

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis õppekava

Karily Klaus
ÕPETAJATE ETTEVALMISTUS JA TEADLIKKUS LUGEMISRASKUSTEGA
ÕPILASTE ÕPETAMISEKS: KAHE KOOLI NÄITEL
Bakalaureusetöö
Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Kaja Pastarus

Tartu 2025

Kokkuvõte

Õpetajate ettevalmistus ja teadlikkus lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks: kahe kooli näitel

Lugemisraskustega õpilaste õpetamine eeldab õpetajalt võimet raskusi märgata ja õppetegevust vastavalt kohandada. Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, milline on õpetajate ettevalmistus ning kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks õppetöös. Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega seitsmelt aineõpetajalt kahest koolist ning analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi abil. Leiti, et õpetajakoolituses ei käsitletud lugemisraskustega õpilaste toetamise teemat piisavalt süvitsi ning õpetajate teadlikkus kujuneb peamiselt praktilise kogemuse kaudu. Õpetajad tõid esile vajaduse sihipärasemate koolituste, väiksemate õpperühmade ja selgemate juhiste järel. Õpetajate sõnul mõjutavad teadlikkuse kujunemist ajaressurss ja koolikeskkonna tugi. Tulemused viitavad sellele, et süsteemne tugi ning praktikapõhine õppimine on õpetajate valmisoleku kujundamisel keskse tähtsusega.

Võtmesõnad: õpetajate ettevalmistus, lugemisraskused, õpetajate teadlikkus, kaasav haridus, õpilaste toetamine

Abstract

Teachers' Preparation and Awareness in Teaching Students with Reading Difficulties: A Case Study of Two Schools

Teaching students with reading difficulties requires teachers to recognize challenges and adapt instruction accordingly. This bachelor's thesis aimed to examine teachers' preparation and how they assess their awareness in supporting students with reading difficulties. Data were collected through semi-structured interviews with seven subject teachers from two schools and analysed using qualitative inductive content analysis. The findings show that teacher training does not cover the topic in sufficient depth, and awareness develops mainly through practical experience. Teachers emphasized the need for more targeted training, smaller learning groups, and clearer instructional guidelines. Time resources and a supportive school environment were key factors in shaping awareness. These results suggest that systematic support and practice-based learning are crucial for strengthening teachers' readiness.

Keywords: teacher preparation, reading difficulties, teacher awareness, inclusive education, student support

Sisukord

Sissejuhatus	4
1. Teoreetiline ülevaade	5
1.1 Õpiraskused ja nende määratlus	5
1.2 Lugemine ja lugemiskused	6
1.3 Õpetaja roll lugemiskustega õpilaste toetamisel	7
2. Metoodika.....	9
2.1. Valim.....	9
2.2. Andmekogumine	10
2.3. Andmeanalüüs.....	11
3. Tulemused	12
3.1 Õpetajate ettevalmistus lugemiskustega õpilastega toimetulekuks	12
3.1.1 Õpetajakoolitus ülikoolis.....	13
3.1.2 Täiendõpe ja koolitused	13
3.1.3 Teadmiste rakendamine praktikas	14
3.1.4 Puudujäägid ja väljakutsed ettevalmistuses	15
3.1.5 Ettepanekud ja koostöö õppijate toetamisel	15
3.2 Õpetajate teadlikkus lugemiskustega õpilaste toetamisest	16
3.2.1 Töökorralduse mõju teadlikkusele ja märkamisele	16
3.2.2 Kogemuse roll lugemiskuste mõistmisel	17
3.2.3 Probleemi mõistmise sügavus ja tajumine	17
3.2.4 Teadlikkuse kujunemine ja areng ajas	18
Arutelu.....	18
Tänuõnad	21
Autorsuse kinnitus.....	21
Kasutatud kirjandus.....	22
Lisad	24
Lisa 1. Intervjuu kava.....	24

Sissejuhatus

Alates 2010. aastast, mil kaasava hariduse põhimõtted võeti selgesõnaliselt kasutusele Eesti haridusseadustes, on kaasamine kujunenud hariduskorralduse keskseks lähtekohaks (Leijen, 2024). Eesti haridussüsteemi üks keskseid eesmärke on kõigi õpilaste kaasamine haridusse, sõltumata nende individuaalsetest vajadustest ja võimetest. Kaasava hariduse põhimõtte kohaselt peab iga õpilane saama õppida koos eakaaslastega ning talle tuleb tagada vajalik tugi (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2024). See lähenemine eeldab õpetajalt professionaalset pädevust, et märgata õpiraskusi, kohandada õpet ja pakkuda tõenduspõhiseid tugimeetmeid (Haridus- ja Noorteamet [Harno], 2022).

Kuna klassiruumides võib esineda eri tüüpi hariduslike erivajadusi, sealhulgas spetsiifilisi lugemis- ja kirjutamiskusi peab õpetaja mõistma konkreetseid takistusi, mis võivad mõjutada vastavate oskuste arengut (Harno, 2022; Plado & Soodla, 2024). Lugemiskustus ehk düsleksia on spetsiifiline õpiriskus, mis võib takistada sõnade täpset ja sujuvat lugemist ning loetust arusaamist ning see avaldub sageli juba varases koolieas (ICD-11, 2025; Plado & Soodla, 2024). Lugemiskustega õpilased vajavad järjepidevat ja teadlikult juhitud tuge, sealhulgas kohandatud õppematerjale, eripedagoogilist lähenemist ning motiveerivat keskkonda (Šuman & Pastarus, 2024). Õpetajal on kaasava hariduse rakendamisel keskne roll, sest tema märkab igapäevases õppetöös esimesena õpilaste raskusi ning alustab sageli esmaste toetavate meetmetega klassiruumis. Tõhusa toe pakkumine eeldab lisaks õpetajale ka kooli juhtkonna, pidaja ja tugispetsialistide koostööd (HTM, 2024).

Samas on leitud, et õpetajate valmisolek ja võimalused hariduslike erivajadustega õpilaste toetamiseks võivad olla ebapiisavad, eriti piirkondades, kus tugispetsialistide ja koolituste kättesaadavus on piiratud (Arenguseire Keskus, 2023). Mitmed õpetajad tunnevad, et nende teadmised ja oskused hariduslike erivajadustega, sealhulgas lugemiskustega õppijate toetamiseks, on ebapiisavad (Vomm, 2019). See võib mõjutada õpetajate kindlustunnet ning vähendada valmidust kohandada õpetust ja teha koostööd tugispetsialistidega (Haridus- ja Noorteamet, 2022). Üldhariduskoolide õpetajad hindavad oma pädevust erivajadustega õppijate toetamisel sageli madalamaks kui erikoolide õpetajad ning toovad esile vajaduse sihipärasemate ja sisulisemate täienduskoolituste järele (Vomm, 2019).

Seetõttu on oluline uurida, kuidas õpetajad ise tajuvad oma ettevalmistust ja teadlikkust õpiraskustega, näiteks lugemiskustega, õpilaste toetamisel. Varasemates uuringutes (Käär, 2022; Runno, 2018) on leitud, et kuigi õpetajad märkavad hariduslike

erivajadustega õpilasi ja püüavad nendega arvestada, hindavad nad oma oskusi erimetoodikate rakendamisel ja õppe kohandamisel sageli ebapiisavaks. Samuti on rõhutatud vajadust täienduskoolituste ning parema koostöö järele tugispetsialistidega, et toetada individuaalsete eripärade märkamist ja arvestamist (Käär, 2022; Runno, 2018). Käesoleva uurimistööga tahetakse välja selgitada, milline on õpetajate ettevalmistus ja kuidas nad hindavad oma teadlikkust lugemiskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1 Õpiraskused ja nende määratlus

Õppimiskiskus ehk õpiriskus on arenguline häire, mis takistab õpilasel omandada akadeemilisi oskusi tavapärasel tempos (ICD-11, 2025). Enamasti avalduvad õppimiskiskused juba varases lapsepõlves ajutegevuse eripärana, kuid need võivad tekkida ka hiljem, näiteks haiguse või peatrauma tagajärjel. Raskused õppimisel võivad avalduda üldises õppeedukuses või üksikutes oskustes (Kiive, 2024). Spetsiifilised õpiriskused on näiteks düsleksia ehk lugemiskiskus, düsgraafia ehk kirjutamiskiskus, düskalkuulia ehk matemaatikaliskiskus ja düspraksia kui liigutuskoordinatsiooni häire (Kõrgesaar, 2024). Kaasaegsemas kirjanduses kirjeldatakse neid kui arengulisi õppimiskiskusi (ingl *developmental learning disorders*), mis on püsivad ega möödu iseenesest (ICD-11, 2025). Kergematel juhtudel võivad õpiriskused olla ka mööduvad ehk ajutised (Šuman & Pastarus, 2024).

