenduspõhiste õpetamisstrateegiade rakendamist ning tähendab, et õpetajad peavad sageli toetuma oma varasematele kogemustele ja iseseisvale praktikale (Argus, 2024). Selline olukord võib suurendada erinevusi koolide ja õpetajate võimalustes ning mõjutada õppijate õpivõimalusi. Selgete juhiste ja sobivate õppematerjalide puudumisel muutub keele ja aine lõimimine õpetaja jaoks ajamahukaks ja keerukaks (Niitmäe & Solomina, 2025).

Õpetajate igapäevapraktika näitab, et õppijate keeleoskuse erinevus on üks peamisi väljakutseid eestikeelsele õppele üleminekul. Tšumakova (2025) uuringus tõid õpetajad esile, et osa õppijaid mõistab uut keelt hästi, samas kui teised vajavad tuge isegi põhisojavara omandamisel. Niitmäe & Solomina (2025) toovad välja, et sellises mitmekeelses klassiruumis on vajalik diferentseerimine ning visuaalse ja digitaalse toe kasutamine, et toetada õppijate osalemist ja keelelist arengut. Samuti on probleemiks sobivate õppematerjalide puudumine ning suurenenud töökoormus.

Keelekeskkonna muutus eeldab õpetajatelt pidevat kohanemist, kuid nende toimetulek ei sõltu üksnes individuaalsetest oskustest. Olulist rolli mängib kooli sisemine koostöökultuur ning juhtkonna valmisolek toetada õpetajate professionaalset arengut. Õpetajad kohanevad paremini olukorras, kus neil on võimalus teha koostööd kolleegidega, jagada kogemusi ning saada tagasisidet. Koostöökultuuri kujunemine eeldab teadlikku juhtimist, aega ja sobivaid tingimusi ning mõjutab otseselt seda, kuidas reform klassiruumis ellu viiakse (Tamm, 2017).

1.4 Õpetaja roll keele ja aine lõimimisel eestikeelses õppekeskkonnas

Keele ja aine õppimine on omavahel tihedalt seotud ning eeldab õpetajalt teadlikku kavandamist. Õpilaste keeleline areng ja ainealane arusaamine sõltuvad sellest, kuidas õpetaja tunnis keelt kasutab, selgitab ja toetab (Otwinowska-Kasztelanica, 2013). Eesti keele arengule pööratakse koolis kõige rohkem tähelepanu keeletundides, kuid ainetundides piirdub keeleline tugi sageli üksikute sõnade ja mõistete selgitamisega. Sageli ei ole tunnis selgelt läbi mõeldud, millist keelt õpilased peaksid õppima ja kasutama. Õppetöös on ülekaalus õpetaja juhitud tegevus, mis jätab õpilastele vähe võimalusi ise keelt kasutada ja oma mõtteid väljendada. Seetõttu vajavad õpetajad rohkem tuge keele ja aine lõimimisel

ning keelelise toe teadlikul kavandamisel igapäevases õppetöös (Bernhardt & Meristo, 2023).

Keelelise toe kavandamine ainetunnis tähendab, et õpetaja mõtleb teadlikult läbi, millist keelt õpilased õppetegevustes kasutavad ja arendavad. See hõlmab nii ainealaste mõistete mõistmist kui ka oskust neid selgitada, põhjendada ja omavahel seostada. Kui keeleline tugi piirdub vaid üksikute sõnade selgitamisega, jääb õpilastel sageli vähe võimalusi keelt aktiivselt ja tähenduslikult kasutada. Keele ja aine lõimimine eeldab õpetajalt läbimõeldud planeerimist, kus keeleline areng on aineõppe loomulik osa (Otwinowska-Kasztelanic, 2013).

Õppimist mõjutavad ka õpilaste hoiakud ja emotsioonid. Turvaline ja toetav õpikeskkond aitab õpilastel kasutada keelt julgemalt ja mõtestatumalt (Otwinowska-Kasztelanic, 2013). Üheks levinud lähenemiseks keele ja aine lõimimisel on lõimitud aine- ja keeleõpe, mille puhul omandatakse õppeaine sisu teise keele kaudu ning keeleõpe toimub samaaegselt aine õppimisega. Keel ei ole seejuures eraldi eesmärk, vaid vahend, mille abil õpilased mõistavad aine sisu, arendavad mõtlemist ja kasutavad keelt tähenduslikes õpituatsioonides (Lehtse, 2012). Õpetaja peab kavandama õppetegevusi nii, et keel toetaks ainealaste teadmiste omandamist ning aine sisu looks loomulikke olukordi keele kasutamiseks. Oluline on sõnastada selged keelelised ja ainealased eesmärgid ning valida õppetegevused, mis võimaldavad õpilastel keelt aktiivselt kasutada. Keeleline areng ei teki lõimitud aine- ja keeleõppes iseenesest, vaid sõltub õpetaja teadlikest valikutest ja õpetamispraktikast (Lehtse, 2012).

Cummins (1979) eristab igapäevast suhtluskeelt ja akadeemilist keelt, rõhutades, et need arenevad erineva kiirusega ja täidavad eri funktsioone. Õppija võib suhtlusolukordades keeleliselt hästi toime tulla, kuid see ei tähenda, et tal oleks valmisolek mõista keerukamaid tekste, põhjendada oma mõtteid ja väljendada ainealaseid teadmisi. Keelekeskkonna muutus koolis seab õpetajale täiendava vastutuse toetada teadlikult keele arengut kõigis õppeainetes. Aineõppes kasutatav keel on sageli abstraktsem ja keerukam kui igapäevane suhtluskeel, mistõttu eeldab see õppijalt spetsiifiliste keeleliste oskuste omandamist. Kui neid oskusi ei toetata, võib tekkida olukord, kus õppija raskused on seotud eelkõige keele mõistmisega, mitte ainealaste võimetega. Õpetaja peab kavandama õppetegevusi, mis aitavad õppijal mõista ja kasutada ainekeelt (Cummins, 1979).

Cumminsi (2000) käsitlus aitab selgitada, miks keelelised raskused ilmnevad eriti just ainetundides. Kuigi õppija võib igapäevases suhtluses toime tulla, ei pruugi tal olla piisavat keelelist valmisolekut mõista ainealaseid tekste, juhiseid ja abstraktseid mõisteid. Aineõppes kasutatav keel sisaldab spetsiifilist sõnavara, keerukamaid lausekonstruktsioone ning suuremat abstraktsuse taset, mistõttu peab õppija samaaegselt töötama nii uut keelt kui ka uut sisu. Sellises olukorras ei saa keelt käsitleda üksnes õppevahendina, vaid see on aineõppe lahutamatu osa, mille teadlik arendamine on õpetaja ülesanne (Cummins, 2000).

Keelelise ja ainealase õppimise toetamisel on oluline roll õpetaja poolt pakutaval järkjärgulisel toetamisel (*scaffolding*), mis põhineb Vögtski (1978) lähima arengu tsooni käsitlusel. See tähendab, et õpetaja pakub õppijale ajutist tuge, mis aitab tal täita ülesandeid, millega ta iseseisvalt veel toime ei tuleks. Tugi võib hõlmata ülesannete lihtsustamist, visuaalsete abivahendite kasutamist, juhiste selgitamist, näidete andmist ning õppetegevuste jaotamist väiksemateks sammudeks. Keeleliselt keerukates õpituatsioonides aitab toetamine vähendada õppija kognitiivset koormust ning võimaldab keskenduda sisulisele arusaamisele. Toetuse järkjärguline vähendamine toetab õppija iseseisvuse kujunemist (Vögtski, 1978; Walqui, 2006).

Keele ja aine lõimimise toetamisel on oluline ka multimodaalne õppimine, mille puhul kasutatakse erinevaid väljendusviise, näiteks teksti, pilte, skeeme, kehakeelt ja praktilisi tegevusi. Erinevate väljendusviiside kasutamine aitab õppijal paremini mõista uusi mõisteid ning luua seoseid keele ja ainealase sisu vahel. Eriti oluline on see olukorras, kus õppija keeleoskus on piiratud, kuna visuaalne ja tegevuslik tugi võimaldab vähendada keelelist koormust ning toetada arusaamist (Dalton-Puffer, 2011).

Uuring Eesti vene õppekeelega koolides näitab, et lõimitud aine- ja keeleõppe metoodika nõuab õpetajalt teadlikku kavandamist nii aine- kui ka keele-eesmärkide saavutamiseks. Keeleline tugi on õpetaja igapäevase õpetamispraktika lahutamatu osa ning lõimitud õpetamise tulemuslikkus sõltub eelkõige sellest, kuidas õpetaja seda praktikas rakendab. Sama õppekorralduse ja keelekeskkonnaga klassides võivad õpitulemused erineda sõltuvalt sellest, kuidas õpetaja keelelist tuge planeerib ja ellu viib (Metslang *et al.*, 2014).

1.5 HEV-õpilaste toetamine eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis

Eestikeelsele õppele ülemineku ei ole pelgalt keelevahetus, vaid laiem hariduslik ja sotsiaalne muutus, mis mõjutab õppijaid erinevalt. Klaas-Lang *et al.* (2023) rõhutavad, et ülemineku edukus sõltub suuresti keelekeskkonnast, kooli toetusest ning kodu ja kooli koostööst. Ebapiisav selgitustöö ja nõrk kommunikatsioon lapsevanematega võivad suurendada ebakindlust ning raskendada lapse toimetulekut uues õppekeeles. Ülemineku eeldab sihipärast ja järjepidevat tuge, mis arvestab õppijate keelelist tausta ja individuaalseid vajadusi.

Mitmekeelsete hariduslike erivajadustega õpilaste puhul ei ole õpiraskused alati selgelt eristatavad keele omandamisest tulenevatest väljakutsetest, kuna keeleline areng ja erivajadus võivad toimida samaaegselt ning vastastikku üksteist mõjutada. Sellises olukorras on oht, et õppija tegelik toetusvajadus jääb märkamata või tõlgendatakse raskusi ekslikult üksnes ebapiisava keeleoskuse kaudu (Hallap, 2020). Mancilla-Martinez *et al.* (2024) toovad esile, et teise keelega õppijad on vähem tõenäoliselt kaasatud eripedagoogilistesse tugisüsteemidesse kui emakeelsed õpilased, isegi siis, kui nende vajadused on võrreldavad.

