

TARTU ÜLIKOOL  
Pärnu kolledž  
Sotsiaaltöö korralduse osakond

Terje Talvi

**RÜHMAJUHENDAJA ROLL KUTSEÕPPEASUTUSTE  
ERIVAJADUSEGA ÕPPIJATE TUGISÜSTEEMIS**

Lõputöö

Juhendaja: Ewe Alliksoo MA

Pärnu 2024

Soovitan suunata kaitsmisele

(allkirjastatud digitaalselt)

Ewe Alliksoo

Kaitsmisele lubatud

TÜ Pärnu kolledži programmijuht

(allkirjastatud digitaalselt)

Monika Kumm

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

(allkirjastatud digitaalselt)

Terje Talvi

## SISUKORD

Sissejuhatus .....	4
1. Ülevaade hariduslikust erivajadusest, tugisüsteemidest ja juhendamisest kutseõppes	6
1.1. Haridusliku erivajaduse ja toe vajaduse tähendus kutseõppes .....	6
1.2. Tugiteenused ja meetmed kutseõppes .....	9
1.3. Rühmajuhendaja roll kutsehariduse tugisüsteemis .....	12
2. Uuring rühmajuhendaja rollist kutsehariduse tugisüsteemis .....	15
2.1. Ülevaade kutseõppeasutustest, HEV õppijatest ja tugispetsialistidest .....	15
2.2. Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus .....	16
2.3. Uurimisandmete analüüs ja tulemused .....	19
2.3.1. Juhendajate töökogemus,-koormus ja erialane ettevalmistus .....	19
2.3.2. Juhendajate tööd mõjutavad tegurid .....	21
2.3.3. Hinnangud juhendajate tööle .....	26
2.4. Arutelu, järeldused ja ettepanekud .....	30
Kokkuvõte .....	35
Viidatud allikad .....	37
Lisad .....	41
Lisa 1. Eesti kutseõppeasutuste andmestik .....	42
Lisa 2. Ankeetküsitlus Eesti kutseõppeasutuste rühma (kursuse, grupi, klassi) juhendajatele .....	43
Lisa 3. Ekspertintervjuu küsimused .....	51
Lisa 4. Juhendajate töökogemus, haridustase ja hinnang oma erialasele ettevalmistusele .....	52
Lisa 5. Juhendajate koolituste ja toe saamise võimalused tööandjalt .....	53
Summary .....	54

## SISSEJUHATUS

Kutseõpet on Eestis pikalt peetud vähem võimekate noorte pärusmaaks keskhariduse omandamisel. Viimastel aastatel on kutseharidus kogunud populaarsust enesetäiendamisele huvitatud täiskasvanute hulgas, kuid tasuta täiendõppe andmise asemel tuleks rohkem ressursse ja tähelepanu suunata hariduse ja tugiteenuste kvaliteedile.

Kutseharidus kipub osaliselt oma väiksuse tõttu Eestis koondama nõrgemate põhioskuste ja erivajadusega noori, tugevamad tegijad jäävad vähemusse, mistõttu tekitab muret suur väljalangevus kutseõppes (Musset *et al.*, 2019, lk 28). Seetõttu on kutseharidusele muude oluliste ülesannete kõrval lastevanemate, haridusjuhtide ja sotsiaaltöötajate poolt pandud ootused anda erivajadustega õppijatele toimetulekuks vajalikud oskused ning võimaldada ka põhihariduseta ja õpioskusteta noortel haridusteed jätkata (Sutrop, 2019, lk 43). Õppes püsimiseks on ülioluline õppija probleemide varajane märkamine (Astangu Kutser rehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 28) ning edasine toetamine. Rühmajuhendaja (grupijuhendaja, klassijuhataja) rolli peetakse keskseks eriti erivajadusega õppijate puhul, kellega läheb igapäevatoos rohkem aega (Haaristo ja Kirss, 2018, lk 36).

Eesti seadusandluses on tugiteenuste osutamine kutseõppes osalejatele kohustuslik, kuid tugisüsteemide olemasolu on mainitud vaid veidi enam kui pooltes kutseõppeasutustes (Kroonmäe *et al.*, 2022, lk 64). Tõlgendused tugisüsteemidest on mitmekesised ja kooliti erinevad ning teenuste pakkumisel on takistuseks tugispetsialistide ja rahastuse ebapiisavus (Haaristo & Kirss, 2018, lk 45).

Proportsionaalselt suurema erivajadusega õppijate osakaalu tõttu vajab kutseharidus head tugisüsteemi ja piisavas koguses kvalifitseeritud tugispetsialiste. Eelseisev ning kutseharidusreform koos õppimiskohustuse pikendamise ja 18. eluaastani seavad lähitulevikuks täiendavaid väljakutsed kutseõppeasutustele õppijate paremaks ja mitmekesisemaks toetamiseks.

Uurimisprobleem:

Tuginedes uuringutele ei oma kõik kutseõppeasutused hästi välja arendatud tugi- ja juhendamissüsteeme aitamaks piisavalt kõiki toe vajadusega õppijaid.

Töö eesmärk on välja selgitada juhendajate potentsiaal haridusliku erivajadusega õppija (HEV) toetajatena kutseõppeasutuste tugisüsteemis ning esitada ettepanekud Haridus- ja Teadusministeeriumi kutsehariduse reformi ettevalmistavale töörühma juhile

Uurimisküsimused:

- Milline on rühmajuhendate töökorraldus, ressursid ja võimekus õppijate toetamisel kutseõppeasutuste HEV tugirühmades?
- Kuidas toimib koostöö tugivõrgustikus HEV õppija märkamisel ja toetamisel?

Lõputöö koosneb kahest osast. Esimeses osas on kirjanduse põhjal käsitatud haridusliku erivajaduse ja toe vajadusega õppija mõisteid, tugiteenuseid- ja meetmeid erinevate maade näidetele ning rühmajuhendaja rolli Eesti kutseõppeasutustes. Baseerutakse teadusartiklitele, andmebaasidele, seadusandlikele aktidele ja materjali otsitakse erinevatest elektroonilistest Tartu Ülikooli kaudu kättesaadavatest ning Google Scholar andmebaasidest. Töö teine osa annab ülevaate aktuaalsest HEV õppijate ja toetavate spetsialistide statistikast Eesti kutseõppeasutustes, tutvustab uuringu metoodikat, valimi koostamist ja uuringu läbiviimist, tulemusi, järeldusi ning ettepanekuid.

# 1. ÜLEVAADE HARIDUSLIKUST ERIVAJADUSEST, TUGISÜSTEEMIDEST JA JUHENDAMISEST KUTSEÕPPES

## 1.1. Haridusliku erivajaduse ja toe vajaduse tähendus kutseõppes

Hariduslikku erivajadust sõnastatakse haridusteadlaste, seadusandjate ja erinevate haridustasemete lõikes erinevalt. Muutused ühiskonnas ja hariduse korralduses on suurendanud vajadust pöörata tähelepanu kõikidele õppijatele olenemata ametlikust hinnangust tema tervisele. Et õppijat toetada, on vaja teada võimalikult hästi tema vajadusi ja võimalusi, et suuta teda aidata just talle vajalikul viisil.

Tänapäeval mõjutavad tähelepanuhäired, kognitiivsed häired, motivatsioonipuudus ja negatiivne meeleolu õppijate arengut ja sageli on ebaselge, millised ennetavad meetmed ja sekkumised koolis võiksid olla tõhusad (Schulte-Körne, 2016, lk 183). Oluline on erivajaduse ja vaimse tervise vahelise seose mõistmine psühholoogide, nõustajate, õpetajate ja eripedagoogide poolt, kes saavad pakkuda sihipäraseid võimalusi sotsiaalseks ja emotsionaalseks õppimiseks ja leevendada õppijate võimalikku marginaliseerumist ja isolatsiooni (McMillan & Jarvis, 2013 lk 236). Hariduslike erivajadustega õpilased on sageli raskustes üleminekul põhikoolist kutsekeskharidusse tingituna just puudulikest isiklikest, õpi- ja sotsiaalsetest oskustest (Roos *et al.*, 2021a, lk 1).

Sõltuvalt kasutatavatest kriteeriumidest on vastavalt uuringutele kuni 20 protsenti õpilastest igas koolisüsteemis erivajadustega (Hannell, 2013, lk 2). Õpiraskustega õpilased on väga erinevad, ühelgi neist ei ole täpselt samasugust tugevuste ja nõrkuste profiili (Fangwi, 2020, lk 59). Ühel õpilasel võib olla puudujääk vaid ühes valdkonnas, samas kui teisel võib neid korraga olla mitmeid: õpperaskused, tähelepanuhäired, kehvad motoorsed võimed, psühholoogilised ja teabe töötlemise probleemid, puuduvad

kognitiivsed strateegiad tõhusaks õppimiseks, suulise keele raskused, lugemisraskused, kirjalike tekstide probleemid, matemaatilised häired, sotsiaalsete oskuste puudujäägid (Fangwi, 2020, lk 60). Ka tänapäeva digimaailm on õppijate elu ja mõtteviisi oluliselt mõjutanud ning seadnud kutseõppeasutustele väljakutse üha enam lisatuge ja kohandusi vajavate õppijate edukaks õppetööks hoidmiseks (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 9).

Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse koostatud ülevaates tuuakse kitsaskohana välja just kõige ebasoodsamas olukorras kutseõppijate õppes hoidmist, põhjuseks peetakse nende ebapiisavat motivatsiooni (Cedefop, 2017, lk. 52), mis üks olulisemaid tegureid, mis mõjutab õppurite käitumist kutseõppes (Chuang *et al.*, 2022, lk 2). Kutseõppe õppijate ja töötajate arvamused õpimotivatsiooni kaotamise osas lahknevad: kutsekoolide töötajate arvates on põhjused peamiselt eelmise kooliastme ebarahuldavates õpiharjumustes, katkestanud õpilased näevad aga motivatsiooni kadumise ja õppesest väljakukkumise põhjuseid tekkinuna kutseõppes õppimise ajal (Beilmann & Espenberg, 2016, lk 91). Välja tuuakse vanemate poolset sündi õppima asumiseks ja vale eriala valikut (Beilmann & Espenberg, 2016, lk 91) ning noorte ebarealistlikke ootusi elukutsevalikul (Kalalahti *et al.*, 2020, lk 50).

Kaasav haridus on lähenemisviis, mis uurib, kuidas muuta haridussüsteeme, et vastata õppijate mitmekesisusele (Robo, 2014, lk 196), laienedes kogu maailmas üha enam kõikides koolitüüpides (Miesera & Gebhard, 2018, lk 707). Kaasamise kontseptsioon rakendatuna kutseõppes tähendab, et tuleks vältida kutseõppe vorme eraldiseisvatena, mis võimaldaks noortel sotsiaalkultuuriliste erivajadustega inimestel saada haridust ja koolitust ühtsetes regulaarsetes kutseõppe struktuurides (Heisler, 2015, lk 13).