Lugemiskiskuse korral on õpilasel raskusi sõnade täpse ja sujuva lugemisega ning loetust arusaamisega. See võib olla tingitud sellest, et lapsel on keeruline kuulda ja eristada sõnade üksikhäälikuid, ühendada neid sõnadeks või seostada tähti vastavate häälikutega (ICD-11, 2025; Learning Disabilities..., *s.a.*). Kirjutamiskiskuse puhul on õpilase jaoks keeruline õigekirja täpsus, grammatika ja kirjavahemärkide õige kasutamine. Õpilasel võib olla raskusi kirjutatud tekstis ka selge ja loogilise mõttekäigu ülesehitamisega (Learning Disabilities..., *s.a.*). Matemaatiliste raskuste korral võib õpilasel olla keeruline mõista arvude tähendust ja omavahelisi seoseid, samuti esineb raskusi lihtsate arvutusvõtete meeldejätmisel ning loogilise mõtlemise rakendamisel (ICD-11, 2025; Learning Disabilities..., *s.a.*). Selliste raskuste tõttu on õpilase õppetöö tulemused sageli madalamad, kui tema vanuse ja võimete põhjal võiks eeldada, ning see mõjutab oluliselt tema toimetulekut koolis (ICD-11, 2025).

Õpiriskustega õpilaste toetamiseks rakendatakse Eestis tugisüsteemi, mis võimaldab pakkuda individuaalset tuge, õpiabitunde või tugispetsialisti teenuseid. Tugimeetmete määr

sõltub õpilase vajaduste raskusastmest, see tähendab, et võimalik on rakendada kas üldist, tõhustatud või erituge (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Eesti hariduses vajab tugispetsialisti tuge hinnanguliselt iga viies õpilane (HTM, 2024).

1.2 Lugemine ja lugemisraskused

Lugemisoskuse areng on keerukas ja mitmetasandiline protsess, mis tugineb nii keelelistele kui ka kognitiivsetele oskustele. Selle mõistmiseks on sageli viidatud lugemise lihtsale mudelile (Simple View of Reading, autorid Gough & Tunmer, 1986 ning edasiarendajad Hoover & Gough, 1990), mille kohaselt koosneb lugemisvõime kahest põhikomponendist: tehnilisest lugemisvõimest ehk dekodeerimisest ja keelelisest mõistmisest. Tehniline lugemisvõime tähendab sõnade täpset ja sujuvat äratundmist ja keeleline mõistmine hõlmab sõnavara tundmist, lausete ja tekstide tähenduse mõistmist ning info sidususe loomist (Šuman & Pastarus, 2024). Lugemispädevus ei tähenda üksnes mehaanilist dekodeerimist, vaid eeldab ka mõtlemise, keelelise arusaamise ja metakognitiivsete oskuste koosmõju, sealhulgas oskust jälgida oma arusaamist tekstist ja rakendada sobivaid strateegiaid (Soodla, 2020).

Koolieas kujuneb lugemisvõime samm-sammult. Esimeses kooliastmes keskendutakse tähtede tundmisele ja sõnade kokkulugemisele, teises kooliastmes lisandub erinevate tekstide mõtestamine ja reflektiivne lugemine. Õppijate oskuste hindamisel tuleb arvesse võtta nii sõnade äratundmise kiirust ja täpsust kui ka keelelist arusaamist ning mõistmise strateegiaid. Lugemispädevuse hindamiseks kasutatakse ka arvutipõhiseid ülesandeid, mis võimaldavad täpsustada õpilaste oskuste arengut ning tuvastada toetamise vajadusi (Soodla, 2020).

Kui lugemisoskus ei arene ootuspäraselt, võib esineda lugemisraskusi. ICD-11 (2025) määratluse järgi on arenguline lugemisraskus püsiv ja märkimisväärne raskus lugemistehnikas või loetu mõistmises, mis ei ole seletatav muu arengu- või meeleeelundite häirega.

Lugemisraskused on üks levinumaid õpiraskuste liike, seda esineb suurel osal õppimisraskustega lastest (Lyon, 1995, viidatud Soodla, 2020 j).

Lugemise lihtsa mudeli (*Simple View of Reading*) komponentide järgi saab lugemisraskusi jagada kolme põhitüüpi. Esimene tüüp on seotud nõrga dekodeerimisoskusega, mille puhul õppijal on raskusi sõnade hääldamisel, tähe-hääliku seoste loomisel ning lugemine on aeglane ja ebatäpne. Teist tüüpi seostatakse spetsiifiliste mõistmisraskustega ja seda esineb siis, kui dekodeerimine on sujuv, kuid loetust arusaamine on nõrk. Kolmas tüüp ühendab mõlemad probleemid. See tähendab, et raskused ilmnevad nii sõnade äratundmisel kui ka teksti mõistmisel. Seda viimast peetakse kõige levinumaks lugemisraskuse vormiks (Gough & Tunmer, 1986; Plado & Soodla, 2024).

Lugemisraskused võivad olla nii ajutised kui ka püsivad ning need varieeruvad raskusastmelt. Mõnel juhul on tegemist kergemate, arenguliste raskustega, mis võivad paraneda sobiva toetuse abil (Plado & Soodla, 2024; Šuman & Pastarus, 2024). Raskemate ja püsivamate juhtude korral võib tegemist olla spetsiifilise õpiraskusega, näiteks düsleksiaga, mida iseloomustavad neuroloogilisest eripärast tingitud raskused sõnade dekodeerimisel, hoolimata vanusele vastavast õpetamisest ja piisavast intellektuaalsest võimekusest (ICD-11, 2025; Plado & Soodla, 2024). Seetõttu on oluline, et lisaks üldise lugemisraskuse määramisele käsitletakс düsleksiat eraldi kui diagnoositavat häiret, millel on oma toetamisviisid ja erisused (Plado & Soodla, 2024).

Tüüpilised lugemistehnilised raskused hõlmavad tähtede/häälikute segiajamist, tähtede äravahetamist, ümberpaigutamist ja sõnade või sõnavormide asendamist. Rohkelt esineb vältevigu, näiteks võib sõna „redel“ loetuna muutuda „reedel“ või „kell“ loetakse kui „keel“ (Plado & Soodla, 2024; Šuman & Pastarus, 2024). Lisaks võib raskusi põhjustada töömälu nõrkus ja see, kui lapsel on keeruline kuulda ja eristada sõnades üksikhäälikuid või panna neid õigesti kokku (Learning Disabilities..., *s.a.*; Plado & Soodla, 2024).

Õpilased, kellel esineb lugemisraskusi, vajavad teadlikku ja järjepidevat tuge. Tõhusaks osutuvad visuaalsed orientiirid tehniliselt raskete sõnade lugemise toetamiseks, lugemistehnilised eelharjutused koos sõnade tähenduste selgitamisega, tekstide ettelugemine (sh audiovahendite kaudu), sama teksti korduvlugemine ning lugemisstrateegiate õpetamine (Šuman & Pastarus, 2024). Oluline on võimaldada lugemist turvalises keskkonnas, kus õpilane ei tunne ärevust kaaslaste ees esinemise pärast. Lisaks tuleb arvestada ka õppija motivatsiooni ja enesehinnanguga, sest madal lugemisvõime võib vähendada enesekindlust ning huvi tekstidega tegelemise vastu (Soodla, 2020). Erinevaid soovitusi lugemisraskustega õppijate toetamiseks leiab ka *düsleksia.ee* veebilehelt.