Eestikeelsele õppele üleminekul muutub hariduslike erivajaduste märkamine ja hindamine eriti keerukaks. Kui keeleline areng ja võimalik erivajadus põimuvad, suureneb risk, et õppija raskusi tõlgendatakse ühekülgselt ning tegelik toetusvajadus jääb tähelepanuta. Õpetajatel ja tugispetsialistidel on täiendav vastutus eristada keele omandamisega seotud väljakutseid muudest õppimisraskustest ning kavandada tuge vastavalt õppija tegelikele vajadustele (Hallap, 2020).

Mitmekeelsete HEV-õpilaste toetamine eeldab terviklikku ja individuaalset lähenemist, kus keeleõpe, aineõpe ja eripedagoogiline tugi on omavahel lõimitud ning lähtuvad õppija eripäradest. Pelgalt teises keeles õpetamisest ei piisa, vaid määravaks saab õpetuse kvaliteet ja sihipärane tugi. Uuringud näitavad, et õpitulemused paranevad eelkõige siis, kui õpetamispraktikad on teadlikult kohandatud ning arvestavad õppija individuaalseid vajadusi. Sobivate strateegiate rakendamisel on keeleõpe teostatav ning võib toetada nii suhtlusoskuse arengut kui ka õppija enesekindlust, samas kui toetuse puudumisel võivad keeleline koormus ja erivajadused üksteist võimendada (Howard, 2023; Watkins-Xu *et al.*, 2025).

Eesti kontekstis vastutavad HEV-õpilaste toetamise eest suurel määral koolid ise, kasutades tugispetsialistide abi ja paindlikke õppekorralduslikke lahendusi. Kuigi süsteem rõhutab varajast märkamist ja individuaalset lähenemist, sõltub toetuse kättesaadavus ja kvaliteet sageli konkreetse kooli võimalustest ja spetsialistide olemasolust. HEV-õpilaste toetamine

eestikeelses õppes ei ole kõikjal ühtlaselt tagatud (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020).

Kivirand *et al.* (2020) on näidanud, et kaasava hariduse rakendamine sõltub suurel määral õpetajate ettevalmistusest ja kooli pakutavast toest, mis ei ole alati piisav, et vastata mitmekesiste õppijate vajadustele. Samuti rõhutavad nad, et tõhus rakendamine eeldab kooli tasandil toimivat koostööd, selgeid tugistruktuure ning juhtkonna teadlikku toetust.

Mitmekeelsete õppijate hindamine ja toetamine eestikeelses õppes ei ole endiselt piisavalt selgelt määratletud. Alas (2025) osutab, et mitmekeelsed õppijad moodustavad väga ebaühtlase rühma ning nende keelelist toimetulekut on keeruline eristada võimalikest õpiraskustest, kui puuduvad sobivad hindamisvahendid ja selged juhised. See võib takistada õppijate vajaduste õigeaegset märkamist ja asjakohase toe pakkumist.

Eestikeelsele õppele üleminekul kerkivad esile ka praktilised takistused, nagu kvalifitseeritud õpetajate nappus, vajadus täienduskoolituste järele ning piiratud võimalused pakkuda erivajadustega õppijatele sobivat tuge. Oluline roll on ka koostööl haridusasutuste ja perede vahel, et arvestada õppijate keeleliste ja individuaalsete vajadustega (Gusjuk *et al.*, 2025). Samas ei ole Eesti koolides erineva emakeelega õppijate toetamine piisavalt süsteemne ning sõltub sageli konkreetse kooli või õpetaja praktikast, mis võib tekitada ebavõrdsust õppijate vahel (Mägi & Nestor, 2014). Uuringud Eesti koolide kohta on samuti näidanud, et õppijate toetamise võimalused ja praktikad varieeruvad kooliti märkimisväärselt ning sõltuvad nii olemasolevatest ressurssidest kui ka õpetajate ja tugispetsialistide kättesaadavusest (CentAR, 2023).

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab süvitsi käsitleda õpetajate kogemusi, arusaamu ja tõlgendusi seoses hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisega eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis. Kvalitatiivne lähenemine võimaldab uurida nähtust selle loomulikus kontekstis ning keskenduda osalejate kogemustele ja neile omistatud tähendustele (Aspers & Corte, 2019; Laherand, 2008). Kvalitatiivse uurimisviisi puhul ei tugine analüüs arvandmetele, vaid keelelisele materjalile, mille kaudu avanevad uuritavate mõtted ja tõlgendused (Busetto *et al.*, 2020). Selline lähenemine sobib uurimisküsimustega, mille eesmärk on mõista õpetajate kogemusi ja nende rolli HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul. Samuti võimaldab kvalitatiivne uurimine käsitleda teemasid paindlikult ning annab osalejatele võimaluse väljendada oma mõtteid põhjalikult ja avatud viisil (Jackson *et al.*, 2007).

2.1 Valim

Uuringu valimi moodustasid kaheksa Harjumaa üldhariduskoolide õpetajat, kes puutuvad oma igapäevatöös kokku HEV-õpilaste toetamisega eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis. Valimi moodustamisel lähtuti eesmärgipärasest valikust, kus oluliseks kriteeriumiks oli osalejate otsene kokkupuude uuritava teemaga ning valmisolek uuringus osaleda.

Osalejate valikul seati tingimuseks, et õpetajad töötavad üldhariduskoolis ning omavad kogemust HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele õppele üleminekul. Harjumaa valik oli seotud uurija ligipääsuga uuritavatele ning võimalusega viia intervjuud läbi ajaliselt ja logistiliselt sobival viisil.

Lõplikuks valimiks kujunes kaheksa õpetajat, kes vastasid seatud kriteeriumitele ja olid nõus uuringus osalema.

Uuring ei taotle tulemuste üldistamist kogu Eesti õpetajaskonnale, vaid keskendub osalejate kogemuste ja arusaamade süvitsi mõistmisele. Valimi suurus on kooskõlas kvalitatiivse uurimuse põhimõtetega, kus eesmärk ei ole statistiline esinduslikkus, vaid uuritava nähtuse põhjalik käsitlemine.

Kõik uuringus osalenud õpetajad andsid enne intervjuu algust nõusoleku osalemiseks ning intervjuu salvestamiseks. Osalejaid teavitati uuringu eesmärgist, andmete kasutamise

põhimõtetest ning nende õigusest katkestada osalemine igal hetkel ilma põhjendusi esitamata. Uuringu läbiviimisel järgiti konfidentsiaalsuse ja anonüümsuse põhimõtteid. Osalejate isiku tuvastamist võimaldavaid andmeid ei kogutud. Taustandmete kogumisel piirduti üksnes üldiste tunnustega, nagu töökogemus, õpetatav kooliaste ja roll. Osalejate anonüümsuse tagamiseks loodi pseudonüümid (Õ1, Õ2 jne), mida kasutati nii analüüsis tsitaatidele viitamisel kui ka valimi kirjeldamisel.

Uuringus osalenud õpetajate töökogemus jäi vahemikku 3 kuni 35 aastat, mis võimaldab uurida nii vähese kui ka pikaajalise õpetamiskogemusega osalejate vaatenurki. Valimisse kuulusid nii aineõpetajad kui ka klassiõpetajad, kes töötavad I-III kooliastmeni. Enamik osalejatest puutub HEV-õpilastega kokku igapäevaselt, ühel juhul mõnevõrra harvemini, ligikaudu 3-4 korda nädalas (vt Tabel 1).

Tabel 1. Intervjueeritavate taustandmed

Intervjueeritav	Roll	Töökogemus (aastates)	Kooliaste	Kokkupuude HEV-õpilastega
Õ1	aineõpetaja	3	II–III kooliaste	3–4 korda nädalas
Õ2	aineõpetaja	5	I kooliaste	igapäevaselt
Õ3	aineõpetaja	7	II–III kooliaste	igapäevaselt
Õ4	klassiõpetaja	5	I kooliaste	igapäevaselt
Õ5	aineõpetaja	26	II–III kooliaste	igapäevaselt
Õ6	aineõpetaja	8	I–II kooliaste	igapäevaselt
Õ7	aineõpetaja	35	I kooliaste	igapäevaselt
Õ8	klassiõpetaja	10	I kooliaste	igapäevaselt

2.2 Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud individuaalseid intervjuusid, mis on sobiv meetod uurimaks inimeste kogemusi ja arusaamu nende igapäevases kontekstis (Alshenqeeti, 2014). Poolstruktureeritud intervjuu puhul lähtuti eelnevalt koostatud küsimustikust (vt Lisa 1), kuid vestluse käigus oli võimalik esitada täpsustavaid küsimusi, et süvendada arusaamist käsitletavatest teemadest (Õunapuu, 2014).

Intervjuuküsimused koostati uurimistöö eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt ning need suunasid õpetajaid kirjeldama HEV-õpilaste toetamisega seotud kogemusi eestikeelsele õppele üleminekul. Tähelepanu keskmes olid õpetajate igapäevased praktikad,

kasutatavad strateegiad, kogetud väljakutsed ning hinnangud vajalikele ressurssidele ja tugimeetmetele.

Intervjuud viidi läbi ajavahemikus veebruarist märtsini 2026. Andmete kogumine toimus nii vahetu kohtumise kui ka veebi teel, Google Meeti keskkonnas. Intervjuud kestsid vahemikus 8-25 minutit. Kõik intervjuud salvestati osalejate nõusolekul ning seejärel transkribeeriti sõna-sõnalt, et tagada andmete täpsus ja võimaldada põhjalik analüüs.