Eesti seadusandluses fikseeriti haridusliku erivajadusega õppija tähendus kutseõppes alles 2019. aastal määrusega „Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ (2019), mille § 1 määratleb haridusliku erivajadusega õppija kui „isiku kelle erivajadusest tingitud täiendava toe vajadus õpiprotsessis on tuvastatud ning kes vajab õppekavas seatud õpiväljundite saavutamiseks muudatusi või kohandusi õppeajas, õppemetoodikas, hindamismetoodikas, õppekorralduses, õppematerjalides või õppekeskkonnas“. Määruse § 6 toob ka loetelu tuvastatavatest erivajadustest ning § 3 kohustab kooli arvestama õpikeskkonna korraldamisel ja

kujundamisel õppija erivajadusega.

Eesti kutseõppeasutuste poolt tajutav erivajadusega õppijate hulk on ametlikest andmetest märksa suurem ning võib ulatuda mõne kooli hinnangul isegi kuni 50%-ni (Brand Manual, 2021, lk 22). Kuna paljude õppijate toe vajadus ei ole tuvastatud ja nad ei oma ametlikku HEV märget õppijate registris, kuid vajavad kutseõppe jooksul ajutist või püsivat lisatuge, siis on õigem sel juhul kasutada mõistet toe vajadusega õppija (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 7).

Tihti ei esita õppijad kutseõppeasutusse sisse astudes infot oma erivajaduse kohta ning selle selgumiseks kulub väärtuslikku aega (Haaristo & Kirss, 2018, lk 36). Kutsekoolid näevad infot õppija erivajaduse kohta Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) peale õppija vastuvõtmist, õppijad ja nende vanemad ei anna tihti ise infot oma erivajadusest, samuti ei ole paljude kutseõppijate puhul eelnevad kooliastmed lapse erivajadust märganud ega sellega tegelema asunud (Brand Manual, 2021, lk 21–22). Heaks lahenduseks oleks kui koolil oleks info õppija kohta juba enne õpingute algust üleminekuplaani näol olemas (Haaristo & Kirss, 2018, lk 36). Kui vastuvõtuprotsessis ei ole õppijate toe vajadust võimalik teada saada, siis tuleb koolil tegeleda varase märkamisega, kui probleemid on alles algusjärgus (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 13). Hiline haridusliku erivajaduse märkamine tekitab tihti märkimisväärseid õpiraskusi ning õpimotivatsiooni ja enesehinnangu langust ka täiskasvanueas (Pesova *et al.*, 2014, lk 703).

Eesti kutsehariduses on õppe katkestamine tõsine probleem (Beilmann & Espenberg, 2016, lk 89). 2023. aastal oli õppetöö katkestajate osakaal 18,5% (Haridussilm, 2024). Katkestamise oluliseks põhjuseks peavad nii õpilased kui koolide personal õpioskuste puudumist ja õpilaste vähest kaasatust ja huvi aineõppes vastu (Beilmann & Espenberg, 2016, lk 91) ning õppetööga mittetoimetulekut (Jaggo, 2019, lk 16). Õppes püsimiseks vajab iga õppija aega ja tähelepanu, selleks on oluline õppegrupi suurus, mis Eesti kutseõppeasutustes reguleeritud ei ole (Kohv, 2022, lk 31). Oluline on professionaalne toetus, sealhulgas nõustamine ja juhtumikorraldus, pakkudes tuge kutsehariduse õpilastele individuaalselt või spetsialistide meeskonna poolt, et vähendada õppest väljalangemise riski (Psifidou *et al.*, 2022, lk 24).

Iga õppija on erinev, kas tuvastatud või tuvastamata erivajadusega, tema toetamiseks on vaja aega ja oskusi. Juba kooli kandideeriva õppijakandidaadi kohta oleks hea omada võimalikult palju infot, et suunata teda õigele erialale ja hakata vajadusel võimalikult varakult pakkuma vajalikke tugiteenuseid.

## 1.2. Tugiteenused ja meetmed kutseõppes

Alapeatükk annab ülevaate olulisemast tugiteenuste ja meetmete kohta Eesti kutsehariduses ning toob sellealaseid kogemusi teiste riikide näidetel.

Tugiteenustel on kolm peamist funktsiooni:

- Nõustamine ja tugi õppijatele õigete valikute tegemiseks tulevases haridus- ja tööelus.
- Individuaalsete oskuste arendamine, et juhtida oma haridus- ja karjäärivalikuid.
- Õppijate varustamine vajaliku teabega. (European Commission, 2014, lk. 88–89)

Nii nõustamise, coachingu kui mentorluse eesmärgiks kutsehariduses on positiivsete tulevikuväljavaadete arendamine edasisteks õpinguteks. Motiveerivaks võib olla erinevate nõustamise meetodikate kasutamine (Cedefop, 2016, lk 67). Üks neist, motiveeriv intervjuerimine (MI) on teraapiapõhine lähenemine, mis põhineb õppimisele ja keskendub muutuste protsessi hõlbustamisele ja soosib mittehinnangulist suhtlust, kus ei mõisteta õpilase üle kohut (Wells *et al.*, 2014, lk 177). Juba üks ühele kontakti tekkimine on eelduseks usaldusliku suhte tekkimisele nõustaja ja õppija vahel ning selle puudumine eelneva haridustee ajal on edu takistuseks (Cedefop, 2016, lk 67). On hädavajalik näidata õppijatele, et neid päriselt nähakse ja nende kohalolekut märgatakse (Wahlgren & Mariager-Anderson, 2017, lk 23). Nõustaja saab olla edukas, kui ta on koolitatud töötama raskustes olevate noortega, samuti on oluline pikem ajaline perspektiiv, et noored saaksid kontakti hoida sama nõustajaga (Cedefop, 2016, lk 67).

Saksamaa kutsehariduses on väljalangemise ennetamiseks kasutusel süsteem, mis ühendab praktikante pensioniealiste vanemeksperide (mentoritega), kes vabatahtlikult aitavad noori nii õppimise, töötamise, isiklike ja perekondlike probleemide korral. Selline aitamise suhe võib kesta mõnest kuust kuni paljude aastateni sõltuvalt vajadusest ja mentori ning mentee motivatsioonist (Cedefop, 2016, lk 67).

Soome kutseharidussüsteemis käivitati 2018. aastal ulatuslik reform, mille tulemusena

isikliku pädevuse arengukavade kasutuselevõttuga pööratakse tähelepanu kõikide õppijate individuaalse õpitee toetamisele ning kutseharidusse suundujad saavad juba enne õppima asumist erinevat tuge ettevalmistavate kursuste näol nii kutseõppeks kui iseseisvaks eluks (Finnish National Agency For Education, 2019, lk 9). Erivajadusega õppijaid toetatakse kõikides kutsequalifikatsiooni programmides, vaid 15% kutsehariduse õpilaskonnast omandab haridust erivajadusega noortele mõeldud õppe gruppides (Finnish National Agency For Education, 2019, lk 14). Soome kutsehariduses on tugistruktuuride kohta olemas selged protsessikirjeldused, töötajatel on kohustus jälgida, et õpilane ei kaoks jäigas süsteemis, vaid omaks võimalust mõjutada teda puudutavaid otsuseid (Björk-Åman & Ström, 2024, lk 269).

Austria noorte kutsehariduse juhendamissüsteemis kasutatakse juhtumikorralduslikku lähenemisviisi, kus treener (ingl *coach*) vastutab ühe õppija eest kogu treeningprotsessi jooksul ning hõlmab üleminekut vajalikele abimeetmetele, praktika korraldamist, õppijate analüüsimist, koostööd teiste institutsioonidega, perekonna ja sotsiaalse keskkonna kaasamist (Cedefop, 2016, lk 68). Juhendamise pakkujad on ettevõtted, valitsusvälised organisatsioonid, sotsiaalsed ettevõtted, samuti erivajadusega inimesed piirkondliku konkursikutse kaudu (Cedefop, 2016, lk 68). Juhtumikorraldus on efektiivne õppija tervise, heaolu- ja sotsiaalprobleemide lahendamisel (Cedefop, 2016, lk 57).

Mittetoetava perekondliku tausta puhul on võtmetähtsusega perekonna kaasamine ja oskuste arendamine toetamiseks ja informeerimaks neid võimalikest lapse haridustee valikutest: nii on Suurbritannias, Saksamaal, Taanis kutseõppijate vanemad hõlmatud programmidesse, mis toetavad õppuri vanemate ning haridus- ja meditsiinisüsteemi vahelist infovahetust ja suhtlust (Cedefop, 2016, lk 57).

Eestis on juba 2013. aastal vastu võetud Kutseõppeasutuste seaduse (2013) § 3 kohaselt koole kohustatud toetama õppijaid läbi tugiteenuste, sealhulgas õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogilise, psühholoogilise ja karjääriteenuse tagamise. Määruse „Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord“ (2019) § 5 kohaselt peab kool tugiteenuste ja meetmete määramiseks moodustama tugirühma, kuhu lisaks tugispetsialistidele kuulub ka rühmajuhendaja. Määruse § 7 loetleb hariduslikud tugimeetmed: individuaalse õppekava koostamine ja rakendamine, individuaalse karjääriplaanide koostamine, õpe väikerühmas, mõõdukas või põhjalik

pedagoogiline sekkumine, täiendav eesti keele õpe. 2020. aastal oli põhiliseks sekkumiseks ühe HEV tunnusega õpilasele mõõdukas pedagoogiline sekkumine ja õpe väikerühmas (Brand Manual, 2021, lk 7).

Summer (2016, lk 40) jõudis järeldusele, et tugisüsteemid küsitletud kutseõppeasutustes on erineval arenguastmel ning sõltuvad kutsekoolide võimalustest ning HEV õppija vajadustest. Autor viitas ka tõenäosusele, et kutseõppeasutustes kasutatakse tugispetsialistide vähesuse tõttu Rajaleidja keskuste teenuseid, kuid töös see lähemat käsitlemist ei leidnud (Summer, 2016, lk 40). Vastavalt Praxise poolt läbi viidud uuringu tulemustele pole Rajaleidja teenustel alati piisavas koguses saadavust ning täiskasvanud õppijatele teenuseid ei osutata (Haaristo & Kirss, 2018, lk 49).