1.3 Õpetaja roll lugemisraskustega õpilaste toetamisel

Õpiraskustega õpilaste toetamine koolis eeldab süsteemset koostööd ja teadlikke valikuid nii õpetajalt kui ka kooli tugivõrgustikult. Tuge vajavate õpilaste õppe ja arengu koordineerimise eest vastutab koolis hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija (HEVKO), kelle määrab direktor (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kuna õpetaja jälgib igapäevaselt õpilase arengut, on just tema sageli esimene, kes märkab raskusi ning käivitab klassi tasandil esmase toetustegevuse. Vajadusel kaasatakse tugivõrgustiku liikmed, nagu HEVKO, logopeed või eripedagoog, et pakkuda sobivaid sekkumisi (Šuman & Pastarus, 2024). Koostöös õpetaja, lapsevanema ja tugispetsialistidega tehakse ettepanekuid sobivate meetmete rakendamiseks

või vajadusel täiendavate uuringute algatamiseks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Õpetaja osaleb tugimeeskonna aruteludes ning teeb ettepanekuid tuge vajava õppija võimetest ja vajadustest lähtuvalt toetamiseks. Vajadusel koostab õpetaja oma ainevaldkonnas individuaalse õppekava, mille alusel toimub ka õppija hindamine (Harno, 2022).

Õpetaja üks olulisemaid eesmärke on toetada iga õpilase arengut nii, et kujuneks tähenduslik ja õppijat arvestav õpitee. Selleks tuleb tähele panna nii õppija arengudünaamikat kui ka toimetulekut klassis, sealhulgas märgata nii madalat kui ka väga kõrget õpiedukust (Harno, 2022). Õpilase arengu toetamisel aitab õpetajal teadlikult valikuid langetada arusaam sellest, kuidas ajus toimuvad õppimisega seotud protsessid – näiteks korduste mõju või töömälu roll. Just selline neuroteadlikkus loob aluse sihipäraste ja õppijakesksete strateegiate kasutamiseks klassitöös (Kiive, 2024). Tõhusaks toetamiseks on oluline rakendada klassiruumis diferentseeritud õpet, mille puhul kohandatakse õppematerjale, ülesandeid ja tööviise vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele (Šuman & Pastarus, 2024). See võib tähendada tekstide ja juhiste lihtsustamist, ülesannete jagamist väiksemateks osadeks, valikvastuste või visuaalsete toetuste pakkumist ning erinevate abivahendite kasutamist (Harno, 2022; Šuman & Pastarus, 2024). Lugemisraskustega õpilaste toetamisel võib lisaks olla abiks ka suulise vastamise võimalus ja turvalise vastamiskeskonna loomine. Õppetöö koormust saab reguleerida näiteks liikumis- või puhkepausidega ning vajadusel lisa-aega pakkudes. Lisaks toetab iga õpilase arengut individuaalne juhendamine, tunnustus ja rahulik mõtlemiskeskond (Harno, 2022).

Kaasava hariduse tingimustes oodatakse õpetajalt professionaalset pädevust: oskust märgata, kohandada, juhendada ja teha koostööd (Harno, 2022). Samas on leitud, et õpetajate teadlikkus ja kogemus tugimeetmete rakendamisel võivad oluliselt varieeruda. Näiteks ilmnes, et tavakooli õpetajate hinnang oma pädevusele lihtsustatud õppekava järgi õppivate õpilaste toetamisel on sageli madalam kui erikooli õpetajatel. Mitmed vastanud õpetajad tõid välja, et neil puuduvad vajalikud teadmised ja toetavad tugistruktuurid, mis mõjutab nende kindlustunnet ja võimekust erivajadustega õppijaid tõhusalt toetada (Vomm, 2019).

Arenguseire Keskuse (2023) raporti kohaselt esineb Eestis õpetajate valmisolekus suuri piirkondlikke erinevusi. Eriti maapiirkondades on tugispetsialistide ja koolitusvõimaluste kättesaadavus piiratud, mis suurendab õpetajate koormust, võib mõjutada nende valmisolekut rakendada kaasava hariduse põhimõtteid järjepidevalt ning teadlikult. Sellest tulenevalt on oluline uurida, kuidas tajuvad õpetajad ise oma ettevalmistust ja pädevust, hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel, milleks sageli ei ole süvendatud väljaõpet piisavalt pakutud.

Lugemisraskused on akadeemilises edukuses olulise mõjuga ning nende märkamine ja toetamine sõltub suuresti õpetaja teadlikkusest ja oskustest. Seetõttu on oluline uurida, kuidas õpetajad ise hindavad oma valmisolekut selliste õppijate toetamisel. Töö eesmärk on välja selgitada, milline on õpetajate ettevalmistus, ning kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks õppetöös. Töö eesmärgist tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milline on õpetajate ettevalmistus lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks?
2. Kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks?

2. Metoodika

Uuringu andmekogumiseks valiti kvalitatiivne uurimismeetod, mis keskendub individuaalsete tõekspidamiste, tunnete ja hoiakute süvitsi mõistmisele. Kvalitatiivne uurimus on paindlik, võimaldades küsimusi ja uurimissuundi kohandada vastavalt sellele, mis intervjuude käigus ilmneb. See on oluline, kuna vaated ja kogemused võivad oluliselt erineda (Õunapuu, 2014).

2.1. Valim

Valimi moodustamise tingimuseks oli, et uuritavateks on õpetajad, kes töötavad vähemalt 0,5 ametikoormusega. Uuringus kasutati mugavusvalimi põhimõtet, tuginedes isiklikele kontaktidele, mis võimaldas mugavamalt juurdepääsu potentsiaalsetele osalejatele (Rämmer, 2014). Osalemiskutse edastati Stuudiumi keskkonna kaudu 32 õpetajale, kellele selgitati uuringu eesmärki ning kutsuti osalema. Uuringus nõustus osalema seitse õpetajat. Viis õpetajat õpetavad loodus- ja reaal-, kaks humanitaarainete valdkonnas. Valim koosnes ühest mees- ja kuuest naisõpetajast, kes kõik õpetavad vanemas kooliastmes (II kooliaste kuni gümnaasium). Õpetajate konfidentsiaalsuse tagamiseks kasutatakse intervjuudes pseudonüüme ning äratuntavuse vältimiseks ei täpsustata, millise õppeaine õpetajaga on tegemist (Hea teadustava, 2023). Uuritavate taustandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Intervjueeritavate andmed.

Pseudonüüm	Ainevaldkond	Pseudonüüm	Ainevaldkond
Mihkel	loodus- ja reaalained	Miia	humanitaarained
Mari	humanitaarained	Marta	loodus- ja reaalained
Kaidi	loodus- ja reaalained	Anne	loodus- ja reaalained
Helle	loodus- ja reaalained		

2.2. Andmekogumine

Uurimuses kasutati andmekogumismeetodina poolstruktureeritud individuaalintervjuud, mis võimaldab järgida eelnevalt määratletud teemaplokke, säilitades samas paindlikkuse lisaküsimuste esitamiseks ning võimaldades süveneda osalejate isiklike kogemuste ja seisukohtade avamisele (Lepik *et al.*, 2014). Intervjuukava koostamisel tugineti varasematele uuringutele, mis käsitlevad õpetajate teadlikkust ja kogemusi hariduslike erivajadustega õpilaste, sh lugemisraskustega laste õpetamisel (Käär, 2022; Lepik *et al.*, 2014; Runno, 2018). Eriti arvestati uuringutega, mis rõhutavad vajadust õpetajate enesehinnangu tõstmise ja enamate täiendkoolituste järele (Runno, 2018). Nimetatud tööde põhjal kujundati intervjuukava teemaplokid, mis keskendusid õpetajate ettevalmistusele, kogemustele, koolitusvajadustele ning enesehinnangule seoses lugemisraskustega õpilaste õpetamisega.