2.3 Andmeanalüüs

Intervjuudest kogutud andmeid analüüsiti kvalitatiivse sisuanalüüsi meetodil. Analüüs viidi läbi induktiivse lähenemisega, lähtudes kogutud andmetest ja uurimisküsimustest. Induktiivne lähenemine võimaldas esile tuua andmetes korduvaid mustreid ja tähendusi ning kujundada kategooriad kogutud andmete põhjal (Elo & Kyngäs, 2008).

Analüüsi usaldusväärsuse tagamiseks lähtuti uurimisküsimustest ning tulemuste esitamisel kasutati intervjuudest pärit tsitaate, mis suurendavad analüüsi läbipaistvust ja võimaldavad hinnata tehtud tõlgenduste põhjendatust (Creswell, 2014).

Analüüsiprotsess algas intervjuude transkriptsioonide korduva läbivaatamisega, et saada terviklik ülevaade kogutud andmetest. Intervjuud transkribeeriti sõna-sõnalt veebikeskkonna tekstiks.ee abil, seejärel kontrolliti ja vajadusel täpsustati transkriptsioone.

Järgnevalt eristati tekstist uurimisküsimustega seotud tähendusüksused ning neile omistati esialgsed koodid. Koodid peegeldasid intervjuueeritavate kirjeldatud kogemusi, praktikaid ja hinnanguid. Seejärel võrreldi ja koondati sarnase sisuga koodid laiemateks kategooriateks ja teemadeks. Analüüsi käigus täpsustati koodide ja kategooriate sõnastust korduvalt, et tagada nende selgus ja vastavus andmetele.

Analüüsi tulemusena kujunesid esialgsetest koodidest sisuliselt seotud kategooriad. Näiteks koondusid keelebarjääriga seotud koodid (raskused tekstist arusaamisel, piiratud eneseväljendus, erinev keeleoskus) kategooriasse „õpiraskused keelelises kontekstis“. Diferentseerimise, visuaalse toe ja ülesannete kohandamisega seotud koodid moodustasid kategooria „õpetamisstrateegiad“.

Kategooriate põhjal kujunesid viis peamist teemavaldkonda: õpetajate kogemused, kasutatavad strateegiad, peamised raskused, vajalik lisatugi ning õpetajate soovitusel.

Kodeerimis- ja kategoriseerimisprotsessi illustreeriv näide on esitatud lisas 2.

Teksti sõnastamisel ja keelelisel toimetamisel kasutati tehisintellektil põhinevat abivahendit ChatGPT, kuid analüüsi sisu, tõlgendused ja järeldused põhinevad autori tehtud analüüsil ja uurimisandmetel.

3. TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse uuringu tulemused, mis põhinevad õpetajatega läbi viidud poolstruktureeritud intervjuude analüüsil. Andmete analüüsimisel kasutati induktiivset kvalitatiivset sisuanalüüsi, mille käigus toodi esile õpetajate kogemustes ja kirjeldustes korduvad teemad. Analüüsi tulemusena kujunes viis peamist teemavaldkonda: õpetajate kogemused HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul, kasutatavad strateegiad ja toetusmeetmed, peamised raskused ja väljakutsed, vajalik lisatugi ja ressursid ning õpetajate tähelepanekud ja soovitusel koolipraktika arendamiseks.

Õpetajate kirjeldustes kordusid mitmed läbivad aspektid, eelkõige rolli laienemine, vastutuse suurenemine, vajadus luua toetav õpikeskkond ning tihe koostöö tugispetsialistidega.

3.1 Õpetajate kogemused HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul

Intervjuude põhjal ilmnas, et HEV-õpilaste toetamine eestikeelsele õppele üleminekul on õpetajate jaoks keerukas ja vastutusrikas protsess, kus aine õpetamine põimub keelelise toetamise ja õppijate individuaalsete vajadustega arvestamisega. Aine õpetamine ei piirdu üksnes teadmiste edasiandmisega, vaid põimub keelelise toetamise ja õppijate individuaalsete vajadustega arvestamisega, mistõttu tuleb täita mitut rolli korraga. Oma rolli käsitleti mitmetasandilisena, kus õpetaja on vahendaja aine, keele ja õppija vajaduste vahel:

„Õpetajana ma olen vahendaja nii õppeaine, keele kui ka siis õpilase individuaalsete vajaduste vahel“ (Õ1).

Õpetajad tajuvad oma rolli vahendajana, kes peab samaaegselt ühendama ainealased teadmised, keelelise toe ja õppija individuaalsed vajadused.

Oluliseks peeti ka mõju õppijate hoiakute kujunemisele ja maailmapildi kujundamisele:

„Et õpetaja on ju see, kes on lastega ikkagi ühes selles õpiruumis koos ja tegelikult õpetaja saab meeletult palju ära teha, et kujundada seda lapse hoiakut ja kogu seda maailmapilti“ (Õ5).

Õpetaja töö mõjutab otseselt õpilaste suhtumist õppimisse ja eestikeelses õpikeskkonda. Lisaks teadmiste vahendamisele peetakse oluliseks õppija motivatsiooni ja enesehinnangu kujunemist. Eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis on eriti tähtsad esimesed

kogemused uues õppekeeles, kuna need kujundavad edasist suhtumist õppimisse. Sellest tulenevat vastutust tajutakse väga selgelt:

„Ma vastutan oma tööga tegelikult selle eest, kuidas laps suhtub sellesse eestikeelsesesse aineõppesse“ (Õ5).

Õpetajad seostavad oma rolli lisaks õppimise toetamisele ka õppijate hoiakute ja motivatsiooni kujundamisega.

Samuti nähakse õpetajat õpikeskkonna kujundajana, kelle igapäevane tegevus loob klassiruumi õhkkonna:

„Roll on väga vastutusrikas [...] mina olen see klassiõpetajana, kes igapäevaselt loob kogu selle õpikeskkonna, selle õhkkonna siin“ (Õ4).

Oluliseks peetakse toetava ja turvalise õpikeskkonna loomist. Õppimine on tulemuslikum keskkonnas, kus õppijad ei karda eksida ega keelt kasutada. Selline õhkkond soodustab aktiivsemat osalemist ning julgustab kasutama eesti keelt ka siis, kui oskused on alles kujunemisejärgus. Turvatunne on tihedalt seotud keelekasutusega, kuna õppijad peavad tundma end piisavalt kindlalt, et keelt kasutada:

„Et nad ei kardaks rääkida, et nad julgeks rääkida ja et neil oleks millest rääkida“ (Õ4).

Samuti peetakse oluliseks keskkonda, kus eksimine on lubatud ja toetatud:

„Ja pean oluliseks, et õpikeskkond oleks toetav ja turvaline ja et iga õppija ei kardaks nii-öelda eksida“ (Õ1).

HEV-õpilaste toetamine eeldab tihedat koostööd tugispetsialistidega, mis võimaldab paremini arvestada õppijate individuaalsete vajadustega ja pakkuda järjepidevat tuge. Koostöö toimimine sõltub suurel määral igapäevasest praktikast.

„Et kindlasti ma teen koostööd ka tugispetsialistidega, et võib-olla leida just sobivaid lahendusi ja tagada järjepidevat tuge just neile lastele“ (Õ1).

Klassiõpetaja rolli nähakse seejuures keskse ühendajana erinevate osapoolte vahel:

„No mina kui klassiõpetaja, olen kindlasti see, kes teeb siis koostööd kõikide tugispetsialistidega. Et see ongi siis meie roll ühiselt toetada lapse või õpilase arengut ja vajadusi“ (Õ4).

Koostööd tugispetsialistidega kirjeldati olulise toetusmehhanismina, mis aitab paremini arvestada õppijate individuaalseid vajadusi.

Eestikeelsele õppele üleminekul on suurendanud töömahtu ja muutnud töökorraldust. Tundide ettevalmistamine nõuab rohkem aega ning õppematerjale tuleb kohandada vastavalt õpilaste keeleoskusele. Aine õpetamise kõrval on vajalik teadlikult lihtsustada keelekasutust ja muuta õppesisu arusaadavamaks:

„Pean kindlasti rohkem mõtlema, kuidas siis seda lihtsustada keeleliselt ja materjale pean kohandama“ (Õ2).

Lisaks tuuakse esile õppematerjalide keeleline keerukus ning vajadus kasutada visuaalseid ja mitmekesiseid vahendeid:

„Õpikud on suhteliselt rasked, sõnastused on rasked. Peab ikkagi kasutama erinevaid visuaale, selgitama, näitama pilte, videoid“ (Õ3).

Õpetajate töö on muutunud nii sisuliselt kui ka ajaliselt ja organisatsiooniliselt nõudlikumaks.

Muudatused õppekorralduses on suunanud teadlikumale enesearengule, eelkõige keeleõppemetoodika ja kaasava hariduse põhimõtete osas. See eeldab varasemate tövõtete ümberhindamist ning paindlikumat lähenemist õpetamisele:

„Ja lisaks on eestikeelsele haridusele üleminekul kindlasti suunanud mind rohkem süvenema just keeleõppemetoodikatesse ja kaasava hariduse põhimõtetesse“ (Õ1).

Samuti peetakse oluliseks oma töömahu ja -sisu kriitilist hindamist, et keskenduda olulisemale:

„Et mõnikord on õpetajal tark ja vajalik astuda samm tagasi [...] ja võtta pigem vähem materjali, aga võimalikult hästi“ (Õ5).

Õpetajate kogemuste kirjelduste põhjal kujuneb pilt, et eestikeelsele õppele üleminekul on muutunud õpetaja rolli mitmetahulisemaks, nõudes samaaegselt aine õpetamist, keelelist toetamist ning individuaalsete vajadustega arvestamist.

3.2 Õpetajate kasutatavad strateegiad ja toetusmeetmed HEV-õpilaste toetamisel

Intervjuude põhjal kasutatakse HEV-õpilaste toetamiseks eestikeelses õppes mitmekesiseid strateegiaid. Kõige sagedamini nimetati diferentseerimist, visuaalse toe kasutamist, õppetegevuste struktureerimist ning aktiivsete ja mänguliste õppemeetodite rakendamist. Õpet kohandatakse vastavalt õppijate vajadustele, toetades samaaegselt nii keelelist arengut kui ka ainealaste teadmiste omandamist. Kõiki kirjeldatud strateegiaid ühendab paindlik lähenemine, kus õpetaja kohandab õpet vastavalt õppijate keeleoskusele ja individuaalsetele vajadustele.