Praxise uuringu tulemuste kohaselt osutasid Eesti kutseõppeasutused tugiteenuseid erineval viisil:

- Umbes veerandis kutseõppeasutuses toetavad õpilasi probleemide korral ja kokkuleppel direktoriga erinevad õpetajad, kes on tihti ka rühma-, grupi- või kursusejuhataja rollis. Vajadusel kasutatakse Rajaleidja või teiste partnerite abi.
- Umbes kolmandikus kutseõppeasutustest on tööle võetud mõni tugispetsialist – sotsiaalpedagoog, psühholoog, kes võib täita ka mitme spetsialisti rolli, sest rohkemateks ei nähta juhtkonna poolt vajadust või rahalist võimalust.
- Kolmandikus kutseõppeasutustes on loodud eraldi tugiüksus erinevatest tugispetsialistidest koosneva meeskonnaga, kus igal liikmel on oma roll ja vastutus. Paljudel juhtudel on olemas eraldi tugiteenuseid osutav struktuuriüksus (nõustamis- või tugikeskus).
- Üksikutes õppeasutustes pakuvad tugiteenuseid kooli töötajatest tugiisikud (rühmajuhatajad, õpetajad, huvijuhid, kooliõed, raamatukogutöötajad, noortejuhid), vajadusel ka välised partnerid. (Haaristo & Kirss, 2018, lk 44)

Peale seadustes välja toodud tugiteenuste osutamise kohustust finantseeriti terviklikku tugiteenuste pakkumist Eestis pilootprojektidega Euroopa Sotsiaalfondist (Haaristo & Kirss, 2018, lk 21). Aastatel 2016–2019 katsetati kolmes Eesti kutseõppeasutuses kutsehariduse stardiprogrammi, mille eesmärk oli valmistada noori paremini ette võimetele vastava ameti valimisel ning tööellu astumisel (Roos *et al.*, 2021b, lk 17). Alates 2019. aastast on kutsehariduse ja -koolituse stardiprogramm ametliku kutsevaliku

õppekavana mõeldud neile, kes kahtlevad oma eriala valikus või ei ole eelneva õppe katkestamise tõttu valmis põhiõppesse asuma ning samuti haridusliku erivajadusega õppijatele. Sarnased stardi- ja üleminekuprogramme on rakendatud mitmetes maades, sealhulgas Soomes, Suurbritannias, Hollandis, Taanis, Rootsis ja saksakeelsetes maades (Roos *et al.*, 2021b, lk 18).

Kõikide õppijakohaste tugiteenuste- ja meetmete koondamiseks on otstarbekas koostada üks keskne õppija arengu toetamise plaan, mis sisaldaks peale abistamise meetmete õppijaga kokkulepitud eesmärke ja nende saavutamiseks vajalikke tegevusi koos teostajate ja tähtaegadega (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 8).

2020/2021. õppeaastal viis Haridus- ja teadusministeerium läbi seire haridusliku erivajadusega õpilaste õppe korraldamise üle 14 kutseõppeasutuses, kus õppis üle 30 HEV õppija. Uuringusse kaasatud koolidest esines pooltes puudusi tugirühma ülesannete, töökorra ja/või vastutava töötaja kinnitamisel, mitmetel olid kehtestamata tugiteenuste ja -meetmete rakendamise põhimõtted, kuid kõikide õppeasutuste kodulehtedel on olemas info tugiteenuste ja nõustamise kohta (Kuiv, 2021, lk 61–62).

Eestis on seadustes ja määrustes formuleeritud hariduslik erivajadus ja toodud ära minimaalselt kohustuslikud tugiteenused erivajadusega õpilastele. Uuringute kohaselt neid küll osutatakse, on positiivseid näiteid koolidest, kus on väljakujunenud tugisüsteemid ja kõiki õppijaid toetatakse sihipäraselt, kuid kõik kutseõppeasutused ei paku tugiteenuseid piisaval tasemel.

### **1.3. Rühmajuhendaja roll kutsehariduse tugisüsteemis**

Põhikooli lõpetanud toe vajadusega õppija, kes astub uude haridusetappi, ei ole veel täiskasvanu, ta on oma senisel haridusteel saanud abi nii kooli tugispetsialistidelt kui klassijuhatajalt, kes tunneb oma õpilasi ja oskab murede korral abini suunata. Kutsehariduses on võrreldavaks ametiks kursuse-, grupi- või rühmajuhendaja – kutseõppeasutused nimetavad seda ametikohta erinevalt.

2012. aastal pöörati esimeses Eesti kutseõppe katkestamise põhjusi käsitlevas uurimuses olulist tähelepanu rühmajuhendaja rollile Eesti kutseharidussüsteemis. Nenditi, et rühmajuhendajad teevad seda tööd tihti õpetajaameti kõrvalt, mis ei võimalda

igapäevaselt piisavalt tegeleda õppijate probleemide lahendamisega (Espenberg *et al.*, 2012, lk 87). Espenberg jt (2012, lk 84) ja Kavlak (2018, lk 25) tõstavad esile rühmajuhendaja olulist rolli õppijate õppeedukuse jälgimisel. 2018. aasta Praxise uuringus nenditakse, et olukord ei ole muutunud, nii rühmajuhendaja kui õpetaja täidavad lisaks oma tööle sotsiaalpedagoogi ülesandeid, tõstatades küsimuse, milline on pakutavate teenuste kvaliteet ja kättesaadavus (Haaristo & Kirss, 2018, lk 27). Uuringu andmetest võib järeldada, et rühmajuhendajad töötavad enamuses kutseõppeasutustes, kuid ei ole selge, kas neil on väljaõpe tugiteenuse osutamiseks (Haaristo & Kirss, 2018, lk 28). Nii Espenberg jt (2012, lk 93) kui Haaristo ja Kirss (2018, lk 36) märgivad, et rühmajuhendajad võiksid kutsehariduses olla tööl täiskohaga, mitte teha seda tööd teiste kohustuste kõrvalt.

Rühmajuhendamise süsteemi peetakse tugiteenuste kõrval väga oluliseks: rühmajuhendaja märkab probleemset õppijat, nõustab teda, vajadusel kontakteerub lähedastega, märkab ja aitab õppijal tegeleda õpivõlgadega, jäädes osaks õppijaga tegelevast tiimist. Eriti oluline on rühmajuhendaja töö erivajadusega õppijaga, kellega läheb rohkem aega informeerimisel ja kontakti hoidmisel. Rühmajuhendaja saab luua usaldusliku suhte õppijaga, et ennetada probleemide tekkimist (Haaristo & Kirss, 2018, lk 36), usaldussuhte loomine on aga eelduseks, et õpetajad ja tugipersonal saaksid toetada õppijaid nii õpingutes, elukutse valikutes ja isiklikus arengus (Roos *et al.*, 2021b, lk 36). Rühmajuhendaja on õppija esmane kontaktisik õppeasutuses, kelle poole saab pöörduda nii info küsimiseks kui murede korral, vahendades õppijale vajalikke tugiteenuseid ja kutsudes kokku meeskonna ümarlaudu aineõpetajate ja tugispetsialistidega (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 32). Lisaks meeskonnatöödele annavad hea tulemuse õppijast tervikpildi saamiseks arenguvestlused, mis tuleks teha kõikide õppijatega ja kindlasti ka vormistada õppeasutuse infosüsteemis (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 37–38).

Õppija individuaalse arengu toetamise plaan valmib meeskonnatööna, kus panustavad erinevad tugispetsialistid, õpetajad ja rühmajuhendaja ning ka õppija ise (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 36).

Õppija tulemuslikuks toetamiseks peaks igal õppijal olema paikapandud isik (rühmajuhendaja, juhtumikorraldaja, mentor, kuraator), kes korraldaks individuaalse

arengu toetamise plaanis ettenähtud tegevusi, koordineeriks tugiteenuste osutamist ja toetaks õppijat selles protsessis ning suhtleks vajadusel ka kooliväliste instantsidega (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 32). Nähakse ka vajadust riiklikult reguleerida, kes tegeleb täiskasvanud kutseõppijaga juhtumikorralduslikult õppetöö väliste probleemide korral (tervise-, sõltuvuse-, suhte- ja isikliku elu probleemid) ja kaasaks vajadusel õppija lähedased, tervishoiusüsteemi ning kohaliku omavalitsuse spetsialistid (Brand Manual, 2021, lk 23), luues ja koordineerides sotsiaalset tugivõrgustikku (Roos *et al.*, 2021b, lk 27).

Kutsehariduse õppijate individuaalne toetamine põhineb tugisüsteemi liikmete vahelisel koostööl nii õppeasutuse sees kui väljaspool õppeasutust ning koostööl põhinev töökultuur ja võrgustiku liikmete jagatud vastutus on määrava tähtsusega kutsehariduses alustavate õppijate puhul (Roos *et al.*, 2021b, lk 35).

Nii nagu teisi tugispetsialiste, on rühmajuhendajaid liiga vähe (Haaristo & Kirss, 2018, lk 37). Rühmajuhendajate arvu, töökoormuse kui haridusliku ettevalmistuse kohta puuduvad andmed nii Eesti Hariduse Infosüsteemis kui vastavasisulistest uuringutes. Samuti pole uuritud, mis innustab suure tööpinge ja -koormusega Eesti kutsehariduses töötavaid õpetajaid ja juhendajaid tööle ja tekitab entusiasmi. Soome kutsehariduse kohta on välja toodud, et kutseõpetajate olulisteks tööentusiasmi tekitavateks teguriteks peetakse kollegiaalset toetust, julgustust ja emotsionaalset tuge, samuti positiivseid praktikaid – näiteks arendustegevuse tööühmi ja projekte, mitteametlikke kollegiaalsed arutelusid, mis võimaldavad omavahelist suhtlemist ja meeskondlikku õppimist (Wenström, 2020, lk 56).

Rühmajuhendajat peetakse õppija probleemide esmamärkajaks, nõustajaks ja toetajaks, kuid tema roll võib ulatuda abi vajava kutseõppija juhtumi koordineerijani, kes lahendab ka õppijaga seotud kooliväliseid probleeme ja teeb tihedat meeskonnatööd kõigi vajalike osapoolte ja spetsialistidega. Juhendaja on esmane isik, kelle poole iga kutseõppija peaks saama pöörduda toe ja abi saamiseks.

## **2. UURING RÜHMAJUHENDAJA ROLLIST KUTSEHARIDUSE TUGISÜSTEEMIS**

### **2.1. Ülevaade kutseõppeasutustest, HEV õppijatest ja tugispetsialistidest**

Alapeatükk annab ülevaate HEV õppijate ja toetavate spetsialistide statistikast Eesti kutseõppeasutustes, millest enamik kuulub uuringu valimisse.

2014/2015. õppeaastal oli HEV õpilasi Eesti kutseõppijatest 3%, arvuliselt 800 (Haaristo, 2016, lk 96), 2020. aastaks oli HEV märkega õpilasi 1439, mis moodustas 25,5 tuhandest kutseõppijast 5,6% (Brand Manual, 2021, lk 5). 2023/2024. õppeaastal moodustasid vähemalt ühe HEV märkega õpilased juba 11% kõikidest õppijatest. Täpsema ülevaate 2023/2024. õppeaasta HEV õpilastest ja tugispetsialistidest õppeasutuste lõikes annab ülevaate lisa 1, mille andmed on on saadud e-kirja teel Haridus- ja Teadusministeeriumi peaekspertidelt ning välja võetuna EHISest ning kutseõppeasutuste kodulehtedelt (A. Szymanel, e-kiri, 27.02.24).

Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel on 2023/24. õppeaastal kutseõppeasutuses tööl 45 tugispetsialisti: 26 sotsiaalpedagoogi, 12 psühholoogi ja 7 eripedagoogi (Haridussilm, 2024). Haaristo ja Kirss (2018, lk 8) uuringu andmetel töötas 2016/2017. õppeaastal 24 tugispetsialisti 14 kutseõppeasutuses. Tugispetsialistide arv on küll tõusnud, kuid on siiski väga väike, arvestades et kutsehariduses vajavad tuge peale HEV noorte ka need õppijaid, kel erivajadust tuvastatud pole. EHIS ja uuringute andmed sisaldavad infot vaid riiklike kvalifikatsiooninõuetega tugispetsialistide (sotsiaalpedagoogid, psühholoogid, eripedagoogid) kohta, kuigi õppeasutustes on õppijate toetamiseks loodud ka teisi ametikohti (Haaristo & Kirss, 2018, lk 8). Lisas 1 toodud tabelis on teiste tugitöötajate all kajastatud nõustajad, tugiisikud, mentor, kes kuuluvad kodulehete andmetel tugiteenistuste või -keskuste koosseisu. Õppijate

juhendajate kohta kogus töö autor andmeid kutseõppeasutuste kodulehtedelt, kuid mõned koolid oma veebis sellist infot ei kajasta. Lisa 1 andmetest nähtub, et HEV õppijate ja tugispetsialistide arv ei ole tihti omavahelises sõltuvuses, samuti ei ole registreeritud mõnes väga suure õppijate arvuga kutseõppeasutuses ühtegi HEV õppijat.

## **2.2. Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus**

Uuringu läbiviimiseks valis töö autor kombineeritud meetodi, mis võimaldab saada täpsemat ja usaldusväärsemat teavet uurimisprobleemi kohta, sest nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid uurimisviise kasutades on võimalik saada terviklikum ülevaade uuritavast probleemist (Sheppard, 2020, lk 72).

Kvantitatiivses uuringus kasutas autor küsimustikku, kuna see võimaldab koguda standardiseeritud andmeid suurelt hulgalt inimestelt, seejärel analüüsida neid statistiliselt, et teha üldistusi ja järeldusi (Sheppard, 2020, lk 190). Autor esitas põhjalikuma ülevaate saamiseks nii suletud kui avatud küsimustega küsimustiku kindlale sihtgrupile – rühmajuhendajatele, grupijuhtidele, kursusejuhendajale. Tegemist oli ettekatsetatud valimiga, mille liikmed on välja valitud lähtuvalt töö autori tööalastest teadmistest ja kogemustest (Õunapuu, 2014, lk 143). Autor kasutas veebipõhise küsimustiku koostamiseks Tartu Ülikooli *LimeSurvey* keskkonda.

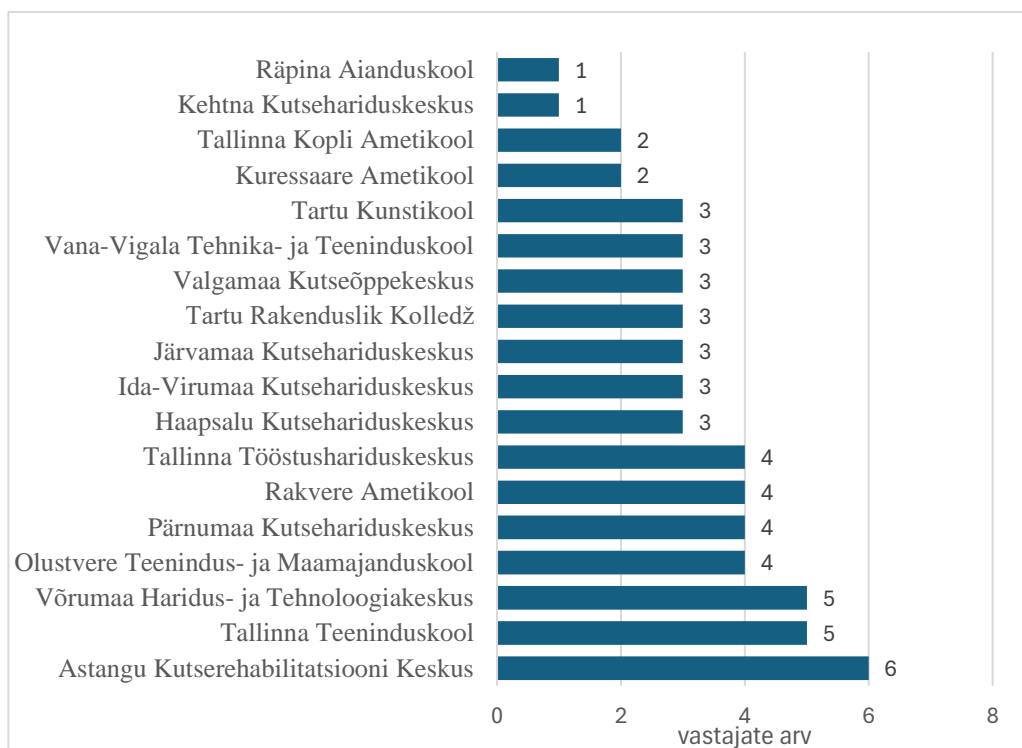
Uuringu üldkogumi suurust on töö autor hinnanud kutseõppeasutuste kodulehtedelt leitava info põhjal, kuna täpsemad ametlikud andmed EHIS-es rühmade, gruppide ja kursuste juhendajate kohta puuduvad. Valimisse kuuluvad nende kutseõppeasutuste õppijate juhendajad, kus õpivad haridusliku erivajadusega õppijad. Selliseid kutseõppeasutusi on 2023/24 õppeaastal arvukselt 23 (vt lisa 1). Tuginedes kodulehete andmetele, töötab õppijate juhendajaid Eesti kutseõppeasutustes vähemalt 148 (vt lisa 1). Kasutades usaldusnivood 95% ja lubatud veapiiri 5%, on soovitusliku valimi suuruseks 107 (MaCorr Research, n.d.).

Struktureeritud ankeetküsimustikus (vt lisa 2) on 26 küsimust, mis on jagatud kolmeks osaks. Esimeses osas on suletud ja lisatava vastusevariandi reaga valikküsimused juhendajate töökogemuse, -koormuse ja kvalifikatsiooni kohta. Teises osas on suletud ja skaleeritud HEV ja toe vajadusega õppijaid käsitlevad küsimused. Ankeetküsitluse

kolmandas osas on enamik küsimusi esitatud juhendajatele etteantud vastusevariantidega, kasutades nii skaleeritud kui eelistuste järjekorraga küsimusi (Lagerspetz, 2017, lk 145). Et teada saada respondentide täpsemaid isiklikke hoiakuid ja kogemusi, esitati küsimustiku lõpuosas ka avatud küsimusi, milledele vastamine ei olnud kohustuslik. Küsimuste koostamisel tugineti kirjandusallikatele (vt lisa 2).

Esimene e-kiri kutsega osaleda rühmajuhendajate uuringus läks välja töö autori Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskuse kolleegilt koostöövõrgustiku liikmeteks olevatele kutseõppeasutuste kontaktsikutele 1. märtsil 2024. Küsitlusperioodi teise nädala keskel oli küsitluse lõpetanud 31 vastajat 12 kutseõppeasutusest, misjärel pöördus autor otse nende kutseõppeasutuste õppijate juhendajate poole, kust ei olnud saanud ühtegi vastust, e-kirja teel õppeasutuste kodulehtedel oleva kontaktinfo alusel. Teistkordne pöördumine nende õppeasutuste poole ei lisanud vastajaid märkimisväärselt. 21. märtsil toimunud kutseõppeasutuste koostöövõrgustiku seminaril rääkis töö autor osalenud tugispetsialistide ja õppijate juhendajatega kutsest lõputöö küsitluse täitmiseks. 27. märtsiks 2024 oli küsitluse lõpetanud 54 vastajat, pooleli küsimustikke oli 68. Kuna mõnele küsimustele vastamine oli vabatahtlik, jättis viis respondenti mõned küsimused vastuseta. Autor võttis siiski nende respondentide küsimustikud arvesse, seetõttu on valim mõne vastuse puhul väiksem kui 59, vastav mäрге on jooniste juurde lisatud. Kuna valimi suurus jäi alla 107, siis kasutades MaCorr Research (n.d.) valimikalkulaatorit, tuli tegelikuks veapiiriks 9.9. Valim jäi soovituslikult väiksemaks, kuid võimaldas teha üldistavaid järeldusi ja andmeanalüüsi.

Ankeetküsitlusele vastanud kutseõppeasutustest ja vastajate arvust annab ülevaate joonis 1. Osalemiskutse saadeti 23 kutseõppeasutusse, vastuseid ei saanud viiest õppeasutusest: Luua Metsanduskool ja Tallinna Muusika- ja Balletikool on väga väikse HEV-õppijate arvuga (vt lisa 1), kuid valimis jäi kahjuks esindamata ka kolm suuremat kutseõppeasutust: Tallinna Ehituskool, Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool ja Viljandi Kutseõppekeskus, kuhu saadeti kordusena personaalsed e-kirjad töö autori poolt. Kuna küsimustikku ei asunud täitma 63 inimest, siis ei ole teada, milliste kutseõppeasutuste juhendajad vastamisest loobusid ja millised olid põhjused mittevastamiseks.