Intervjuukava oli jaotatud kaheks peamiseks osaks, millest kumbki keskendub konkreetsele uurimisküsimusele. Enne põhiküsimusi esitati tausta- ja soojendusküsimused, mis täpsustavad õpetajate haridustaset ja õpetamiskogemuse pikkust. Selline ettevalmistav osa aitas intervjuueeritavatel kohaneda ning valmistuda põhiosa küsimustele vastamiseks (Lepik *et al.*, 2014). Küsimustik sisaldas peamiselt avatud tüüpi küsimusi, mis võimaldavad uuritavatel vabalt oma mõtteid ja kogemusi väljendada.

Intervjuu küsimustik, millega saab tutvuda lisa 1, hõlmas teemasid nagu õpetajate ettevalmistus, kogemused, läbitud koolitused ja praktika. Esimene osa keskendus õpetajate ettevalmistusele lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks. Uuriti, milliseid programme ja kursusi õpetajad on läbinud ning kas lugemisraskuste teemat käsitleti juba õpetajakoolituses. Samuti koguti teavet kasutatud meetodite, rakendatud soovitude ja täienduskoolituste vajaduse kohta. Teise osa fookuses oli õpetajate hinnangud enda teadlikkusele lugemisraskustega õpilastega toimetuleku osas. Intervjuu käigus küsiti näiteks: *Kuidas hindate oma praegust teadlikkust lugemisraskustega õpilastele toetuse pakkumise osas?* ja *Millised on teie tugevused ja nõrkused lugemisraskustega õpilastele toetuse pakkumise osas?*

Andmekogumise kvaliteedi parandamiseks viidi läbi prooviintervjuu ühe õpetajaga, et hinnata, kas koostatud küsimused annavad oodatud vastused ja vastavad uurimisküsimustele. Prooviintervjuu tulemuste põhjal tehti küsimustikus vajalikke muudatusi. Kuna antud õpetaja ei olnud ühtegi vastavat koolitust läbinud, lisati küsimustikku täiendav küsimus, mis aitas sellist tüüpi vastuseid paremini käsitleda. Lisatud küsimus oli: *Milliseid koolitusi oleks vaja, et tõsta teie teadlikkust selles osas?* Prooviintervjuus osalenud õpetaja ei kuulunud lõplikku valimisse, sest ta ei töötanud üheski neist koolidest, kus uuring läbi viidi.

Enne intervjuude läbiviimist küsiti osalejatelt nõusolekut andmete salvestamiseks ja analüüsimiseks. Selgitati uuringu eesmärki ning kinnitati konfidentsiaalsuse tagamine. Rõhutati osaluse vabatahtlikkust ja anti teada, et nad võivad igal ajal uuringust loobuda. Selgitati, kuidas nende andmeid käsitletakse ja esitatakse ning rõhutati, et salvestusi kasutatakse ainult uurija poolt (Hea teadustava, 2023).

Intervjuude kestus varieerus 10 ja 23 minuti vahel. Intervjuude käigus kirjeldasid uuritavad oma tugevusi ja nõrkusi lugemiskeskustega õpilaste õpetamisel ja toetamisel ning analüüsisid, kuidas nende teadlikkus on aja jooksul muutunud. Intervjuu lõpus said osalejad võimaluse lisada enda tähelepanekuid ja täpsustusi, mis olid uuringuga seotud. Intervjuud salvestati helifailidena ja neid säilitatakse kuni lõputöö kaitsmiseni (Linno, 2020).

2.3. Andmeanalüüs

Andmeanalüüsiks rakendati kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit, mille abil keskenduti uuritavate mõtete ja arusaamade tuvastamisele tähenduslike tekstilõikude ning ka varjatud sisu kaudu (Kalmus *et al.*, 2015). Meetod võimaldab struktureerida kvalitatiivset andmestikku sisulise tähenduse alusel, mis on sobiv õpetajate kogemuste ja tõlgenduste analüüsimisel.

Enne andmete analüüsimist transkribeeriti helisalvestised, kasutades selleks Tallinna Tehnikaülikooli kõnetehnoloogia labori poolt loodud veebipõhist kõnetuvastuse teenust *Tekstiks.ee* (Olev & Alumäe, 2022). Kuna automaatselt genereeritud transkriptsioonides esines vigu ja ebatäpsusi, kuulati salvestised põhjalikult üle ning tekstides tehti vastavad parandused. Intervjuu läbiviija ja vastaja eristamiseks kasutati tekstis selgeid tähistusi. Transkriptsioonides ei pööratud tähelepanu grammatika ega lauseehituse korrektsele vormistamisele ning tagati vastuste sisu täpne ja arusaadav edasiandmine. Transkribeeritud intervjuude kogumaht oli 24 lehekülge.

Pärast intervjuude transkribeerimist alustati analüüsiga, mille käigus tähenduslikud tekstilõigud kodeeriti ning seejärel grupeeriti sarnase sisuga koodid laiemateks kategooriateks. Kvalitatiivseks analüüsiks kasutati QCMap'i keskkonda (www.qcmap.org). See toimus uurimisküsimuste põhisel. Kõigepealt määratleti tähenduslikud üksused ehk lõigud või laused, mis väljendasid selgelt seisukohta, kogemust või hinnangut, mis olid seotud uurimisküsimustega. Tähenduslikuks üksuseks loeti selline teksti osa, mis kandis iseseisvat tähendust ja vastas kas õpetaja ettevalmistuse või teadlikkuse aspektidele. Tähenduslikust üksusest koodi sõnastamise näide on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Koodide sõnastamine uurimisküsimuse *Kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust lugemiskustega õpilastega toimetulekuks?* näitel.

Tähenduslik üksus	Kood
Aeg, mis tekib selle tõttu, et ma töötan praegu väikeste rühmadega. Mittetatsionaarne õppes on keskmiselt 10 õpilast klassis mitte 20 pluss nagu tavaklassides. Pigem peaks olema väikesed õpperühmad.	Tekkinud aja ressurss
No kindlasti, jaa, ma olen aru saanud, et varem ma lahterdasin seda probleemi teisiti, et laps ei õpi piisavalt või midagi. Nüüd ajas ma olen saanud küpsemaks, ma saan aru, et see on probleem ning ma saan aidata. See probleem võib-olla ei ole järjest laiem, aga ta tuleb esile teiste raskuste kõrval.	Teadlikkuse kujunemine ajas

Nädal peale esmast kodeerimist viidi autori poolt läbi korduvkodeerimine, mille tulemusena osa koodidest sõnastati ümber ja lisandus uusi koode. Lisaks kontrolliti ja hinnati juhendaja poolt kodeerimisprotsessi, andes tagasisidet loodud koodidele. Seda protsessi võib käsitleda kaaskodeerimisena, mille eesmärgiks oli tagada andmeanalüüsi täpsus ja usaldusväarsus.

Kodeerimise järel viidi läbi kategoriseerimine. Koodid grupeeriti sarnase sisuga teemade alusel laiemateks kategooriateks. Esimese uurimisküsimuse alla moodustus viis kategooriat ja teise uurimisküsimuse alla kujunes neli kategooriat.

3. Tulemused

Töö eesmärk oli välja selgitada, milline on õpetajate ettevalmistus ning kuidas nad hindavad oma teadlikkust lugemiskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks õppetöös. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste ja nende alla koondunud kategooriate kaupa. Tulemuste selgitamiseks ja illustreerimiseks on kasutatud intervjueeritavate tsitaate. Tsitaatide paremaks loetavuseks on vajadusel eemaldatud parasiitsõnad ja ebavajalikud sidesõnad, lühendatud üleskirjutused on tähistatud tingmärgiga /.../. Kategooriate nimetused on esile tõstetud paksus kirjas.