Diferentseerimine kujuneb igapäevase töö loomulikuks osaks, mille abil arvestatakse õppijate erinevate vajadustega. See hõlmab nii ülesannete raskusastme, kui ka töötempo kohandamist:

„Olulisel kohal on diferentseerimine, sealhulgas ülesannete raskusastmete, töötempo ja väljundvormide kohandamine“ (Õ1).

Samuti kasutatakse erineva raskusastmega töölehti:

„Mina väga palju diferentseerin, mul on erinevad töölehed erinevate raskusastmetega“ (Õ3).

Diferentseerimist seostatakse ka parema arusaamise kujunemisega, mida toetavad mängulisus ja näitlikustamine:

„...kui teha nendega mängulisi tunde, näitlikustada, palju nagu tuua neile pilte silmade ette, siis neil hakkavad nagu seosed tekkima ja nendel nagu kinnistuvad materjalid paremini“ (Õ7).

Intervjuudest selgus, et selline lähenemine võimaldab õpetajate hinnangul toetada nii tugevamaid kui ka suuremat tuge vajavaid õpilasi samas õppeprotsessis. Samas toodi esile, et diferentseerimine eeldab õpetajalt rohkem aega ja põhjalikku ettevalmistust.

Olulisel kohal on ka visuaalsete abivahendite kasutamine, mis aitab paremini mõista nii õppeaine sisu kui ka eesti keeles kasutatavaid mõisteid:

„[...] põhiliselt kasutan visuaalset tuge, erinevad pildid, märksõnad“ (Õ2).

Näitlikustamist peetakse seejuures eriti oluliseks:

„Mina arvan, et näitlikustamine piltidega on kõige tähtsam“ (Õ7).

Visuaalne tugi aitab muuta õppematerjali arusaadavamaks olukorras, kus eesti keele oskus on alles kujunemisjärgus, ning aitab õpilastel õpitavat paremini mõista ka piiratud keeleoskuse korral.

Oluliseks peetakse ka õppetegevuste struktureerimist ja ülesannete jagamist väiksemateks sammudeks:

„Ja vajadusel jagan õppetegevused näiteks väiksemateks sammudeks või pakun täiendavat juhendamist või annan näiteks lisaaega ülesannete sooritamiseks“ (Õ1).

„Et teeme väikse mingi osa ära, siis kontrollime, kas see osa on selge või arusaadav ja siis jälle edasi“ (Õ2).

Õpetajate hinnangul aitab selline lähenemine õpilastel paremini keskenduda ning toetab ülesande sisust arusaamist. Samuti toodi esile, et väiksemateks sammudeks jaotamine võimaldab liikuda rahulikumas tempos ning toetab arusaamise kujunemist ja iseseisvuse arengut.

Õpetajate kirjeldustes tuli esile aktiivsete ja mänguliste õppemeetodite sagedane kasutamine (paaris- ja rühmatööd, arutelud ja rollimängud). Need loovad võimalusi keele kasutamiseks praktilistes olukordades ning toetavad keelelist enesekindlust ja osalemist õppeprotsessis.

Rühmatööd võimaldavad õppijatel üksteist toetada ja kogeda eduelamust:

„Siis erinevad rühmatööd, paaristööd, et nad saaks ka tugevam ja nõrgem, siis üksteist veidi aidata ja toetada ja tunda ka siis sellist rõõmu“ (Õ4).

Samuti kasutatakse rollimänge õpitud sõnavara rakendamiseks:

„Et tunni lõpus kasutasin ka paaristööde rollimängu, kus siis õpilased said õpitud sõnavara praktiliselt kasutada“ (Õ1).

Mängulisus aitab muuta õppimise loomulikumaks ja vähendada pinget:

„Nad tunnetavad, et nad nagu ei õpigi, aga samas nad peavad õppima“ (Õ7).

HEV-õpilaste toetamine eestikeelses õppes põhineb mitmekesistel ja paindlikel strateegiatel, mis hõlmavad diferentseerimist, visuaalset tuge, õppetegevuste struktureerimist ning aktiivõppe meetodeid. Kõik see eeldab õpetajalt pidevat kohanemist, ajamahukat ettevalmistust ja läbimõeldud planeerimist.

3.3 Peamised raskused ja väljakutsed HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul

Intervjuude põhjal kogetakse HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul mitmeid raskusi ja väljakutseid. Kõige sagedamini nimetatakse keelebarjääri, mis mõjutab nii õpilaste arusaamist õppeülesannetest kui ka nende võimalust end eesti keeles väljendada. Kirjeldatud raskused on omavahel seotud ning mõjutavad õpetamisprotsessi samaaegselt, kujundades õpetajate igapäevast tööd tervikuna. Keeleoskus mõjutab suurel määral, kui aktiivselt saab õppija aineõppes osaleda ja õpitavat mõista. Keelebarjäär kujuneb peamiseks raskuseks, mis mõjutab kogu õppeprotsessi:

„Kõige rohkem on esile tulnud ikkagi keelelised raskused, sest need mõjutavad õpilaste arusaamist õppeülesannetest ja õppesisust“ (Õ1).

Esineb ka olukordi, kus õppija mõistab sisu, kuid ei suuda end eesti keeles väljendada:

„Õpilane saab sisust aru, aga ta ei suuda ennast väljendada“ (Õ2).

Keelebarjäär süvendab õppimisraskusi ja muudab aineõppe keerulisemaks:

„No eelkõige ikkagi keelebarjäär, sest see süvendab ikkagi seda õpiraskust“ (Õ3).

Sageli ei tulene raskused mitte ainealaste teadmiste puudumisest, vaid keelelisest takistusest, mis võib varjata õppija tegelikku võimekust. Keeleoskus mõjutab ka mõistete omandamist ja tekstidest arusaamist:

„...kui ta ei mõista seda eesti keelt, eks ju. Sa võid ju seal keksida, pilte näidata, kõike seda emotsioonidega edasi anda, aga sa ei saavuta ennem mitte midagi, kui tal on mingigi sõnavarapagas.“ (Õ4)

„Sõnavara on ikkagi väga raske [...] ta peab selle meelde jätma oma teises keeles“ (Õ7).

Piiratud keeleoskus raskendab aktiivset osalemist õppetöös, mistõttu tuleb pidevalt kohandada selgitusi ja õpetamisviise.

Teise olulise raskusena ilmneb ajapuudus ja suurenenud töökoormus. HEV-õpilaste toetamine ning õppematerjalide kohandamine nõuab rohkem ettevalmistusaega ja suurendab töömahtu:

„See on ka nagu ajamahukas, sest ma ikkagi valmistan ette kaks-kolm erinevat töölehte [...] tase on ju klassis väga erinev“ (Õ3).

Suure klassi puhul on keeruline kõigile piisavalt tähelepanu jagada:

„Kui klass on suur, siis selle ühe lapse toetamiseks on keeruline leida sellist aega“ (Õ2).

Õpetaja töö ei piirdu üksnes õpetamisega, vaid hõlmab mahukat ettevalmistust ja pidevat õppematerjalide kohandamist.

Oluliseks väljakutseks on ka õpilaste väga erinev keeleoskus. Ühes klassis võivad õppida nii eesti keelt emakeelena rääkivad õpilased kui ka õppijad, kelle keeleoskus on alles algtasemel:

„Tase on klassis väga erinev“ (Õ3).

„...kui nad tulevad kuskilt nullkeelega [...] on väga raske“ (Õ4).

Erineva tasemega õppijate samaaegne toetamine muudab õppetöö korraldamise keeruliseks.

Probleemina kerkib esile ka õppematerjalide sobimatus. Olemasolevad materjalid on sageli keeleliselt liiga keerulised ega arvesta piisavalt muukeelsete ja HEV-õpilaste vajadustega:

„Õppematerjalid [...] on liiga keeruliselt üles ehitatud, eriti tekstülesanded, mis on väga pikkade lausetega ja laialivalguvad“ (Õ7).

„Tekstid on liiga rasked. Väga palju on eelnevat tööd, et tundi minna HEV-õpilaste juurde“ (Õ8).

Seetõttu tuleb materjale sageli ise lihtsustada või juurde luua, mis omakorda suurendab töökoormust.

Täiendava raskusena tuuakse esile tugispetsialistide nappus, mis piirab võimalusi pakkuda õppijatele individuaalset tuge:

„Just siis, kui sul on neid klassis mitu juba. Et kui me räägime ühest, et aga kui sul on juba mitu... siis see väga-väga keeruliseks teeb selle olukorra“ (Õ2).

„...seda tugipersonali napib. Mõnes koolis seda ei olegi. Ja kuna neid HEV-õpilasi on nii palju, siis tahes-tahtmata nad ei jõua igale poole“ (Õ3).

Tugisüsteemi piiratus suurendab õpetajate vastutust ja koormust.

Peamiste väljakutsetena tõid õpetajad välja keelebarjääri, ajapuuduse, õpilaste erineva keeletaseme ning sobivate õppematerjalide ja tugisüsteemi vähesuse. Need tegurid

mõjutavad otseselt õpetamisprotsessi ning raskendavad õppijatele järjepideva ja tõhusa toe pakkumist.

3.4 Vajalik lisatugi ja ressursid HEV-õpilaste toetamiseks eestikeelses õppes

Intervjuude põhjal ilmneb, et HEV-õpilaste toetamiseks eestikeelsele haridusele üleminekul on vaja täiendavaid tugimeetmeid ja ressursse. Kõige sagedamini rõhutatakse vajadust tugispetsialistide suurema kaasamise järele, et toetustegevused ei jääks üksnes õpetaja kanda. Kirjeldatud vajadused on omavahel seotud ning eeldavad terviklikku lähenemist HEV-õpilaste toetamisele eestikeelses õppes. Tugispetsialistide rolli peetakse seejuures keskseks:

„No ikka tugispetsialistid“ (Õ2).