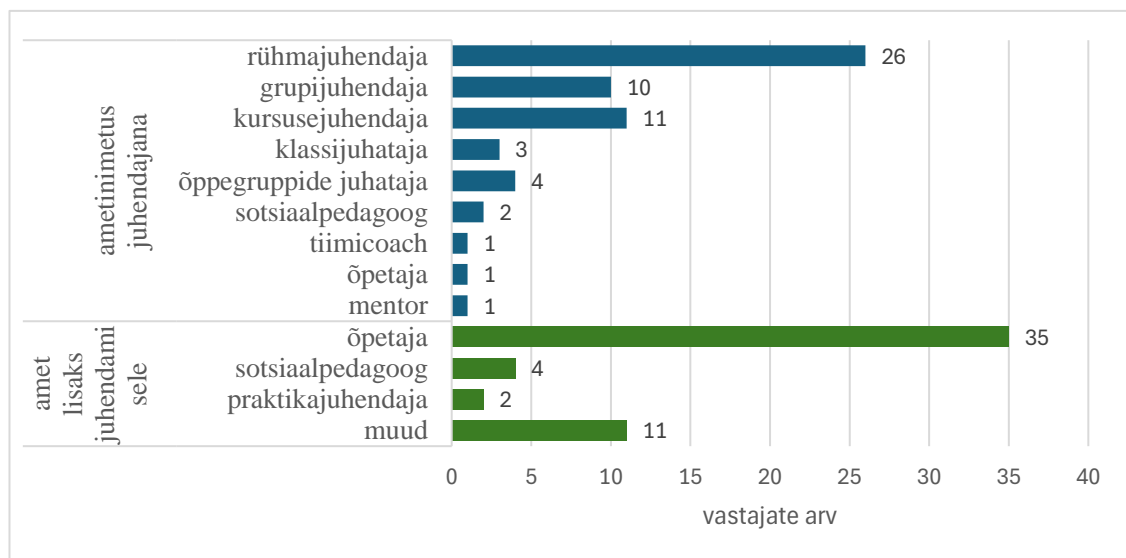
**Joonis 1.** Ankeetküsitlusele vastanute arv kutseõpeasutuste lõikes (n=59)

Lisaks viis autor läbi ekspertintervjuu Haridus- ja Teadusministeeriumi kaasava hariduse valdkonna peaekspertdiga. Ekspertintervjuu on laialdaselt kasutatav kvalitatiivne intervjuu meetod täpsemate teadmiste saamiseks mingist uurimisvaldkonnast (Döringer, 2021, lk. 265). Autor saatis eksperdile eelnevalt küsimused e-kirjas, nende koostamisel kasutas autor ankeetküsitluses saadud vastuste kokkuvõtteid. Intervjuu toimus 16.04.2024 telefoni teel, kestis 22 minutit ja salvestati telefoni helisalvestusprogrammiga. Helifail transkribeeriti veebiprogrammi tekstiks.ee abil ja salvestati Wordi dokumendina. Ekspertintervjuu viidi läbi poolstruktureeritud intervjuuna, mille puhul küsimuste sõnastamine on paindlik ja vajadusel on võimalik esitada ka lisanduvaid ja täpsustavaid küsimusi (Õunapuu, 2014, lk 171). Ekspertintervjuu (vt lisa 3) vastuste analüüsimisel kasutati sisuanalüüsi meetodit, küsitluse vastuste analüüsimisel kirjeldava statistika ja võrdleva analüüsi meetodeid, tarkvaraprogrammidest olid kasutusel JASP versioon 0.18.3 ja Microsoft Excel.

## 2.3. Uurimisandmete analüüs ja tulemused

### 2.3.1. Juhendajate töökogemus,-koormus ja erialane ettevalmistus

Eesti kutseõppeasutustes tegelevad õppijate juhendamisega erineva ametinimetusega spetsialistid. Ankeetküsitluse esimese osa vastused andsid ülevaate 59 respondendi ametinimetustest, töökogemusest ja -koormusest ning haridustasemest. Autor soovis samuti teada saada, kui palju on vastajate hulgas täiskohaga juhendajaid ja kui paljud teevad seda tööd teiste tööülesannete kõrvalt. Õppijate juhendamisega tegelevate kutseõppeasutuste töötajate ametinimetused on toodud joonisel 2.



**Joonis 2.** Õppijate juhendajate ametinimetused ja ametid lisaks juhendamisele (n=59)

54 respondendi puhul 59-st kajastus sõna juhendaja või juhataja nende ametinimetuses, ülejäänutel sisalduvad juhendamisega seotud tööülesanded õpetaja, tiimicoachi, sotsiaalpedagoogi ja mentori ametis (vt joonis 2). Rohkem kui pooled respondentidest töötavad juhendajatena osalise koormusega, olles samaaegselt sama kutseõppeasutuse õpetajad (vt joonis 2). Täpsema ülevaate täis- ja osakoormusega juhendajate ametitest annab tabel 1. Küsitluse andmetel töötas kõigist respondentidest täiskoormusega õppijate juhendajana 22 vastajat, neist vaid üheksal juhul töötati täiskohaga juhendajana ilma täiendavate tööülesanneteta (vt tabel 1). 12 täiskohaga juhendajat töötavad lisaks veel õpetajatena, aga ka praktikajuhendajatena, kuid vajadusele tegeletakse mitmete muude ühekordsete lisäülesannete ja -töödega.

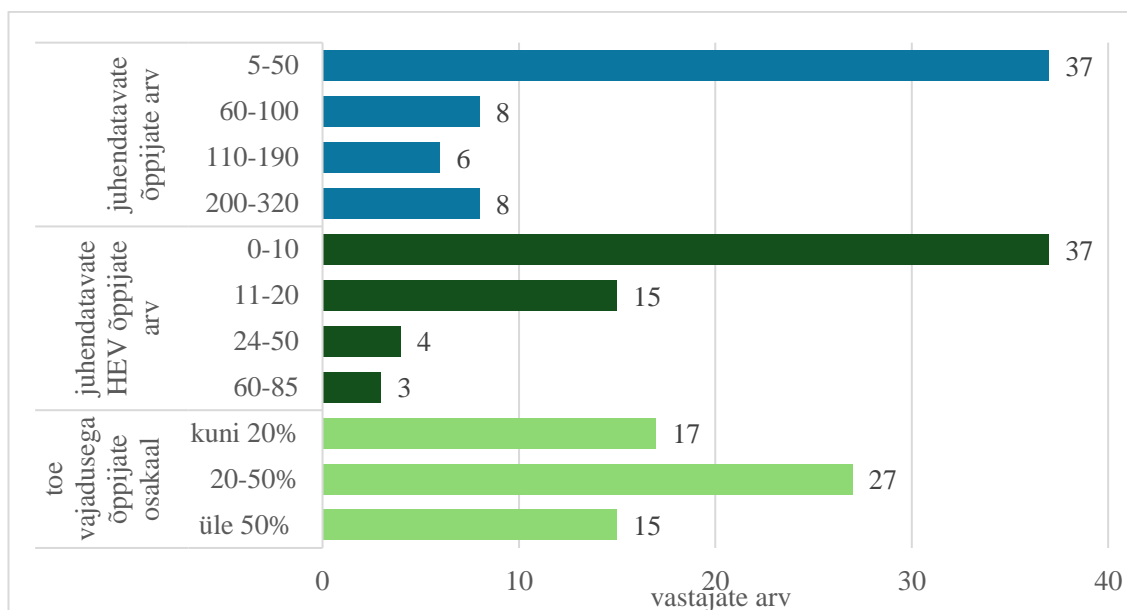
**Tabel 1.** Juhendajate jagunemine vastavalt töökoormusele ja tööülesannetele

Täiskoormusega juhendajad		Osalise koormusega juhendajad	
lisaamet	respondente	põhiamet	respondente
õpetaja	10	õpetaja	22
puudub	9	sotsiaalpedagoog	4
praktikajuhendaja	2	muud	11
erinevad lisatööd	1		
	22		37

Vastajad, kes osalise koormusega õppijaid juhendavad, on samaaegselt enamasti õpetajad ja sotsiaalpedagoogid, kuid täidavad ka õppe- ja õpilasnõustajate, nõustamiskeskuse juhi, HEV-koordinaatori, õppetöökorralduse spetsialisti, õppemeistri, projektijuhi, loovterapeudi, tööhõivekeskuse juhataja ja tööhõivespetsialisti ametikohti (vt tabel 1 muud).

Autor soovis täpsemalt teada saada tajutava töökoormuse kohta õppijate juhendamisel, kuid sellele küsimusele oskasid või soovisid vastata vaid pooled respondentidest. Oma osakoormust juhendajana teadis vaid üheksa vastajat ja vaid kolm respondenti hindas oma osakoormust juhendajana vastavaks töölepingus kokkulepitule. Kaks vastajat kinnitas, et töökoormus ei vasta kokkulepitule. Enamus vastanuid ei osanud või ei soovinud oma tajutavat töökoormust hinnata, seda ei peeta oluliseks, on märgitud, et oma tööd tehakse südametunnistuse järgi ja arvestust selle üle ei peeta, samuti ei defineerita oma tööd eraldi osadena, olles samaaegselt õpetaja ja kursusejuhendaja. Töökoormuse suurust väljendab ilmekalt ühe respondendi poolt lisatud kommentaar, et ollakse täiskohaga õpetaja ja lisaks seitsme rühma juhendaja. Ühe juhendaja poolt juhendatavast õppijate arvust ja tajutavast toe vajadusega õppijate osakaalust annab ülevaate joonis 3. Töökoormuse väga suurt erinevust näitab tõik, et kõige vähem on ühel juhendajal viis õppijat ning kõige rohkem 320. Juhendajatest rohkem kui pooltel (63%) on kuni 50 õppijat, sealhulgas kuni 10 HEV õppijat, 24% respondentidest suudab juhendada rohkem kui 100 õppijat ning 12% 24–85 HEV õppijat (vt joonis 3).

Autor soovis samuti teada, millisenä tajuvad juhendajad toe vajadust kõigi oma õppijate hulgas, olenemata haridusliku erivajaduse ametlikust määratlusest. Peaaegu pool vastanutest hindas toe vajadusega õppijate osakaaluks 20–50% ning veerandi arvates on toe vajadus rohkem kui 50% õppijatest (vt joonis 3).



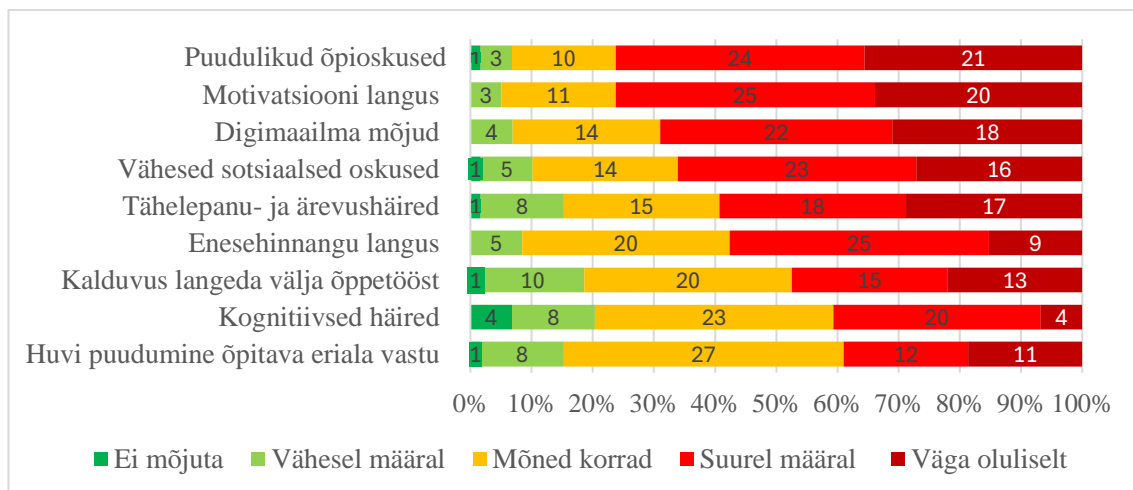
**Joonis 3.** Ühe juhendaja poolt juhendatavate õppijate arv ja toe vajadusega õppijate osakaal (n=59)

Intervjuueeritud eksperdi teadmine ühtib küsitluse vastutest saadud peaaegu poolte juhendajate hinnanguga, et tuge vajab tegelikkuses kuni pool kutseõppijatest.