3.1 Õpetajate ettevalmistus lugemiskustega õpilastega toimetulekuks

Esimese uurimisküsimuse „Milline on õpetajate ettevalmistus lugemiskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks?“ analüüsitulemuste põhjal koondati tekkinud koodid viide kategooriasse: **õpetajakoolitus ülikoolis, täiendõpe ja koolitused, ettevalmistuse rakendamine praktikas, puudujäägid ja väljakutsed ettevalmistuses ning ettepanekud ja koostöö õppijate toetamisel.**

3.1.1 Õpetajakoolitus ülikoolis

Tulemuste põhjal ilmnes, et õpetajate kogemused õpetajakoolituses olid ajaliselt ja sisuliselt erinevad. Intervjuueeritavad, kes läbisid õpetajakoolituse 1990ndatel või 2000ndate alguses, meenutasid, et hariduslike erivajadustega, sealhulgas lugemiskeskustega õpilaste toetamine ei olnud ülikooliõpingute ajal esile tõstetud. Enamasti keskenduti ainealaste teadmiste omandamisele. Sarnast kogemust jagasid ka õpetajad, kes õppisid 2010. aastatel, kuid ei töötanud sel ajal veel õpetajana ega teadvustanud seetõttu tema olulisust. Lisaks toodi välja praktiliste oskuste rakendamist oli ülikooli õpingute ajal vähe.

Õpetajaks õppimise ajal ma veel ei töötanud õpetajana ehk ma ei teadvustanud endale neid probleeme juhul kui ka neid kuidagi käsitleti. (Mari)

Üks õpetaja, kes alustas kordusõpinguid 2022. aastal, tõdes, et hariduslike erivajadustega õpilaste toetamist käsitleti sel korral märgatavalt põhjalikumalt ja süsteemsemalt. Ta tõi välja, et tema ettevalmistus hariduslike esivajadustega õpilaste õpetamiseks paranes märgatavalt.

Ma pidin Tallinna Ülikoolis võtma kõik kasvatusteadused uuesti, seal oli üsna põhjalikult kõikidest võimalikest õpiraskustest räägitud. /.../. Õppimise ja õpetamise lahtiseletamine või nende protsessid /.../ on mäekõrguselt kasvanud. (Mihkel)

Intervjuude põhjal ei ilmnunud selgeid erinevusi õpetajakoolituse sisus kõrgkooliti, küll aga rõhutati, et viimastel aastatel on õpetajahariduse programmid muutunud sisukamaks ja need arvestavad paremini hariduslike erivajadustega õppijate õpetamise ja toetamisega. Mõned erinevused tulid siiski esile ainevaldkonniti: humanitaarainete õpetajad tundsid end lugemiskeskuste temaga sageli paremini kursis kui loodus- ja reaalainete õpetajad. See võib olla seotud ainevaldkondade spetsiifikaga, kus keelelise mõistmise ja tekstikeskse töö rõhuasetus on igapäevaselt rohkem esiplaanil. Sellest võib järeldada, et õpetajakoolituse kvaliteedi tajutavad erinevused tulenevad pigem õppeperioodi ajast kui konkreetsest kõrgkoolist.

3.1.2 Täiendõpe ja koolitused

Uuringus osalenud seitsmest õpetajast oli ainult üks läbinud lugemiskeskuste teemalist täienduskoolitust. See õpetaja tõi välja, et koolitused ei vastanud tema vajadustele. Osaleja hinnangul keskendus koolitus pigem lasteaia ja nooremale koolieale ega pakkunud praktilisi tööriistu vanemas kooliastmes tegutsevatele õpetajatele.

Tallinnas oli lugemisraskustega õpilaste toetamise koolitus, aga seal oli palju lasteaednike ja logopeede ehk sellist gümnaasiumiastmele suunatud eestikeelset teadmist veel väga ei olegi. (Mari)

Ülejäänud õpetajad tõdesid, et nad ei ole leidnud koolitusi, mis käsitleksid lugemisraskustega õppijate toetamist nende kooliastme kontekstis või nad ei ole sellele teemale varem nii palju tähelepanu pööranud. Üks õpetajatest oli küll teadlik üldharidusele suunatud programmidest, kuid pidas neid sobivaks vaid noorematele õpilastele.

Ma olen kuulnud tutvustust, kuidas VEPA õpetamine käib /.../, aga see on väiksematele lastele. Mina õpetan vanemaid õpilasi. (Helle)

Õpetajate hinnangul ei seostunud läbitud koolitused otseselt lugemisraskustega, seega ei pakkunud piisavalt praktilisi teadmisi õpetamiseks vanemas kooliastmes.

3.1.3 Teadmiste rakendamine praktikas

Uuringus osalenud õpetajad kirjeldasid, kuidas nad rakendavad olemasolevaid teadmisi lugemisraskustega õppijate toetamiseks. Enamasti mainiti individuaalset suulist juhendamist, dialoogilist lähenemist ning arusaamise kontrollimist ülesannete suulise ümberjutustamise kaudu. Sellist lähenemist kirjeldasid neli õpetajat, kes kõik annavad koolis reaal- ja loodusaineid. Peamiselt oli juttu tekstülesannete lahendamisest.

No kõige lihtsam on see, et ma proovin aru saada, kas ta sai tekstist aru ja siis me analüüsime, räägime korra läbi. (Anne)

Kolm õpetajat rõhutasid ka tekstimaterjalide kohandamise vajadust. Toodi esile väiksema keelelise keerukuse teksti koostamine. Lisaks mainiti ka suurema kirjasuuruse ja loetavama fondi kasutamist.

Kõige lihtsam on teha tekst suuremaks, reavahed suuremaks. On olemas font, mis on õpilastele parem. Arial on ilmselt parem kui Times New Roman. (Miia)

Üks õpetaja tõi esile digitaalse õppematerjali, eelkõige Opiq-keskkonna kasutusvõimalused lugemisraskustega õpilaste toetamisel. Selle kaudu saab õpilane kuulata teksti ettelugemist ja täita iseseisvalt ülesandeid, mis õpilase sõltuvust õpetajast ja vähendas õpetajapoolset juhendamise vajadust.

Leidsime, et Opiq tegelikult loeb ju tekste ette. /.../ Tal oli seal lihtsam aru saada. (Kaidi)

Lisaks toodi esile, et toetuse pakkumisel lähtutakse eelkõige konkreetse õpilase vajadustest ning teatud juhtudel tehakse koostööd kooli tugispetsialistidega. Selline individuaalne lähenemine võimaldab õpetajal paindlikumalt kohandada õppeprotsessi, sealhulgas valida sobivaid meetodeid ja vahendeid.

3.1.4 Puudujäägid ja väljakutsed ettevalmistuses

Tulemuste põhjal ilmnes, et õpetajatel esines puudujääke teadmistest ja oskustest, mis puudutavad lugemiskustega õpilaste märkamist ja toetamist. Eriti keeruliseks peeti erinevate õpiraskuste vormide eristamist ning raskuse ulatuse hindamist.

Mul ei ole sellist pädevust, et ma suudaks hinnata. /.../ Ma võin selle koha peal eksida ja vaadata lihtsalt, et inimene on lihtsalt liiga vähe seda asja uurinud. (Marta)

Ma ei oskagi öelda, et millal ta lihtsalt on laisk lugeja või ta päriselt ei ole võimeline lugema. Ma ei oska seda diagnoosida kahjuks. (Helle)

Õpetajad väljendasid ebakindlust ja kartust teha valesid järeldusi, mis võib viia õpilase vajaduste alahindamiseni. Üks intervjuueeritav tõi esile vajaduse suurema toe järele kooli tugispetsialistidelt, et mõista paremini konkreetse õpilase vajadusi ja kavandada sobivaid sekkumisviise.