Oluliseks peetakse ka koostööd õpetaja ja tugispetsialistide vahel:

„Tugipersonaliga peab olema väga suur koostöö – õpetaja ja tugispetsialistide vahel“ (Õ8).

Tugispetsialistide olemasolu võimaldab paremini arvestada õppijate individuaalsete vajadustega ning pakkuda järjepidevat tuge. Nende puudumisel suureneb õpetaja vastutus märkimisväärselt.

Vajadus ilmneb ka väiksemate õpperühmade ja individuaalsema toe järele. Tõhusamaks peetakse olukorda, kus õpetajal on võimalik pöörata igale õppijale rohkem tähelepanu:

„Kuna HEV-õpilasega töötades on klassid nagu väikesed, siis jõuab ka iga lapseni rohkem kui siis suuremas klassis“ (Õ7).

„Mida rohkem üks ühele, seda parem on tulemus“ (Õ6).

Väiksemad rühmad võimaldavad paremini märgata õppijate vajadusi ning pakkuda neile sobivat tuge.

Probleemina tuuakse esile ka sobivate ja lihtsustatud õppematerjalide puudus. Olemasolevad materjalid on sageli keeleliselt liiga keerulised ning vajavad kohandamist:

„Õpetaja ise peab neid kohandama ja see võtab tohutu aja“ (Õ3).

„Õppematerjalid võiksid olla paremad, sest need on liiga keeruliselt üles ehitatud“ (Õ7).

Materjalide kohandamine suurendab õpetajate töökoormust, kuna sobivaid lahendusi tuleb sageli ise luua.

Oluliseks peetakse ka suuremate võimaluste loomist eesti keele õppimiseks. Piiratud keeleoskus raskendab aineõppes osalemist ning vajab eraldi ja teadlikku toetust:

„Võib-olla ikkagi lisatunnid, et mis võiksid olla nagu õpilase tunniplaani sees, et näiteks nii x korda nädalas saab ta eesti keelt näiteks gruppidesena...” (Õ6).

„...julgustan õpilasi keelt kasutama, et nad ei kardaks seda keelt kasutada aktiivselt“ (Õ1).

Keeleline tugi ei piirdu üksnes ainetunniga, vaid vajab eraldi planeeritud ja järjepidevat korraldust.

Tähelepanu juhitakse ka koostööle lapsevanematega, millel on oluline roll õppijate kohanemisel ja keelelises arengus:

„...muukeelse lapse puhul on ikkagi probleem see, et kodu üldjuhul ei oska aidata ja siis see jääb nagu kõik ainult kooli kanda...” (Õ5).

„Tulemused oleksid kindlasti paremad, kui oleks rohkem koduga koostööd, et vanem aitaks ja juhendaks ka oma last“ (Õ7).

Kodune tugi mõjutab oluliselt õppijate arengut ning selle puudumine suurendab kooli rolli.

HEV-õpilaste toetamiseks on vajalik tugispetsialistide olemasolu, väiksemad õpperühmad, sobivad õppematerjalid ning suuremad võimalused keeleõppeks. Samuti on oluline koostöö lapsevanematega. Need vajadused ulatuvad klassiruumi tasandist laiemalt kooli ja haridussüsteemi korralduseni.

3.5 Õpetajate tähelepanekud ja soovitusel koolipraktika arendamiseks

Intervjuude põhjal ilmneb mitmeid tähelepanekuid ja soovitusi, mis aitaksid paremini toetada HEV-õpilaste õppimist eestikeelsele haridusele üleminekul. Esile kerkinud probleemid on seotud nii klassiruumi tasandi kui ka laiemate hariduskorralduslike tingimustega. Soovitusel kujunevad eelkõige esile kerkinud probleemide ja vajaduste põhjal.

Oluliseks teemaks kujuneb ressursside nappus, mis piirab võimalusi pakkuda õppijatele individuaalset tuge. Praeguste tingimuste juures ei ole alati võimalik rakendada kaasava hariduse põhimõtteid sellisel määral, nagu vajalikuks peetakse:

„Riigi tasandil, mina arvan, et niimoodi nagu meil on täna kaasav haridus, et meil on erineva toega – tõhustatud toega, eritoega lapsed tavaklassides, ma ei näe, et see täna toimiks nende ressursside juures, mis meil siin pakkuda on“ (Õ6).

„Koolilt ootan võib-olla seda, et nad mõistaksid, et iga HEV-õpilane ei saa õppida koos teise HEV-õpilasega. Et nad on niivõrd erinevad ja õpetajal on raske, kui tal on kolm erinevat HEV-õpilast klassis“ (Õ8).

Samuti nähakse vajadust suurema rahalise toe järele, mis võimaldaks pakkuda rohkem individuaalset tuge ning tagada vajalikud tingimused õppetöös:

„No võib-olla muuta seda, et see rahastus koolile oleks suurem, et siis koolil oleks suuremad võimalused individuaalselt läheneda iga lapsele“ (Õ8).

„No kindlasti tuleks arvesse võtta seda, et see HEV-õpilaste puhul nõuab lisarahastust. Kui sul on klass, kus on 20 õpilast ja seal kuus erivajadusega last, siis võiks kaaluda ka väiksemaid klasse või palgata rohkem tugipersonali“ (Õ3).

Rahastus seab selged piirid sellele, kui palju tuge on võimalik õpilastele pakkuda.

Probleemina tuuakse esile ka sobivate õppematerjalide puudus. Olemasolevad materjalid on sageli keeleliselt liiga keerulised ning vajavad kohandamist:

„Aga mõnel juhul mõjutab olukorda ka see, et õppematerjalid ei ole alati HEV-õpilastele sobivad...“ (Õ1).

„...see õppematerjali teema, et see ikkagi ei peaks olema niimoodi iga õpetaja enda rabeleda ja printida ja paljundada ja...“ (Õ5)

„No mina arvan, et esimene asi oleks ikkagi need õppevara, mille järgi lapsi õpetada. Võib õpetaja luua ise küll palju, aga see on jälle õpetaja õlgadele väga suur koormus“ (Õ7).

Materjalide kohandamise vajadus suurendab õpetajate töökoormust ning raskendab õpilaste toetamist.

Oluliseks peetakse ka professionaalse arengu ja koolituste rolli. Praktilised koolitused ning kogemuste jagamine aitavad leida uusi õpetamisviise ning toetada paremini nii muukeelseid kui ka hariduslike erivajadustega õpilasi:

„...kui on võimalik, siis läbida mingi LAK-koolitus [...] need head võtted, mida seal õpetatakse, need on väga head HEV-õpilasele ja muukeelsele õpilasele.“ (Õ5)

„...mulle väga meeldib praktilisi koolitusi saada [...] see on nagu parim selline õpikogemus üldse.“ (Õ4).

Pidev enesetäiendamine aitab paremini toime tulla muutunud õppeolukorraga. Koolituste puhul väärtustatakse eelkõige praktilisi ja rakendatavaid teadmisi.

HEV-õpilaste toetamiseks on vaja rohkem ressursse, sobivaid õppematerjale ning paremaid võimalusi õpetajate toetamiseks ja koolitamiseks. Samuti on mitmed probleemid seotud laiemate kooli ja haridussüsteemi tingimustega, mitte ainult õpetaja individuaalse tegevusega.

ARUTELU

Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida õpetajate kogemusi ja väljakutseid hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis. Tulemused näitavad, et õpetajate kogemused on mitmekesised ning peegeldavad kaasava hariduse ja eestikeelsele õppele ülemineku samaaegset mõju õpetajatööle. Õpetajate roll ei ole muutunud ainult laiemaks, vaid ka sisuliselt keerukamaks, kuna samaaegselt tuleb arvestada nii keelelise kui ka haridusliku erivajadusega õppijate vajadustega. Rollikonflikt kujuneb olukorras, kus haridusreformide rakendamine ei ole piisavalt toetatud ressursside ja toimivate süsteemsete lahendustega.

Esimese uurimisküsimusena selgitati välja, kuidas õpetajad tajuvad oma rolli HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul. Uuringu põhjal ei piirdu õpetaja töö enam üksnes aine õpetamisega. Õpetaja roll hõlmab samaaegselt õppimise suunamist, keelelist toetamist ning õppijate erinevate vajadustega arvestamist. Eriti selgelt tuleb esile keelelise toe lisandumine õpetaja rolli, mida varasemates käsitlustes käsitletakse pigem eraldiseisva valdkonnana. Õpetajatöö ei ole pelgalt laienenud, vaid muutunud sisuliselt mitmetasandiliseks, kus erinevad ootused ja ülesanded põimuvad igapäevases praktikas. See on kooskõlas kaasava hariduse põhimõtetega, mille järgi on õpetaja ülesanne luua õppimisvõimalusi kõigile õppijatele, mitte kohandada õpet üksnes üksikutele (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Õpetaja rolli muutus eeldab senisest teadlikumat ja süsteemsemat toetust, kuna vastasel juhul võib töö mitmetasandilisus suurendada koormust ja raskendada kaasava hariduse põhimõtete rakendamist igapäevases praktikas.

Igapäevases praktikas tähendab see eelkõige õppematerjalide kohandamist, selgituste lihtsustamist ning pidevat tähelepanu sellele, kas õpilased saavad õpitust aru. See muudab õpetajatöö ajamahukamaks ja nõudlikumaks. Niitmäe ja Solomina (2025) on samuti rõhutanud, et õppekeele muutus toob kaasa vajaduse tegeleda samaaegselt nii aine õpetamise kui ka keele arendamisega. Ka käesoleva uuringu tulemused kinnitavad seda, kuid osutavad ühtlasi, et selline topeltroll võib õpetajale olla koormav. Õpetaja roll on seega ümber kujunenud viisil, mis nõuab uusi oskusi ja pidevat kohanemist.