Juhendajate töökogemuse pikkust ning hariduslikku ettevalmistust kirjeldab joonis lisa 4. Küsitletud juhendajatest pooled on oma praeguses õppeasutuses töötanud üle 10 aasta ja omavad seega pikka töökogemust. Juhendamisalast töökogemust omatakse kõige enam 2–5 aastat, 27% üle 10 aasta, neist kolm on juhendajana tegev olnud 35 aastat ning üks 25 aastat. Seega on valdavas osas tegemist staažikate ja oma tööd valdavate spetsialistidega, mida kinnitab ka nende haridustase – üle poole vastanutest omavad magistrikraadi. 71% vastanutest hindab oma erialase ettevalmistuse taseme täielikult või suurel määral vastavaks õppijate juhendamiseks nõutava ja vajaminevaga, ligemale kolmandiku haridus vastab tegevusalale osaliselt või on teisest valdkonnast (vt lisa 4). Eksperti sõnul on ministeeriumil valmimas plaan kehtestada riiklikult abiõpetaja kvalifikatsiooninõue juhendajatele, kel pole erialast (pedagoogilist) haridust.

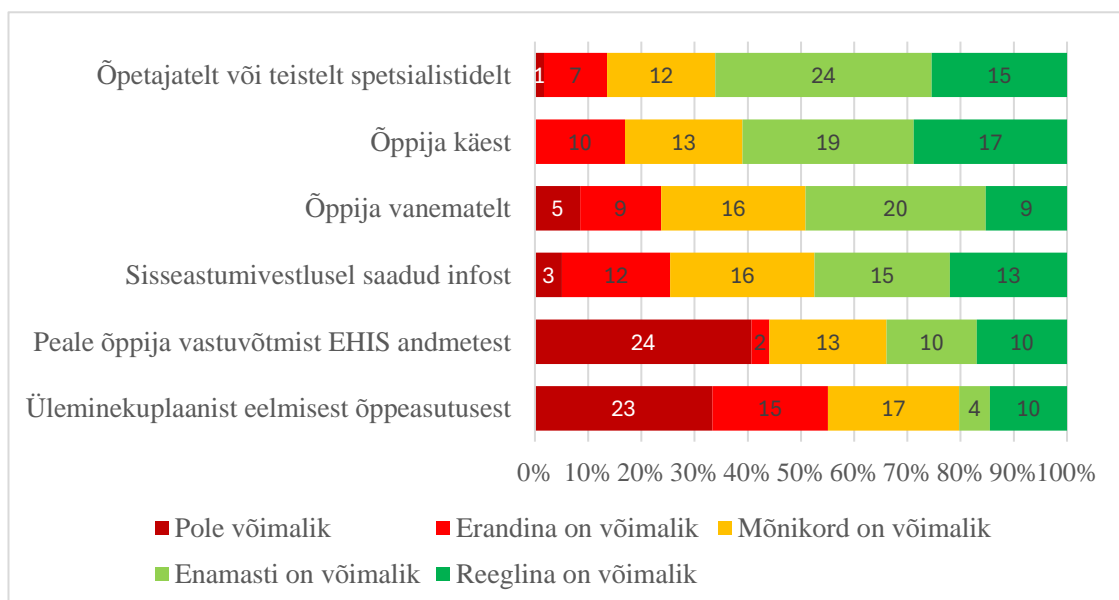
### 2.3.2. Juhendajate tööd mõjutavad tegurid

Nii HEV kui toe vajadusega õppijatega töötamisel mõjutavad juhendajate tööd mitmed õpilastega seotud murekohad. Vastustest saadud tulemused on kujutatud joonisel 4.



**Joonis 4.** Kutseõppijatega seotud murekohad (n=59)

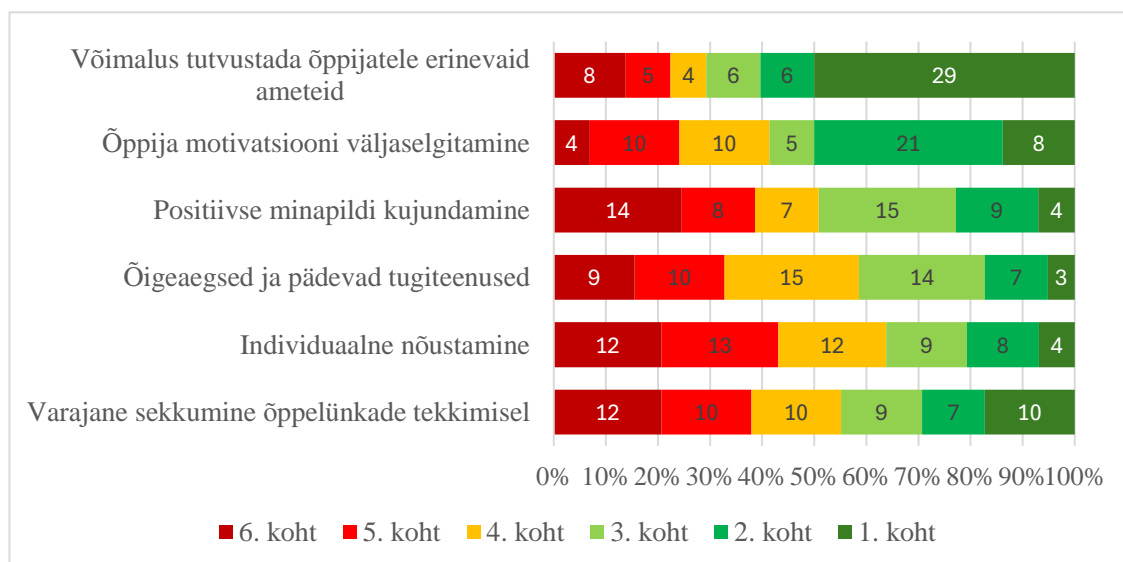
77% juhendajatest pidas kõige rohkem muret tekitavateks õppijate puudulikke õpioskuseid ja motivatsiooni langust, järgnevad digimaailma mõjud ja sellest tulenevalt vähenevad sotsiaalsed oskused. Rohkem kui pooled juhendajatest märkisid väga olulisteks mõjuteguriteks õpilaste psüühikahäireid ja enesehinnangu langust. Veidi vähem leiti mõju avaldavateks õppijate kognitiivsed häired ja huvi puudumine õpitava eriala vastu. Kalduvus õppetööst välja langeda mõjutab olulisel määral poolte juhendajate tööd. Info saamise võimalustest õppijate erivajaduse kohta annab ülevaate joonis 5.



**Joonis 5.** Info saamise võimalikkus õppijate erivajaduse kohta (n=59)

Kuigi üleminekuplaan eelmisest õppeasutusest annaks hea ülevaate õppijast ja tema erivajadusest, leiab vaid alla veerandi juhendajatest selle infoallikana hästi kasutatavana olevat, rohkem kui pooled juhendajatest sealt infot ei saa. Analüüsi tulemusel ei olnud võimalik teada saada, mis põhjustel ei jõua üleminekuplaani õppijakohased andmed juhendajateni. Kuigi EHIS peaks olema peale õppija vastuvõtmist info saamise allikaks õppija kohta, ei ole juhendajatest peaaegu pooltele ka need andmed ikkagi kättesaadavad. Kõige rohkem saadakse õppija erivajaduse kohta teada õpetajatelt või teistelt tugispetsialistidelt, õppija käest ning vanematelt.

Ennetamaks ja sekkumisel vältimaks õppetööst väljalangemist, tõid respondendid olulisuse järjekorras (nr 1 on kõige olulisem) välja tegevused, mis on kujutatud joonisel 6.

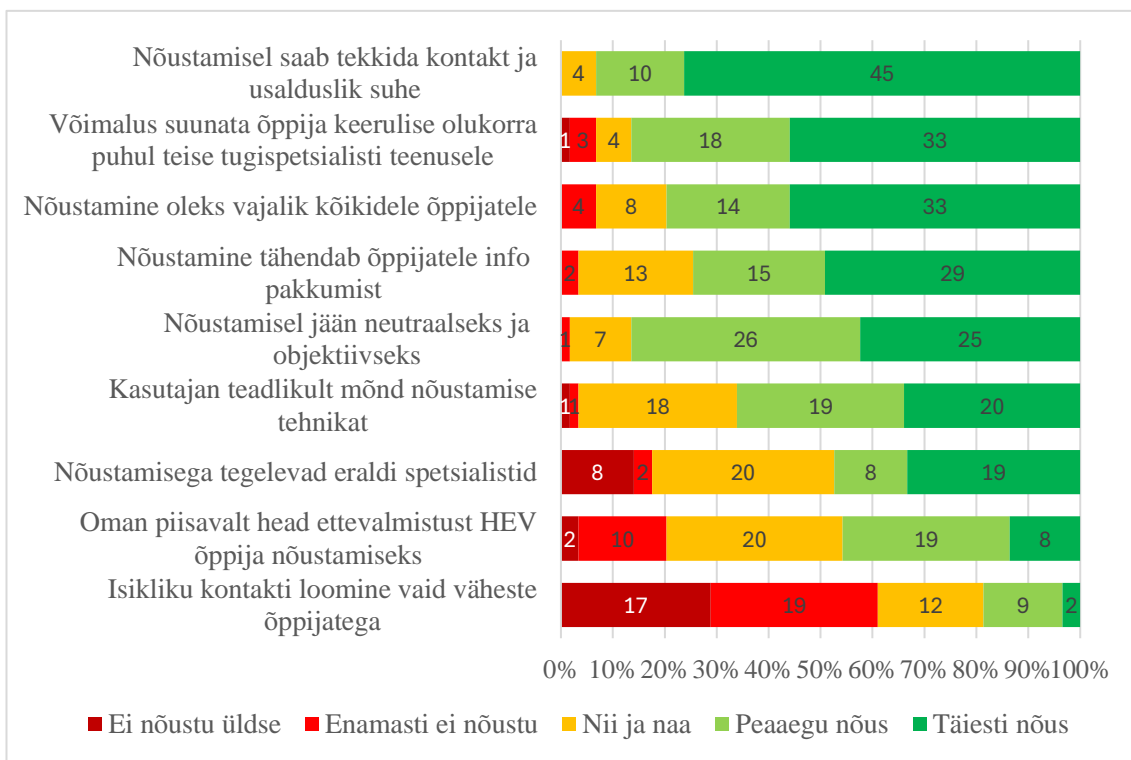


**Joonis 6.** Tegevused ennetamisel ja sekkumisel vältimaks õppijate väljalangevust (n=58)

Esimese valikuna eelistasid pooled vastanutest võimalust tutvustada õppijatele erinevaid ameteid (selleks on toe vajadustega õppijatel hea võimalus kutsevaliku õppe raames), olulisuselt teiseks valikuks toodi ülekaalukalt õppijate motivatsiooni väljaselgitamine, kolmandal kohal on positiivse minapildi kujundamine, järgnevad õigeaegsed tugiteenused, individuaalne nõustamine ning varajane sekkumine õppelünkade tekkimisel (vt joonis 6).