3.1.5 Ettepanekud ja koostöö õppijate toetamisel

Intervjuudes tõi mitmed õpetajad välja praktilisi ettepanekuid, kuidas parandada valmisolekut lugemiskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks. Soovitused puudutasid nii koolituste sisu kui ka koostöö ja suhtluse korraldust koolikeskkonnas.

Esiteks rõhutati vajadust kogemuspõhise õppimise järele. Mitme õpetaja hinnangul võiks õpetajakoolitus juba varases etapis pakkuda rohkem praktilisi võimalusi, kus tudengid saaksid vahetult kogeda hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamist. See aitaks suurendada kindlustunnet ja valmisolekut tööturule sisenedes. Üks õpetaja tõi välja näite selle kohta, kuidas õpetajaid peaks õpingute aja nõ vette viskama, et nad õpiksid pinnal püsima kõige selle keskel, mis neid edaspidi igapäevatoos ees võib oodata.

Kui sa praktiliselt seda kogemust ei saa, siis sa tuled päris kooli ja oledki hädas. (Miia)

Samuti tõsteti esile õpetajate vahelise koostöö olulisust. Toodi välja, et kogemuste vahetamine, eriti sama kooliastme õpetajate vahel, aitaks leida paremaid lahendusi keerulistes olukordades ja tõhustada õppemetoodikaid. Selleks peeti vajalikuks luua mitteametlikke suhtlusvõimalusi, kus õpetajad saavad jagada toimivaid võtteid ja küsida nõu.

Hästi palju kasu oleks sellest, /.../ kui me omavahel kuidagi jagaks teadmisi. /.../ Ma ei ootagi mingisugust artiklikogumikku või loengusarja, vaid just pigem nagu kogemuste vahetamist. (Mari)

Lisaks viidati vajadusele võimaldada väiksemates õpperühmades õpetamist, eriti nendele õpilastele, kellel on raskusi lugemisel ja kes vajavad rahulikumat tempot ning individuaalsemat lähenemist. Õpetajate sõnul on oluline, et kaasav haridus ei tähendaks üksnes kõigi õpilaste koosõpet, vaid ka toetavate tingimuste loomist neile, kes vajavad rohkem tähelepanu.

Üks intervjueritav rõhutas ka turvalise ja toetava õhkkonna loomise tähtsust. Kontakti saavutamine lugemiskustega õpilastega eeldab usalduslikku suhet, kus õpilane tunneb, et õpetaja on ligipääsetav ja mõistev. Selle eelduseks peeti empaatiavõimet ja avatud suhtlemisstiili.

Peab neid tundma, olema nende jaoks nii palju ligipääsetav, et nad lubavad sul päriselt ka ennast aidata. (Miia)

3.2 Õpetajate teadlikkus lugemiskustega õpilaste toetamisest

Teise uurimisküsimuse „Kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust lugemiskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks?“ analüüsimisel keskenduti sellele, kuidas õpetajad mõtestavad enda teadlikkust lugemiskuste äratundmisel, mõistmisel ja nendega toimetulemisel õppetöös. Intervjuude põhjal ilmnes, et õpetajate teadlikkus kujuneb ajas ning on mõjutatud nii isiklikest kogemustest, koolikeskkonnast kui ka professionaalsest arengust.

Andmeanalüüsi käigus kujunes 4 kategooriat, mis iseloomustavad õpetajate teadlikkust selles valdkonnas: **töökorralduse mõju teadlikkusele ja märkamisele, kogemuse roll lugemiskuste mõistmisel, probleemi mõistmise sügavus ja tajumine ning teadlikkuse kujunemine ja areng ajas.**

3.2.1 Töökorralduse mõju teadlikkusele ja märkamisele

Intervjueritavate vastustest ilmnes, et lugemiskustega õpilaste märkamine ja toetamine sõltub suuresti koolikeskkonnast ja töökorraldusest. Neli õpetajat rõhutasid, et ajaressurs, rühmade suurus ja tunniplaani paindlikkus mõjutavad otseselt nende võimekust pakkuda individuaalset tuge õpilastele, kellel võib olla lugemiskust. Väiksemate rühmade ja paindliku päevaplaani korral on lihtsam märgata õpilaste raskusi ja kohandada õpetamist nende vajadustele vastavaks.

Hetkel mul tunniplaan võimaldab paindlikult pakkuda konsultatsiooni ja teha hästi aeglaselt lisatööd üks-ühele. (Mari)

Samas tõdesid õpetajad, et huvi ja soov teemaga süvitsi tegeleda on olemas. Neli õpetajat märkisid, et just ajapuudus on peamine takistus nii enesetäiendamiseks kui ka lugemiskeskustega õpilaste individuaalseks toetamiseks. Selle tõttu jäävad mitmed toetusvõimalused õpetajate hinnangul kasutamata.

Soov on ennast kurssi viia, aga kõik jääb aja taha. (Anne)

3.2.2 Kogemuse roll lugemiskeskuste mõistmisel

Intervjuudest ilmnest, et õpetajate teadlikkus lugemiskeskustest kujuneb suure osas praktilise kogemuse kaudu. Eeliseisus olid need õpetajad, kellel oli varasem vahetu kokkupuude lugemiskeskustega õpilastega. Nende hinnangul andis kogemus kindlust, oskust olukordi mõista ning tõi esile, mida tegelikkuses klassis vaja läheb.

Minu kasuks kõneles see, et ma olin tegelikult selleks ajaks, kui ma tegin seda praktikat, olnud kaua õpetaja. (Miia)

Samas tõdesid mitmed õpetajad, et neil puudus praktiline kokkupuude olukordadega, kus oleks pidanud eristama lugemiskeskusi teistest õpiraskustest või käitumisprobleemidest. Sellistel juhtudel jääb teema nende sõnul liiga abstraktseks ning puudub kindlus, kuidas reageerida või milliseid sekkumisi rakendada. Lisaks toodi esile vajadus sisuliselt juhendatud praktikavõimaluste järele, kus õpetajatel oleks võimalik õppida vahetult, juhendamise ja konstruktiivse tagasiside toel.

3.2.3 Probleemi mõistmise sügavus ja tajumine

Intervjuude põhjal ilmnest, et õpetajate teadlikkus lugemiskeskustest sõltub suuresti sellest, kui võrd nad probleemi oma igapäevatoos tajuvad ja oskavad märgata. Mitmed õpetajad väljendasid, et neil puudub piisav ettekujutus sellest, millised raskused õpilastel tekivad ja kuidas need ilmnevad. Lisaks tuuakse esile, et lugemiskeskustega õpilased ei pruugi ise oma murest märku anda, mistõttu võib probleem jääda märkamata.

Nad ei anna endast märku ega ei julge endast märku anda. (Mari)

Võib-olla ma olen vahepeal väga kergekäeliselt näinud seda hoopis mingi muu probleemina. (Anne)

Mitmed õpetajad tõdesid, et lugemisraskused võivad jääda varju teiste probleemide taha. Seetõttu võivad need jääda tähelepanuta nii õpetajatel endil kui ka tugispetsialistidel. Toodi välja ka klassi suurused ning rõhutati väiksemate õpirühmade tähtsust.

Kui klassis on 30 õpilast, siis nagu ei olegi midagi teha ja ongi keeruline märgata. (Kaidi)

Intervjueeritud õpetajad tajusid, et lugemisraskusi ei ole alati kerge märgata ka seetõttu, et probleemid ei väljendu selgelt akadeemilises soorituses, vaid võivad ilmneda hoopis kaudselt, näiteks passiivsuse, vältimise või käitumisprobleemidena.

3.2.4 Teadlikkuse kujunemine ja areng ajas

Tulemuste põhjal ilmnnes, et teadlikkus lugemisraskustest ei kujune korraga, vaid areneb järkjärgult kogemuste ja konkreetsete juhtumite kaudu. Mitmed õpetajad tõdesid, et nad hakkasid probleemi mõistma alles siis, kui puutusid sellega vahetult kokku.