Olulisena tõid õpetajad esile oma rolli õpilaste hoiakute kujundamisel. Õpetaja ei anna edasi ainult teadmisi, vaid loob ka õppimist toetava keskkonna. Eriti keeleliselt keerulises olukorras muutub turvaline õpikeskkond keskseks, kuna see soodustab õpilaste aktiivset

osalemist ja valmisolekut eksida. See haakub Martinsoni (2010) käsitlusega, mille kohaselt on usalduslik õpetaja–õpilase suhe õppimise eelduseks. Samas näitavad tulemused, et sellise keskkonna loomine ei ole iseenesestmõistetav, vaid nõuab õpetajalt teadlikku pingutust ja oskusi.

Lisaks rolli muutumisele kerkib esile vajadus tasakaalustada erinevaid ootusi. Ühelt poolt tuleb täita õppekava ja saavutada ainealased eesmärgid, teisalt arvestada õppijate individuaalsete vajadustega ning toetada nende keelelist arengut. Selline mitmetasandiline roll võib tekitada pingeid, eriti olukorras, kus aeg ja ressursid on piiratud. Haug (2017) on kirjeldanud sarnast vastuolu, mille kohaselt võib kaasava hariduse rakendamine jääda formaalseks, kui õpetajatel puuduvad selleks tegelikud võimalused. Käesoleva uuringu tulemused viitavad, et see pinge on õpetajate igapäevapraktikas selgelt tajutav.

Samuti ilmneb, et õpetajad ei käsitle HEV-õpilaste toetamist üksiku õpetaja ülesandena, vaid rõhutavad koostööd tugispetsialistidega. See kinnitab arusaama, et õppija toimetulek sõltub suuresti tugivõrgustiku toimimisest (Kõrgesaar, 2020). Samas näitavad tulemused, et koostöö võimalused ei ole alati piisavad, mistõttu langeb vastutus sageli õpetajale.

Teise uurimisküsimusena selgitati välja, milliseid strateegiaid kasutavad õpetajad HEV-õpilaste toetamiseks eestikeelses õppes. Õpetamisstrateegiate osas kirjeldasid õpetajad diferentseerimist, visuaalse toe kasutamist ning õppetegevuste struktureerimist. Need lähenemised toetavad nii ainealast õppimist kui ka keele omandamist, nagu on rõhutanud ka Otwinowska-Kasztelanic (2013). Tulemused näitavad, et strateegiate rakendamine kujuneb sageli praktilise kogemuse põhjal, mitte süsteemselt kavandatud metoodilise lähenemisena. Keeleline tugi ei ole alati teadlikult ette planeeritud, vaid kujuneb pigem õpetamise käigus vastavalt olukorrale.

Samuti ilmnes, et õpetajad pakuvad õppijatele järkjärgulist ja olukorrast lähtuvat tuge. Ülesannete lihtsustamine, visuaalsete vahendite kasutamine ning selgituste kohandamine aitavad vähendada keelelist koormust ja toetada arusaamist. See on kooskõlas õppimise toetamise põhimõtetega, mille eesmärk on suunata õppijat iseseisvuse poole (Walqui, 2006).

Huvitava aspektina ilmnes, et õpetajad kirjeldasid neid võtteid pigem praktiliste lahendustena kui teadliku metoodilise valikuna. Õpetajate praktika on küll paindlik ja kohanev, kuid ei pruugi alati tugineda teadlikult struktureeritud metoodilistele lähenemistele. Sarnasele probleemile osutavad ka Bernhardt ja Meristo (2023), kelle hinnangul ei ole keeleline tugi ainetunnis sageli süsteemselt kavandatud. Seega võib

järeldada, et kuigi õpetajate praktika liigub sobivas suunas, vajab see teadlikumat metoodilist toetust.

Strateegiate rakendamisega kaasneb märkimisväärne ajakulu, mis suurendab õpetajate töökoormust ja toob esile pinge ideaalide ja tegelike võimaluste vahel, millele viitab ka Haug (2017).

Kolmanda uurimisküsimusena selgitati välja, milliseid väljakutseid kogevad õpetajad HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul. Kõige suurema väljakutsena tõid õpetajad esile keelebarjääri, mis mõjutab nii õppesisu mõistmist kui ka õpilaste eneseväljendust. Keelebarjääriga seotud raskused haakuvad Cumminsi (1979) käsitlusega, mille kohaselt ei pruugi igapäevane keeleoskus olla piisav akadeemilise keele kasutamiseks. Käesoleva uuringu tulemused toovad esile, et see probleem muutub eriti teravaks olukorras, kus keelelised ja õppimiskeskkonnad esinevad samaaegselt.

Lisaks keelebarjäärile kerkisid esile ajapuudus, töökoormuse kasv ja sobivate õppematerjalide puudumine. Sarnaseid probleeme on kirjeldatud ka varasemates uuringutes (Argus, 2024; OECD, 2019; Vender *et al.*, 2023), mis viitab nende laiemale süsteemsele iseloomule.

Olulise kitsaskohana ilmnes ka tugispetsialistide nappus. Kuigi teoorias rõhutatakse tugisüsteemide tähtsust (Kõrgesaar, 2020; Harno, 2022), ei ole see praktikas alati piisavalt kättesaadav, mistõttu langeb suur osa vastutusest õpetajale.

Neljanda uurimisküsimusena selgitati välja, milliseid ressursse ja tugimeetmeid peavad õpetajad vajalikuks HEV-õpilaste toetamiseks eestikeelses õppes. Tulemused osutavad, et HEV-õpilaste toetamine eestikeelses õppes ei ole üksnes pedagoogiline küsimus, vaid sõltub otseselt haridussüsteemi ressurssidest ja korraldusest. Õpetajad rõhutasid vajadust väiksemate õpperühmade, paremate õppematerjalide ja suurema toe järele, mis on kooskõlas Rüütmaa *et al.* (2023) järeldustega.

Viienda uurimisküsimuse raames käsitleti õpetajate tähelepanekuid ja soovitusi, mis võiksid toetada koolide praktikat eestikeelsele haridusele üleminekul. Tulemused toovad esile, et õpetajad peavad oluliseks eelkõige süsteemset tuge, sealhulgas paremate õppematerjalide, täienduskoolituste ning tugispetsialistide kättesaadavuse parandamist. Samuti rõhutati vajadust selgemate juhiste ja ühtsemate praktikate järele, mis aitaksid vähendada ebakindlust ning toetada õpetajate igapäevatööd.

Sarnaseid vajadusi on kirjeldatud ka varasemates uuringutes, mille kohaselt sõltub haridusreformide edukas rakendamine lisaks õpetajate individuaalsetele oskustele ka organisatsioonilisest toest ja selgetest suunistest (Haug, 2017; Kivirand *et al.*, 2020). Käesoleva uuringu tulemused laiendavad seda arusaama, tuues esile, et õpetajate vajadused hõlmavad lisaks metoodilisele toele ka töötingimusi, ajakulu ja koostöövõimalusi.

Uuringu tulemusi tuleb tõlgendada teatud piiranguid arvestades. Valim oli väike ja piirkondlikult piiratud ning põhines konkreetsete õpetajate kogemustel, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kõikidele Eesti koolidele. Samuti võivad tulemusi mõjutada osalejate subjektiivsed hinnangud. Samas võimaldas kvalitatiivne lähenemine avada õpetajate igapäevapraktikat süvitsi ning tuua esile olulisi probleeme ja vajadusi.

Edasised uuringud võiksid hõlmata suuremat ja mitmekesisemat valimit erinevatest Eesti piirkondadest ning uurida ka tugispetsialistide, koolijuhtide ja lapsevanemate vaatenurki. Samuti oleks oluline uurida, kuidas mõjutab eestikeelsele haridusele üleminek pikemaajaliselt HEV-õpilaste õppimist, toimetulekut ja õpitulemusi.

Hoolimata nendest piirangutest pakuvad tulemused olulist sisendit hariduspraktika arendamiseks. Esile kerkib vajadus pakkuda õpetajatele süsteemsemat tuge, sealhulgas täienduskoolitusi, mis keskenduvad keele ja aine lõimimisele ning hariduslike erivajadustega õppijate toetamisele eestikeelses õppes.

Õpetajate esitatud soovitusel rõhutavad vajadust liikuda üksikute lahenduste rakendamiselt süsteemsemate ja järjepidevamate toetusmeetmete suunas. See hõlmab nii töötingimuste parandamist, ajakulu arvestamist kui ka tugispetsialistide kättesaadavuse suurendamist. Eesti kontekstis on see eriti oluline, kuna eestikeelsele haridusele üleminek toimub lühikese ajaperioodi jooksul ning koolide valmisolek ja ressursid on ebaühtlased.

Eestikeelsele haridusele üleminek ei piirdu üksnes õppekeele muutusega, vaid toob kaasa sisulised muutused õpetaja töös, õpetamisviisides ning kooli tugisüsteemides. Õpetajate toetamine eeldab seetõttu terviklikku ja teadlikku lähenemist, mis arvestab samaaegselt nii keelelise kui ka haridusliku erivajadusega õppijate vajadusi.

KOKKUVÕTE JA JÄRELDUSED

Eestikeelsele haridusele üleminekul on Eestis toimuv ulatuslik haridusreform, mille eesmärk on tagada kõigile õppijatele võrdsed võimalused kvaliteetse hariduse omandamiseks ning toetada nende toimetulekut ühiskonnas. Muutuse keskmes on ühtse eestikeelse haridusruumi kujundamine, kuid selle rakendamisel tuleb arvestada õppijate mitmekesisusega, sealhulgas hariduslike erivajadustega õpilastega. Õppekeele muutus võib õppimist oluliselt keerulisemaks muuta, mistõttu on oluline mõista, kuidas õpetajad oma rolli tajuvad ning milliste väljakutsetega nad igapäevases töös kokku puutuvad.