Autorit huvitas teoreetilistest allikatest lähtuvalt nõustamise tähendus juhendajate igapäevatoos. Selleks tuli vastajatel nõustuda või mitte nõustuda väidetega, mis on toodud joonisel 7.

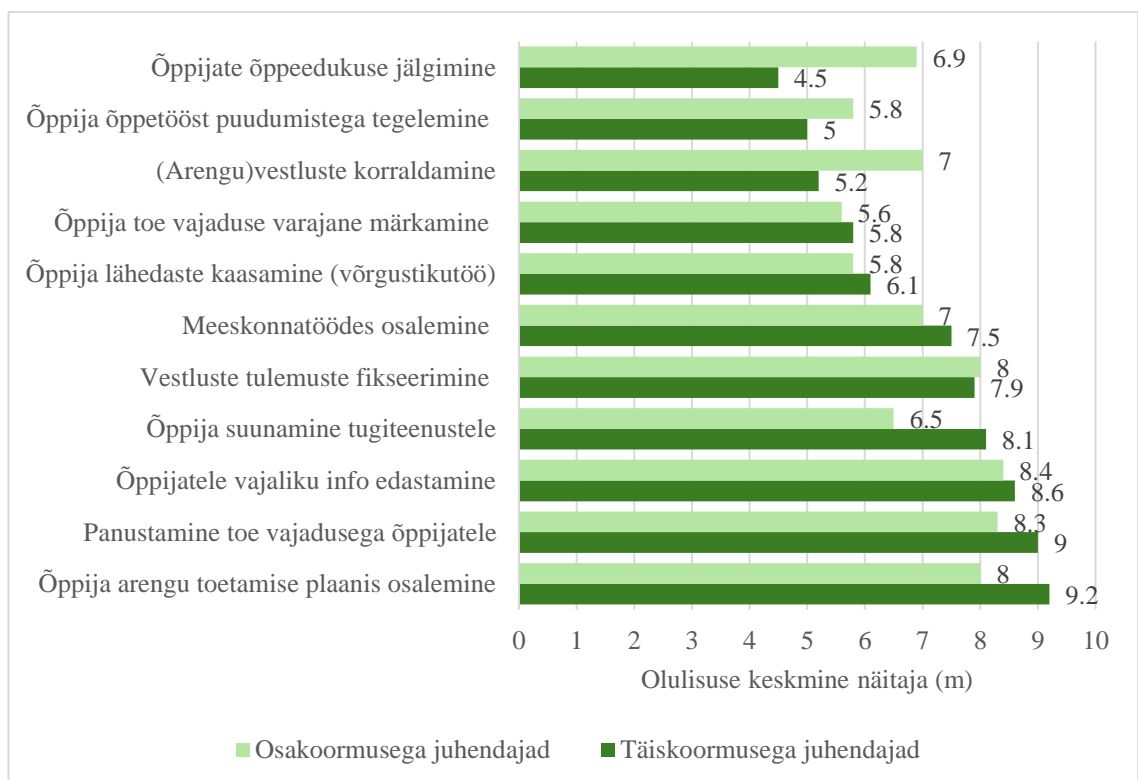
Peaaegu kõik vastajad olid seda meelt, et nõustamisel saab tekkida kontakt ja usalduslik suhe õppijaga, samuti nõustutakse, et suudetakse jääda neutraalseks ja objektiivseks ka siis, kui õppija on konfliktis olukorras teise õppija või kooli töötajaga. Kolmveerand juhendajatest nendib, et nõustamine tähendab nende jaoks õppijatele info pakkumist, 66% märgib, et kasutab teadlikult mõnda nõustamise tehnikat. Väitega, et isiklik kontakt jõutakse luua vaid väheste oma rühmade õppijatega, nõustub vaid 19% juhendajatest.



**Joonis 7.** Nõustamise tähendus juhendajate igapäevatoos (n=59)

Märkimist väärib, et veidi alla poole juhendajatest arvab omavat piisavalt head ettevalmistust HEV õppija nõustamiseks ja kolmandik ei tunne ennast selles tööloigus kindlalt. Samas on 90% respondentidest võimalus suunata õppija keerulise olukorra puhul teise tugispetsialisti teenusele. 80% juhendajatest nõustub, et nõustamine oleks vajalik kõikidele õppijatele (vt joonis 7).

Autor palus vastajatel järjestada olulisuse järjekorras nende peamised tööülesanded, mis on kujutatud joonisel 8. Ilmnes, et täis- ja osakoormusega juhendajate jaoks on tööülesannete pingereas erinevus. Nagu jooniselt 8 näha, on täiskoormusega juhendajate jaoks, kelle hulgas on suure õppijate arvuga töötajad (vt tabel 1, lk 20), kõige olulisemateks tööülesanneteks õppeedukuse jälgimine, seejärel puudumistega tegelemine ja arenguvestluste korraldamine. Kõige vähem jõuavad täiskoormusega juhendajad pöörata eritähelepanu toe vajadusega õppijatele ning osaleda arenguplaanide koostamises. Osalise koormusega juhendajate jaoks on olulisuse keskmise näitaja alusel tähtsaim õppija toe vajaduse varajane märkamine ja nõustamine, järgnevad õppetööst puudumistega tegelemine ning võrgustikutöö.



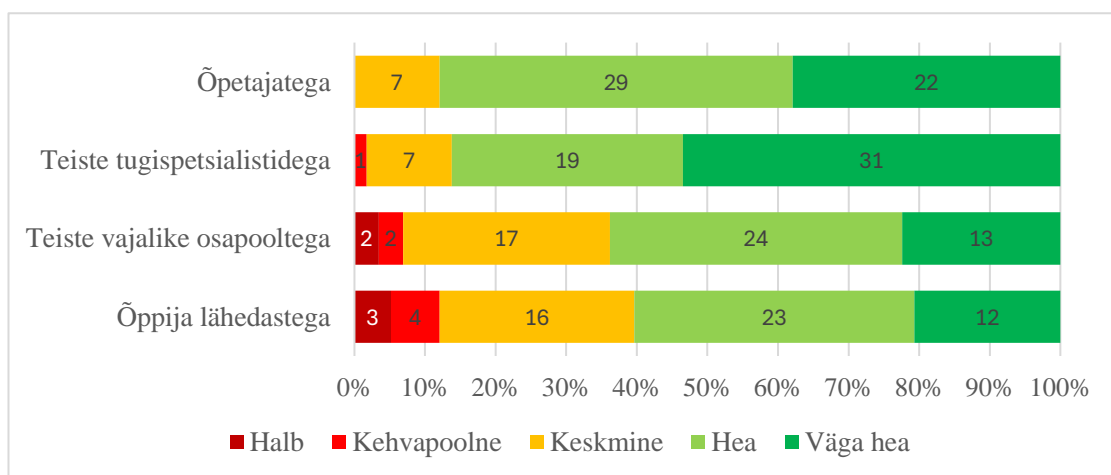
**Joonis 8.** Juhendajate tööülesanded olulisuse keskmise näitaja (m) järjekorras (n=59)

Ka osakoormusega juhendajad ei jõua piisavalt tähelepanu pöörata suurema toe vajadusega õppijatele ning tegeleda info edastamisega. Tuginedes eksperdi vastustele, ei ole nii rühmajuhendajate tööülesandeid kui õpilaste arenguvestluste läbiviimist kutseõppeasutustes seaduse tasandil lahti kirjutatud, iga kool lähtub Kutseõppeasutuse seaduse § 3 poolt üldisteks ülesanneteks pandule.

### 2.3.3. Hinnangud juhendajate tööle

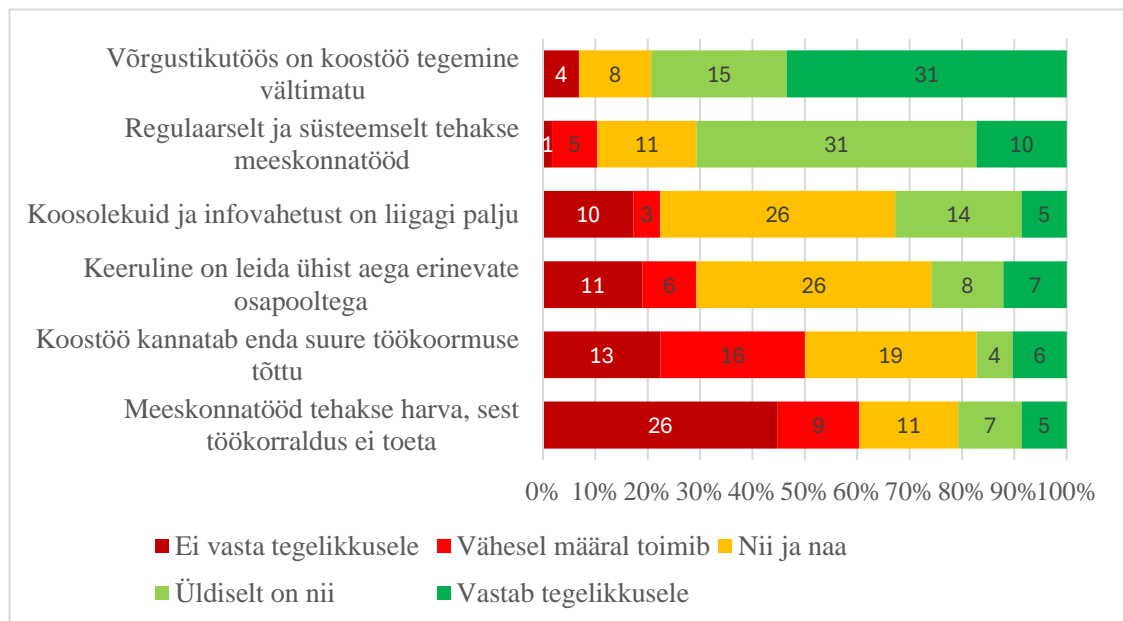
Autorit huvitas, kas juhendajad näevad ennast õppija keskses juhtumikorralduslikus rollis tegelemas abivajaduse korral ka õppetöö väliste tervise-, suhte-, sõltuvuse ja isikliku elu probleemidega, kaasates vajadusel lähedased ja kolmandad osapooled. Vaatamata sellele, et nii täis- kui osalise koormusega töötavad juhendajad ei jõua endi arvates piisavalt tegeleda suurema toe vajadusega õppijatega (vt joonis 9), väitis end juhtumikorralduslikus rollis olevat 71% vastajatest, erinevust ei olnud täis- ja osakoormusega juhendajate osas. Vaid kolm vastajat leidis, et rühmad on suured, õppijaid liiga palju ja selliste probleemidega tegeleda ei jõuta. Respondentidest veerandi hinnangul tegelevad nimetatud ülesannetega teised õppeasutuse tugispetsialistid. Oma tööülesannete olulisuse määratlemisel nägid juhendajad võrgustikutööd pigem keskmise prioriteetsusega (vt joonis 8). Üks täiskoormusega juhendajatest kirjutas, et tegeleb nende probleemidega, aga kuna teemad on tundlikud, siis eeldab mitte sekkuda, kui seda pole vaja. Kui õppija ise palub abi või küsib nõu, siis kindlasti ta kindlasti tegeleb sellega. Ekspert rõhutas oma intervjuus, et juhtumikorraldaja mõiste kasutamisega tuleks haridusvaldkonnas olla pigem ettevaatlik, kuna Eesti kontekstis on tegemist siiski sotsiaalvaldkonna terminiga, mis eeldab ka vastavat haridust ja kvalifikatsiooni. Erandiks on sotsiaalpedagoogid, kes hariduslikult juhtumikorralduslikku ettevalmistust omavad.