Ma lahterdasin seda probleemi teisiti, et laps ei õpi piisavalt või midagi. Nüüd ajas ma olen saanud küpsemaks, ma saan aru, et see on probleem ning ma saan aidata. (Anne)

Teadlikkuse süvenemisele aitasid kaasa ka kolleegidega peetud arutelud ning isiklik huvi teema vastu. Õpetajad leidsid, et süsteemsem käsitus koolielus aitaks teadlikkust varasemalt kujundada ja tugevdada. Nähti vajadust nii uurimistöode kui ka kogemuste vahetamise järele, et mõista probleemi mitmekesisust ja sobivaid sekkumismeetodeid.

Lugemisraskuste käsitlemisel tulekski uurida, et kas seal on midagi üks-ühele üle võtta või see vajab mingit hoopis teistmoodi lähenemist. (Mari)

Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, milline on õpetajate ettevalmistus ning kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks õppetöös.

Esimese uurimisküsimuse *Milline on õpetajate ettevalmistus lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks ja toetamiseks?* kohta selgus, et õpetajate ettevalmistus on ebaühtlane ning sõltub õpetajakoolituse, täiendkoolituste ja praktilise kogemuse koostõjust. Uuringus osalenud õpetajad olid valdavalt lõpetanud õpetajakoolituse enne 2010. aastat. See langeb kokku ajaga, mil kaasava hariduse põhimõtted polnud veel seadusandlikult kinnistatud,

mistõttu ei olnud hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste temaatika õpetajakoolituses veel juurdunud (Leijen, 2024).

Uuringu tulemused näitasid, et ülikooli õpetajakoolituse kõrval on õpetajate valmisoleku kujunemisel oluline roll praktilisel töökogemusel ja tihti on teemaga paremini kursis humanitaarainete õpetajad. Mitmed õpetajad tõid esile, et alles õpetajatöö käigus puutusid nad esmakordselt kokku lugemiskustega õpilastega ning õppisid märkama nende vajadusi ja kohandama õpet vastavalt. Sarnaselt on ka Šuman ja Pastarus (2024) ning Harno (2022) toonud esile, et HEV-õpilaste toetamine eeldab õpetajatelt praktilisi oskusi, oskuslikku sekkumist ja teadlikku lähenemist klassiruumi kontekstis.

Täienduskoolituste osas ilmnes aga selge kitsaskoht. Õpetajad tunnetasid vajadust lisaõppe järele, kuid kättesaadavad koolitused olid kas liiga üldised või ebasobiva fookusega. Vaid üks uuringus osalenud õpetaja oli osalenud lugemiskuste käsitleval koolitusel. Toodi välja, et koolitused keskenduvad sageli nooremale kooliastmele, jättes vanemas kooliastmes õpetajad praktilistest tööriistadest ilma. Justkui eeldatakse, et selleks ajaks on lugemiskustega õpilane saavutanud vilumuse ise hakkama saada. Kuid see paneb õpetajad olukorda, kus nad peavad katsetama, millised tehnikad töötavad ja millised mitte. Selline lähenemine aga võib raisata õpetajate ajaressurssi. Sarnaselt kitsaskohti on käsitlenud ka Runno (2018) ja Käär (2022), viidates vajadusele kooliastmepõhise täienduskoolituse järele.

Ettevalmistuse puudujääkidest hoolimata püüavad õpetajad rakendada individuaalseid toetusvõtteid, toetudes eelkõige enda kogemusele ja intuitsioonile. Intervjuudes mainiti suulist juhendamist, õppetekstide kohandamist ja digivahendite (*Opiq*) kasutamist, mis näitab õpetajate initsiatiivikust ja kohanemisvõimet. Samas toodi esile ebakindlust raskuste põhjuse eristamisel, näiteks kas tegemist on tõelise lugemiskustega või motivatsiooniprobleemiga. See viitab vajadusele õpetajate parema diagnostilise pädevuse järele.

Autori hinnangul vajavad õpetajad lugemiskustega õpilaste toetamiseks rohkem kui pelgalt teoreetilisi teadmisi – otsustava tähtsusega on praktilised kogemused ja oskus märgata ning sekkuda. Kuna õpetajate ettevalmistus selles valdkonnas on ebaühtlane ja sõltub suuresti individuaalsest taustast, on oluline, et nii õpetajakoolitus kui ka täiendõpe pööraksid sellele valdkonnale süsteemset ja kooliastmepõhist tähelepanu ning kesksel kohal oleks praktiline kogemus.

Teise uurimisküsimuse *Kuidas hindavad õpetajad oma teadlikkust lugemiskustega õpilaste õpetamisel ja toetamisel?* valguses selgus, et õpetajad tajuvad oma teadlikkust valdavalt kogemuspõhisena ning sageli ebapiisavana, eriti seoses oskusega eristada lugemiskustega teistest õppimist mõjutavatest teguritest. Mitmed intervjuueeritud õpetajad tõid

välja, et nad ei tunne end kindlalt lugemiskeskusega õpilase õpetamisel ning neil puudub sageli selgus, kus lõpeb õpiraskus ja algab näiteks motivatsioonipuudus või kodustest tingimustest tingitud mahajäämus. Sarnasele probleemile juhivad tähelepanu ka Harno (2022) ning Šuman ja Pastarus (2024), kelle sõnul napib õpetajatel tihti teadmisi ja tööriistu, et keerukamaid olukordi iseseisvalt hinnata või sobivalt sekkuda.

Õpetajad märkisid, et nende teadlikkus on aastate jooksul paranenud eelkõige praktilise kogemuse, kolleegidega arutlemise ja tugispetsialistide kaasamise kaudu. Samas ilmnes, et teadlikkus tugineb sageli isiklikule tunnetusele ega põhine süstemaatilisel teadmisel või teaduspõhistel juhistel. Kuigi õpetajad oskavad kirjeldada mõningaid lugemiskeskustele viitavaid tunnuseid, näiteks aeglane lugemine või sõnade vahelejätmine, sõltub nende tõlgendamine ning sobivate toetusmeetmete valik suuresti iga õpetaja isiklikust kogemusest ja nõ kohutundest.

Teadlikkust toetas ka õpetajate isiklik huvi ja reflekteerimisvõime. Näiteks tõi üks õpetaja välja, et hakkas teemat süvendatult uurima pärast mitut järjestikust juhtumit oma klassis. Samas väljendasid mitmed õpetajad, et nad tunnevad puudust süstemaatilisest toest ja selgetest juhendmaterjalidest, mis võimaldaksid teadlikumalt ja kindlamalt tegutseda.

Autori hinnangul ei tähenda õpetaja teadlikkus pelgalt teadmiste olemasolu, vaid hõlmab ka oskust neid rakendada, vajadusel kahelda ning asjakohast abi otsida. Kuna teadlikkus kujuneb suuresti kogemuspõhiselt, on oluline, et koolid looksid õpetajatele tingimused professionaalseks enesearenguks. Selle toetamiseks on vaja võimalusi kolleegidevaheliseks koostööks, tugispetsialistide kaasamiseks ja usaldusväärsete õppematerjalide kasutamiseks.

Selle uurimistöö tugevuseks on poolstruktureeritud intervjuude kaudu kogutud info, mis võimaldas esile tuua õpetajate isiklike kogemusi ja tajutud kitsaskohti. Töö toob välja, milliseid vajadusi õpetajad näevad õpetaja- ja täiendkoolituse arendamisel. Samas olid töö piiranguks eelkõige väike valim ja selle geograafiline piiratus – kõik osalejad olid ühest maakonnast. Samuti võib andmeid mõjutada asjaolu, et uurija oli mõne osalejaga varasemalt tuttav, mis võis mõjutada vastuste avatust. Tulemusi ei saa üldistada kogu õpetajaskonnale, kuid need pakuvad väärtuslikku sisendit kvalitatiivseks mõtestamiseks.