Käesoleva magistritöö eesmärk oli uurida õpetajate kogemusi ja väljakutseid hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis. Tähelepanu pöörati sellele, kuidas õpetajad kirjeldavad oma rolli, milliseid strateegiaid nad kasutavad, milliseid raskusi nad kogevad ning millist lisatuge nad vajalikuks peavad. Eesmärgi saavutamiseks püstitati viis uurimisküsimust, mis käsitlesid õpetajate kogemusi, kasutatavaid toetusmeetmeid, peamisi väljakutseid, vajalikke ressursse ning soovitusi koolipraktika arendamiseks.

Uurimistöö viidi läbi kvalitatiivse uuringuna, kasutades poolstruktureeritud intervjuusid. Valimi moodustasid kaheksa Harjumaa üldhariduskoolide õpetajat, kellel on kogemus hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel eestikeelsele õppele üleminekul. Andmete analüüsimisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi, mille tulemusel kujunes viis peamist teemavaldkonda: õpetajate kogemused, kasutatavad strateegiad, peamised raskused, vajalik lisatugi ning õpetajate soovitusel.

Tulemused näitavad, et õpetaja roll on selgelt muutunud ja laienenud. Õpetaja ei ole enam üksnes aine edasiandja, vaid tegutseb samaaegselt keelelise toetaja, õppimise suunaja ja õpikeskkonna kujundajana. Õpetajad kirjeldasid oma rolli vahendajana aineõppe, keelelise toe ja õppija individuaalsete vajaduste vahel ning rõhutasid oma vastutust nii õppimise kui ka õppijate hoiakute kujundamisel. Eriti toodi esile turvalise ja toetava õpikeskkonna tähtsus, kuna see julgustab õpilasi aktiivselt osalema ja eesti keelt kasutama.

HEV-õpilaste toetamisel kasutavad õpetajad mitmesuguseid strateegiaid. Olulisemad neist on diferentseerimine, visuaalse toe kasutamine, õppetegevuste selge struktureerimine ning aktiivõppe meetodid. Ülesannete jagamine väiksemateks osadeks ja visuaalsete abivahendite kasutamine aitavad muuta õppimise arusaadavamaks ning vähendada keelelist koormust. Samuti pakuvad mängulised ja koostööpõhised tegevused võimalusi keele praktiliseks

kasutamiseks ning toetavad õppijate motivatsiooni. Õpetajate kirjelduste põhjal toetatakse õppijaid järk-järgult, liikudes lihtsamatelt ülesannetelt keerukamate suunas.

Samas ilmnes mitmeid väljakutseid. Kõige keerulisemaks peeti keelebarjääri, mis mõjutab nii õppesisu mõistmist kui ka õpilaste eneseväljendust. Piiratud keeleoskus võib vähendada õppijate aktiivsust ning süvendada õpiraskusi. Lisaks toodi esile ajapuudus ja töökoormuse kasv, kuna õppematerjale tuleb sageli kohandada ning tundide ettevalmistamine nõuab rohkem aega. Õpetamist raskendab ka õpilaste väga erinev eesti keele oskus, mis nõuab õpetajalt pidevat õppesisu ja õpetamisviiside kohandamist.

Lisaks pedagoogilistele raskustele kerkisid esile ka süsteemsed kitsaskohad. Õpetajate hinnangul ei ole olemasolevad õppematerjalid sageli HEV-õpilastele sobivad ning vajavad ümbertöötamist. Samuti juhiti tähelepanu tugispetsialistide nappusele, mis piirab võimalusi pakkuda õppijatele vajalikku individuaalset tuge. Sellises olukorras langeb suur osa vastutusest õpetajatele.

Tulemused osutavad, et HEV-õpilaste toetamine eestikeelses õppes eeldab mitmetasandilist lähenemist. Õpetajad tõid esile vajaduse suurema tugispetsialistide kaasatuse, väiksemate õpperühmade, kohandatud õppematerjalide ning täiendavate keeleõppe võimaluste järele. Oluliseks peeti ka koostööd lapsevanematega, kuna kodune tugi mõjutab märkimisväärselt õppijate toimetulekut. Samuti ilmnes, et õpetajate igapäevapraktikas põimuvad keeleline ja ainealane õppimine tihedalt ning keeleline toetamine kujuneb aineõpetuse loomulikuks osaks.

Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine eestikeelsele haridusele üleminekul on keeruline ja mitmetahuline protsess. Kuigi õpetajad kasutavad erinevaid toimivaid strateegiaid, piiravad nende võimalusi ajapuudus, ressursside nappus ning tugisüsteemide ebapiisav toimimine. Seetõttu ei sõltu ülemineku edukus üksnes õpetaja oskustest, vaid ka laiematest haridussüsteemi tingimustest.

Uuringu tulemuste põhjal saab teha järgmised järeldused:

1. eestikeelsele haridusele üleminekul on muutunud õpetaja töö sisuliselt keerukamaks, kuna aine õpetamise kõrval tuleb õpetajal samaaegselt toetada õpilaste eesti keele arengut ja kohandada õpet HEV-õpilaste vajadustele;
2. õpetajate jaoks on keeruline hinnata, kas õpilase õpiraskused on seotud vähese eesti keele oskusega või haridusliku erivajadusega;

3. piiratud eesti keele oskus võib varjata õpilase tegelikke teadmisi ja oskusi, sest õppija ei pruugi suuta oma teadmisi eesti keeles väljendada;
4. HEV-õpilaste toetamine eestikeelses õppes eeldab õpetajalt samaaegset keelelise arengu ja ainealase õppimise toetamist;
5. õpetajad peavad sageli kohandama sama õppematerjali erineva keeleoskuse ja õpivõimekusega õpilastele, mis muudab tundide ettevalmistamise ajamahukaks;
6. õpetajate hinnangul aitab turvaline õpikeskkond vähendada õpilaste hirmu eksimise ees ning julgustab neid eesti keelt aktiivsemalt kasutama;
7. HEV-õpilaste toetamise võimalusi piiravad eelkõige ajapuudus, sobivate õppematerjalide vähesus ning tugispetsialistide nappus;
8. HEV-õpilaste toetamisel eestikeelses õppes jääb suur osa vastutusest õpetaja kanda, kuna olemasolevad tugisüsteemid ja õppematerjalid ei vasta alati õppijate vajadustele.

KASUTATUD KIRJANDUS

Alas, E. (2025). *Assessing multilingual learners: Global findings informing research needs in Estonia*. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 10. <https://doi.org/10.22601/pet.2025.10.866>

Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A Critical Review. *English Linguistics Research*, 3(1), p39. <https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>

Armstrong, D. (2017). *Wicked problems in special and inclusive education*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(4), 229–236. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12402>

Aspers, P., & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139–160. <https://doi.org/10.1007/s11133-019-9413-7>

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Baird, P., Argus, R., & Bernhardt, K. (2025). The impact of different bilingual education models on learning outcomes in Estonian as a second language. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri = Estonian Journal of Education*, 13(2), 163–190. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.2.07>

Bernhardt, K., & Meristo, M. (2023). Eesti keele omandamist toetavad tunnitegevused I kooliastme mitmekeelses klassis. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 179–200. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.07>

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (English ed.) [PDF]. EENET. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>

CentAR. (2023). Uussisserändajate laste haridus: Uuringu lõpparuanne. CentAR. https://centar.ee/pdf/ee/2023_Uussisserandajate_uuring_lopparuanne.pdf

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters* (Working Papers on Bilingualism No. 19). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED184334.pdf>

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

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). *The qualitative content analysis process*. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Agentuuri seisukoht kaasavate haridussüsteemide kohta* (2. väljaanne). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2022-ET_0.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). *Country information for Estonia – systems of support and specialist provision*. <https://www.european-agency.org/country-information/estonia/systems-of-support-and-specialist-provision>

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). *Exploring inclusive pedagogy*. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Gusjuk, N., Tuul, M., & Õun, T. (2025). *Eestikeelsele õppele üleminek: Koolieelsete lasteasutuste juhtide, õpetajate ja lastevanemate ootused, väljakutsed ja mured*. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 13(2), 51–76. <https://doi.org/10.12697/eha.2025.13.2.03>

Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpilase toetamise juhendmaterjal*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_õpilase_toetamiseks_22.pdf

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. <https://www.hm.ee/uleminek>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *HEV-juhendmaterjal eestikeelsele haridusele üleminekul* [PDF]. <https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-04/HEV%20juhendmaterjal%20eestikeelsele%20haridusele%20%C3%BCleminikul.pdf>

Haridus- ja Teadusministeerium. (n.d.). *Toetuse andmise tingimuste kehtestamine sekkumise „Hariduse tugiteenused“ elluviimiseks* (Haridus- ja teadusministri käskkiri). https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2024/01/Lisa_Sekkumise-%E2%80%9EHariduse-tugiteenused-elluviimiseks-toetuse-andmise-tingimused_0.pdf

Haug, P. (2017). *Understanding inclusive education: ideals and reality. Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.

<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta* (5. tr.). Medicina.

Howard, K. B. (2023). *Supporting learners with special educational needs and/or disabilities in the foreign languages classroom. Support for Learning*, 38(4), 325–340. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449>

Jackson, R. L., Drummond, D. K., & Camara, S. (2007). What Is Qualitative Research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1), 21–28.

<https://doi.org/10.1080/17459430701617879>

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: Õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>

Klaas-Lang, B., Praakli, K., & Vender, D. (2023). Üleminek eestikeelsele õppele: Vene dominantkeelega Tartu lastevanemate hoiakute uurimisest. *Eesti rakenduslingvistika ühingu aastaraamat*, 19, 71–94. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.03>

Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse* (3. täiendatud ja parandatud väljaanne). Tartu Ülikooli Kirjastus.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/98aa6372-2c1c-46e9-872c-bf7a928d8973/content>

Lanková, B., Vostrý, M., Zilcher, L., & Landová, T. (2021). Support measures and their implementation as a part of education of individuals with special needs. *EduPort*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.21062/edp.2021.011>

Leemets, A. (2023). *Õpetaja toimetulek ja toetusvajadus haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis Lääne-Virumaa maakoolide näitel* (magistritöö). Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/1c6a08be-7f5b-477a-af17-d6d059d9c3ad/content>

Lehtse, A. (2012). *Learning CLIL through CLIL: Teacher students' perceptions of the practice and its effectiveness* (Master's thesis, University of Tartu). University of Tartu Digital Archive. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/5adb3019-b797-49f8-aa6d-b85f329586c2/content>

Mancilla-Martinez, J., Oh, M. H., Luk, G., & Rollins, A. (2024). Special education representation trends vary by language status: Evidence of underrepresentation in Tennessee. *Journal of Learning Disabilities*, 57(3), 153–167.

<https://doi.org/10.1177/00222194231178285>

Martinson, M. (2010). *Õpiraskused: Kelle probleem? Kust otsida lahendusi?* Tallinn: Koolibri.

Masso, A., & Soll, M. (2014). Change in language of instruction in Russian medium schools: Multilevel analysis of attitudes and language proficiency. *Journal of Baltic Studies*, 45(4), 517–544. <https://doi.org/10.1080/01629778.2014.937818>

Metslang, H., Kitsnik, M., & Krall, I. (2014). Lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikast vene õppekeelele koolis. *Eesti Ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakiri. Journal of Estonian and Finno-Ugric Linguistics*, 5(3), 71–97. <https://doi.org/10.12697/jeful.2014.5.3.04>

Metslang, H., Tragel, I., Argus, R., & Teiva, N. K. (toim.). (2024). *XX muutuva keele päev: teesid*. 22. november 2024, Tartu Ülikool. Tartu Ülikool.

<https://keel.ut.ee/et/media/62462/download?attachment=>

Mägi, E., & Nestor, M. (2014). *Students with different mother tongue and cultural backgrounds in Estonian schools*. Tallinn: Praxis Center for Policy Studies. <https://vana.praxis.ee/wp-content/uploads/2014/03/2014-Students-with-different-mother-tongue-and-cultural-backgrounds.pdf>

- Niitmäe, J., & Solomina, V. (2025). *Tallinna ja Maardu koolide eestikeelsele õppele üleminek – õpetajate kogemused* (magistritöö). Tartu Ülikool, Narva kolledž. DSpace UT. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/f7dede58-5a65-4b3a-8cd3-15f28455dd52/content>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2019/06/talis-2018-results-volume-i_03d63387/full-report/component-6.html
- OECD. (2025). *TALIS 2024 Eesti tulemused* [PDF]. Haridus- ja Teadusministeerium. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2025-11/TALIS2024_UURING_Eesti_tulemused.pdf
- OECD. (2021). *Supporting students with special needs: Policy insights* (OECD Education Working Papers). OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/05/supporting-students-with-special-needs_c98fabae/d47e0a65-en.pdf
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Paper presented at the Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>
- OpenAI. (2026). ChatGPT [tehisintellekti keelemudel]. <https://chat.openai.com/>
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2013). CLIL lessons in the upper-primary: The interplay of affective factors and CALP. In D. Gabryś-Barker & J. Bielska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 211–225). Multilingual Matters. https://www.researchgate.net/publication/278036710_CLIL_lessons_in_the_upper-primary_The_interplay_of_affective_factors_and_CALP
- Panthri, K. N., & Sharma, A. (2024). *Role of teachers in promoting inclusive education for children with special needs*. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 12(7). <https://www.ijcrt.org/papers/IJCRT2407841.pdf>
- Paulus, A. (2019). *Muukeelse haridusliku erivajadusega õpilase märkamine ja õpetamine: probleemid õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul* (Magistritöö, Tartu Ülikool). Tartu Ülikooli DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/65139>

Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020). *Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoiakute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 8(1), 72–99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (RT I, 31.12.2015, 15). Riigi Teataja.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015>

Rüütmaa, T., Meristo, M., Argus, R., & Puksand, H. (2023). Õpetajate suhtumine mitmekeelses klassis õpetamisse ja eestikeelsele õppele üleminekusse. *Philologia Estonica Tallinnensis*, 8, 95–128. <https://doi.org/10.22601/PET.2023.08.04>

Saks, Õ., & Sults, K. (2021). *Eesti õpetajate ja tugispetsialistide hoiakud kaasava hariduse suhtes* (magistritöö). Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/73346>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Tamm, M. (2017). *Õpetajate koostööne õppimine haridusjuhtide arusaamades koolieelsete lasteasutuste näitel* [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.

<https://www.etera.ee/api/oai2/download/31994.pdf>

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tšumakova, A. (2025). *Õpetajate arvamused eestikeelsele õppele ülemineku esimesel aastal (4. klassides)* [Bakalaureusetöö]. Tartu Ülikool.

<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/8249f0e8-1efd-423f-9439-b8f1e7b9b4e8/content>

Vender, D., Klaas-Lang, B., & Kallas, K. (2023). Üleminek eestikeelsele haridusele: Ida-Virumaa hoiakutest. *Akadeemia*, 8, 1398–1436. https://www.akad.ee/wp-content/uploads/sites/12/2023/09/akadeemia_sisu_2308_01-1.pdf#page=54

Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>

Watkins-Xu, Y., Ayay, E., & Fetting, A. (2025). Inclusion of young multilingual learners with or at risk for disabilities in dual-language education: A mixed-methods systematic review. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2596743>

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3538e168-6012-4e90-8484-4bb59be8b14a/content>

LISAD

Lisa 1. Intervjuu küsimused

Taustaküsimused:

- Mis on Teie emakeel?
- Kui vana Te olete?
- Mis on Teie haridustase?
- Kui kaua olete õpetajana töötanud?
- Millises kooliastmes Te praegu õpetate?
- Kui sageli puutute oma igapäevatöös kokku HEV-õpilaste toetamisega?
- Milline on Teie roll HEV-õpilaste toetamisel? (klassiõpetaja, aineõpetaja, tugispetsialistiga koostööd tegev õpetaja).
- Kas olete õpetajana töötanud ka enne eestikeelsele haridusele üleminekut?

Kuidas kirjeldavad õpetajad oma kogemusi HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele ülemineku kontekstis?

1. Millised on olnud Teie kogemused HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele õppele üleminekul?
2. Millisena tajute oma rolli ja vastutust selles protsessis?
3. Milliseid muudatusi on Teie töös seoses eestikeelsele haridusele üleminekuga?

Milliseid strateegiaid ja toetusmeetmeid kasutavad õpetajad oma igapäevases töös HEV-õpilaste eesti keeles õppimise toetamiseks?

1. Milliseid konkreetseid strateegiaid, võtteid või meetodeid Te igapäevases õpetajatöös kasutate, et toetada HEV-õpilaste eesti keeles õppimist?
2. Palun tooge mõni konkreetne näide olukorrast või tunnist?
3. Kuidas Te oma õpetamist HEV-õpilaste vajadustele vastavaks kohandate?

4. Kuidas olete nende strateegiateni jõudnud?

Milliseid raskusi ja väljakutseid õpetajad seejuures kogevad?

1. Millised raskused või väljakutsed on Teie jaoks HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele haridusele üleminekul kõige enam esile tulnud?
2. Millega on need raskused kõige rohkem seotud?
3. Kuidas need raskused Teie igapäevases õpetajatöös avalduvad?
4. Milline neist raskustest nõuab Teie hinnangul kõige rohkem tähelepanu?

Millist lisatuge ja ressursse peavad õpetajad vajalikuks, et üleminek eestikeelsele haridusele oleks HEV-õpilaste jaoks tulemuslik ja kaasav?

1. Millist lisatuge või ressursse tunnete HEV-õpilaste toetamisel eestikeelses õppes kõige enam puuduvat?
2. Millistes olukordades tunnete, et õpetaja võimalustest üksi ei piisa?
3. Millist tuge ootate oma igapäevatöös koolilt või tugispetsialistidelt, et HEV-õpilasi paremini toetada?

Millised on õpetajate tähelepanekud ja soovitused, mis võiksid toetada koolide praktikat?

1. Milliseid soovitusi annaksite teistele õpetajatele HEV-õpilaste toetamisel eestikeelsele õppele üleminekul?
2. Kui mõtlete kooli kui terviku peale, siis mida peaks Teie arvates HEV-õpilaste toetamisel korralduslikult või süsteemselt muutma?
3. Kui Teil oleks võimalus teha ettepanekuid hariduse korraldajatele või otsustajatele, siis mida peaks kindlasti arvesse võtma?

Lisa 2. Näide kodeerimisprotsessist**Tabel 2. Kodeerimispuu**

Tsitaat intervjuust	Kood	Kategooria	Teema
<i>„Kasutan lihtsat keelt, visuaalseid abivahendeid, selgeid juhiseid.“</i>	Lihtsustatud keele kasutamine, visuaalne tugi	Õpetamisstrateegiad	Strateegiad
<i>„Pean materjale kohandama ja diferentseerima.“</i>	Õppematerjalide kohandamine ja diferentseerimine	Õpetamisstrateegiad	Strateegiad
<i>„Keelebarjäär mõjutab õpilaste arusaamist.“</i>	Keelebarjäär	Keelelised õpiraskused	Raskused
<i>„Õpilased ei suuda ennast väljendada.“</i>	Piiratud eneseväljendus	Keelelised õpiraskused	Raskused
<i>„Töö on muutunud ajamahukamaks.“</i>	Ajapuudus, töökoormus	Töökoormuse suurenemine	Raskused
<i>„Vajame rohkem tugispetsialiste.“</i>	Tugispetsialistide puudus	Tugivajadus	Lisatugi
<i>„Õppematerjale tuleb ise kohandada.“</i>	Valmis materjalide puudus	Ressursside nappus	Lisatugi
<i>„Julgustan õpilasi keelt kasutama.“</i>	Keelekasutuse toetamine	Õppija toetamise strateegiad	Strateegiad

Autori märkus. Tabelis esitatud tsitaadid on parafraseeritud ning illustreerivad andmete kodeerimise ja kategoriseerimise protsessi.