Saadud tulemused on rakendatavad õpetajakoolituse ja täienduskoolituste arendamisel, eriti rõhuasetusega lugemiskeskuste teemal. Tähelepanu tuleks pöörata kooliastmepõhiste koolitustele ja praktilistele juhendmaterjalidele, mis aitaksid õpetajaid nii ennetamises kui sekkumises. Oluline on suurendada tugispetsialistide kättesaadavust ja nähtavust koolikeskkonnas.

Edasised uurimused võiksid laieneda erinevatele piirkondadele ja kooliastmetele ning tuua võrdlusesse ka eripedagoogide või tugispetsialistide vaatenurga. Samuti oleks oluline uurida, kuidas õpetajate teadlikkus ja oskused ajas arenevad, näiteks pärast osalemist sihipärastel koolitusprogrammidel. Edasised uurimused võiksid laieneda ka teiste õpiraskustega seotud teadlikkusele, näiteks kirjutamis- ja arvutamiskuste või tähelepanuprobleemidega õpilaste toetamisele, pakkudes seeläbi laiemat ülevaadet õpetajate valmisolekust hariduslike erivajadustega õppijate toetamiseks tervikuna.

Tänuõnad

Autor tänab kõiki õpetajaid, kes olid nõus uurimuses osalema ja enda mõtteid ning kogemusi jagama. Lisaks suur tänu juhendajale Kaja Pastarus, kes aitas kaasa töö valmimisele hea nõuga.

Autorsuse kinnitus

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

Karily Klaus

/allkirjastatud digitaalselt/

18.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Arenguseire Keskus. (2023). *Õpetajate järelkasvu tulevik: trendid ja stsenaariumid aastani 2040*. <https://arenguseire.ee/raportid/opetajate-jarelkasvu-tulevik-trendid-ja-stsenaariumid-aastani-2040/>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpilase toetamine koolis. Juhendmaterjal*.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <http://doi.org/10.1007/BF00401799>
- ICD-11. (2025). International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics, 11th Revision (ICD-11), Version: 01/2025 (6A03. Developmental learning disorder). <https://www.findacode.com/icd-11/block-2099676649.html>
- Kalmus, V., Linno, M., & Masso, A. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*.
<https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Kiive, E. (2024). Õppimisraskuste bioloogilised alused. Teoses P. Häidkind, & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 31-55). TÜ Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/items/77950e3b-d40f-46d4-afbb-838d3390fb09>
- Kõrgesaar, J. (2024). Eripedagoogika kui eriala, selle põhimõisted ja areng. Teoses P. Häidkind, & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 78-102). TÜ Kirjastus.
<https://dspace.ut.ee/items/77950e3b-d40f-46d4-afbb-838d3390fb09>
- Käär, R. (2022). *Lugemisraskusega õppija: Tegevusuuring õpilase toetamiseks 5. klassi eesti keele ja kirjanduse tundides* [magistritöö, Tallinna Ülikool]. ETERA.
<https://www.etera.ee/s/zIo4pzWhPA>
- Learning Disabilities Association of America. (s.a.). *Types of Learning Disabilities*.
<https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities>

- Leijen, Ä. (Toim.). (2024). *Kaasav haridus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
<https://hdl.handle.net/10062/104878>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*.
<https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Linno, M. (2020). *Transkribeerimine*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine/>
- Olev, A., Alumäe, T. 2022. Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. – *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409–421.
<https://doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Plado, K., & Soodla, P. (2024). Lugemis- ja kirjutamisraskused. Teoses P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 431-464). TÜ Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/items/77950e3b-d40f-46d4-afbb-838d3390fb09F>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I* 26.04.2024, 12.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/126042024012>
- Runno, E. (2018). Tartumaa õpetajate hinnangud oma oskustele hariduslike erivajadustega õpilaste arendamisel [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<http://hdl.handle.net/10062/61488>
- Rämmer, A. (2014). *Valimi moodustamine*. <https://samm.ut.ee/valimid>
- Soodla, P. (2020). Lugemispädevus. Toomela, A., Mädamürk, K., Soodla, P., & Härma, E. (Toim), Arvutipõhised hindamisvahendid lugemis- ja matemaatika-pädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks (lk 10–20).
<https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=88477634>
- Šuman, C., & Pastarus, K. (2024). Õpiraskustega õppijate toetamine koolis. Ä. Leijen (toim.), *Kaasav haridus* (lk 147–196). TÜ Kirjastus. <https://hdl.handle.net/10062/104878>
- Tartu Ülikooli eetikakeskus. (2023). *Hea teadustava*. Tartu Ülikool.
https://eetika.ee/sites/default/files/2023-06/HEA%20TEADUSTAVA_2023.pdf
- Vomm, K. (2019). Õpetajate hinnang enda pädevusele ja kogemusele töös kerge intellektipuudega õpilastega [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace.
<http://hdl.handle.net/10062/65148>
- 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 kava

Sissejuhatus

Tere! Minu nimi on Karily Klaus ja ma õpin hetkel Tartu Ülikoolis loodus- ja reaalainete õpetajaks ning olen kirjutamas bakalaureusetööd, mis keskendub õpetajate teadlikkusele ja ettevalmistusele lugemisraskustega õpilaste õpetamisel. Minu eesmärk on koguda teie väärtuslikke kogemusi ja arvamusi lugemisraskustega õpilaste toetamise kohta poolstruktureeritud individuaalintervjuus. Töös kajastatavad andmed jäävad konfidentsiaalseks ehk me ei kasuta sinu ega intervjuus mainitud inimeste nimesid või teisi isikuandmeid, mis seostuksid kindla isikuga. Intervjuu kestab ajaliselt umbes 15-20 minutit. Kui te ei soovi mõnele küsimusele vastata, siis on sul õigus sellele vastamata jätta. Kas te oled nõus, et intervjuud salvestatakse? Kas teil on veel mõni küsimus intervjuu läbiviimise kohta?

Sissejuhatavad küsimused (väike soojendus lihtsate küsimuste abil)

- Mis koolis ja milliseid klasse te õpetate?
- Millise aine õpetaja te olete?
- Mis on lugemisraskus?

Põhiosa küsimused:

Õpetaja taust

1. Kas oled õppinud õpetaja eriala? Kus?
 - a. Millal omandasid õpetaja eriala?
2. Mitu aastat olete õpetanud?
3. Kas teil on kokkupuuteid lugemisraskustega õpilastega?

Milline on õpetajate ettevalmistus lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks ja toimetulekuks?

4. Milliseid koolitusi või täiendõppe programme olete läbinud, mis on suunatud lugemisraskustega õpilaste toetamisele?
 - a. Kas oskate mõnda nimetada?
 - i. Kuidas need koolitused või programmid on teie arvates teie ettevalmistust mõjutanud?
 - ii. Kas olete saanud võimaluse rakendada koolitustel või programmides õpitud teadmisi ja oskusi oma igapäevatöös?
 1. Kuidas olete kogenud nende soovitude või meetodite rakendamist praktikas?

2. Kas on olnud väljakutseid või edulugusid seoses nende meetodite kasutuselevõttuga klassiruumis?

5. Milliseid koolitusi oleks vaja, et tõsta teie teadlikkust selles osas?

Kuidas õpetajad hindavad oma teadlikkust lugemiskustega õpilastega toimetulekuks?

6. Kuidas hindate oma praegust teadlikkust lugemiskustega õpilastele toetuse pakkumise osas?

7. Millised on teie tugevused ja nõrkused lugemiskustega õpilastele toetuse pakkumise osas?

8. Kas olete märganud muutusi oma valmiduses selliste õpilaste toetamisel ajas?

Lõpetuseks

9. Kas on midagi olulist, mida sooviksite veel jagada või lisada seoses teie kogemusega lugemiskustega õpilaste õpetamisel?

Suur aitäh, et leidsite aega intervjuus osalemiseks!

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Karily Klaus,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpetajate ettevalmistus ja teadlikkus lugemisraskustega õpilaste õpetamiseks: kahe kooli näitel”, mille juhendaja on Kaja Pastarus, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace 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.

Karily Klaus

18.05.2025