Juhendajate hinnangutest koostööle teiste töötajate ja õppeasutuste väliste osapooltega annab ülevaate joonis 9.



**Joonis 9.** Juhendajate hinnang koostööle õpetajate, tugispetsialistidega ja osapooltega (n=58)

Peaaegu kõik juhendajad hindavad oma koostööd õpetajatega väga heaks või heaks, samuti nagu ka koostööd tugispetsialistidega. Suuremas osas keskpärast hinnangut on koostööle õppijate lähedastega ja teiste vajalike osapooltega, aga vaid 12% juhendajatest hindab koostööd õppijate lähedastega kehvapoolseks kuni halvaks. Hinnanguid koostöö sisulisele poolele näitab järgnev joonis 10.



**Joonis 10.** Juhendajate arvamused koostööst oma ametikohal (n=58)

Meeskonnatöö tegemise suhtes ollakse pigem positiivsel ja toetaval seisukohal. 79% juhendajatest leiab vastavat tegelikkusele, et võrgustikutöös on koostöö tegemine vältimatu. 71% teevad regulaarselt ja süsteemselt meeskonnatööd, vahetatakse päevakohast ja vajalikkude infot. Väidete suhtes, et keeruline on leida ühist aega erinevate osapooltega ning et koosolekuid ja infovahetust on liigagi palju, ollakse kõige rohkem kahevahel seisukohtadega, 33% vastajatest leiab koosolekuid igapäevatöös paljuvõitu olevat. Siiski leiab vaid väike osa, 10 vastajat (17%), et koostöö kannatab enda suure töökoormuse tõttu ja 12 vastajat (21%) hindab töökorralduse meeskonnatööd mitte toetavaks ning seetõttu tehakse seda harva (vt joonis 10). Positiivsete koostöö näidetena

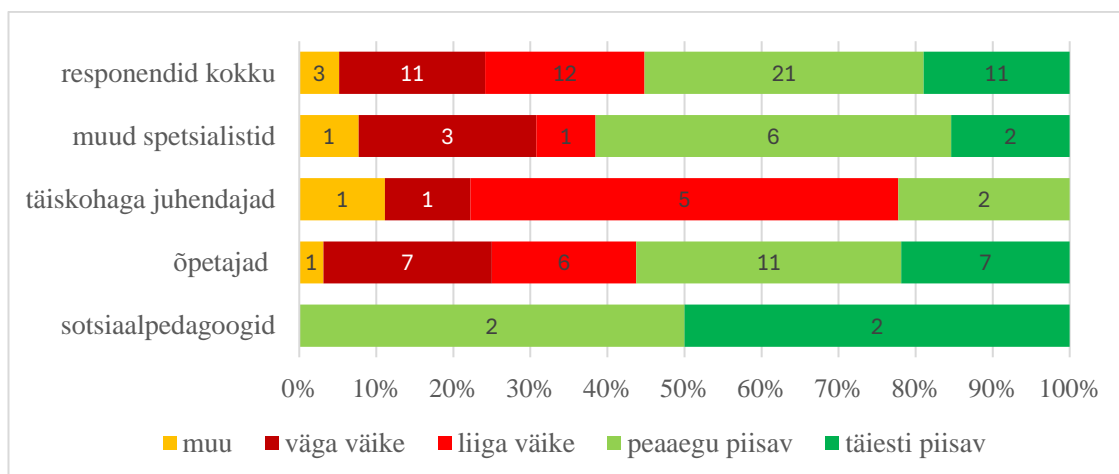
tuuakse esile ümarlaudu ja seminare ettevõtjatega ning õpperühmade meeskondade ühist tegevust.

Respondendid hindasid võimalusi suunata oma toe vajadusega õppijaid tugiteenustele, tulemused on toodud joonisel 11. Kõige rohkem on toe vajadusega õppijaid juhendajate poolt võimalik suunata sotsiaalpedagoogi teenusele ja individuaalse õppekava koostamisele, peaaegu samasugune võimalus on psühholoogi teenuse kasutamiseks. Vastajate hulgas on neli sotsiaalpedagoogi ja 35 õpetajat (vt joonis 2), siit on tuletatav seos ka enimatele teenustele suunamisvõimaluste vahel.



**Joonis 11.** Tugiteenuste ja -meetmete kasutamise võimalikkus juhendajate hinnangul (n=59)

Veerand vastanutest leidis, et saavad teenusele suunata kõik toe vajadusega õppijad ning vaid üks respondent väitis suunamisvõimaluse puuduvat. Muude meetmete all mainiti võimalust suunata õppijaid õpilasnõustaja juurde ja hingeabi teenusele. Respondentide hinnang tugispetsialistide (sh juhendajate) piisavusele nende õppeasutustes on ära toodud joonisel 12.



**Joonis 12.** Hinnang tugispetsialistide ja juhendajate piisavusele õppeasutuses (n=58)

Üle poole (55%) vastajatest hindas tugispetsialistide arvu olevat peaaegu või täiesti piisavaks nende õppeasutuste jaoks, sellisel arvamusel olid rohkem kui pooled osakoormusega juhendajatena töötavad õpetajad ja muud tugispetsialistid. Täiskohaga ainult juhendamise tegelejad leidsid peaaegu üksmeelselt, et tugispetsialiste ja juhendajaid on nende koolis vähe. Muude vastusevariantide all lisati, et põhikohaga töötavaid spetsialiste on vähe või et tugispetsialiste ei olegi.

Eksperti hinnangul räägitakse küll palju tugispetsialistide puudusest kutsehariduses, kuid tema hinnangul tuleks ühendada erinevad toetamise suunad: kuidas saab õpetaja toetada õpilast läbi õppetöö ja mida saab tugispetsialist teha, tuues need vaated tervikuks kokku. Selles osas on ka häid näiteid mõne kutseõppeasutuse näol.

Respondentidel oli võimalus vabas vormis kirjutada kõige suurematest murekohtadest oma töös. Kordus õppijate vähenenud motivatsioon ja soov tundides kohal käia, sellega kaasneb oht õppest välja langeda. Mainiti väga erineva tasemega õppijate koosseisu õpperühmas ning väheseid teadmisi HEV õppijatega tegelemiseks. Silmapaistvalt suureks probleemiks on ajapuudus ja suur ülekoormus, millega seonduvalt võib töönädala pikkuseks kujuneda kuni 50 tundi. Suure ülekoormusega kaasnevad vaimse tervise häired ja oht läbipõlemiseks. Murekohaks on ka suureneva paberitöö hulk, mille tulemusena jääb vähemaks aega õppijatega tegelemiseks. Märgitakse õppijate suurt hulka, sealhulgas HEV õppijaid, kelle nõustamiseks kulub palju aega. Nenditakse, et kutsehariduses suureneb järjest abi vajavate noorte hulk, õpilaste vajadused on üha kompleksamad ja

mahukamad, millest tuleneb vajadus järjest intensiivsemalt tööd teha. Millistena näevad vastajaid oma võimalusi saada tuge oma tööandaja käest, kirjeldab joonis lisas 5. Ilmneb, et nii erialaste kui õppeasutuste endi poolt korraldatud koolitustel osalemise võimalused on suhteliselt head, neis saavad üle poole vastanutest osaleda vastavalt vajadustele, väiksemas osas isegi süsteemselt ja vastavalt koolitusplaanile. Ligi pooltele vastanutest on vajaduspõhiselt kättesaadav psühholoogiline nõustamine. Võimalused osaleda kovisioonidel, supervisioonidel ning saada teraapiaid on väiksel osal juhendajatest.

Rõõmu pakkuvaid seiku oma töös soovisid jagada peaaegu kõik vastajad. Mis toidab hinge ja teeb rõõmu juhendajate pingelise töö juures, on enamiku arvates õpilaste areng ja edasijõudmine, kui leitakse üles nende sisemine motivatsioon ja lõpetatakse kool. Motiveerivad edulood, kus keeruline õppija saab „päästetud“ ja kus hädasolevat õppijat saab aidata nii, et ta ise tunneb oma saavutustest rõõmu, samuti head kolleegid ja mõistev koolipoolne suhtumine.

Positiivsete kogemustena õppijate toetamisel tuuakse välja tugevat nõustamiskeskust aktiivsete ning abivalmis töötajatega, kust saab nõu küsida ja head koostööd teiste tugispetsialistidega. Samuti mainitakse toimivat tööhõivekeskust, õppekursioone ettevõtetesse, ümarlaudu ja seminare ettevõtjatega erinevate projektide raames, kutsevaliku õppekava, koolis väljakujunenud toimivat süsteemi ja rühmade meeskonnatööd.

## **2.4. Arutelu, järeldused ja ettepanekud**

Eesti kutseharidus ei ole hetkeolukorras põhikooli lõpetanute jaoks võrdväärne valik õpingute jätkamiseks, takistuseks on kesine ettevalmistus eelnevas haridusastmes. Mitmetes teoreetilises osas käsitletud uuringutes on välja toodud, et puudulikud õpioskused ja ebapiisav motivatsioon on noortele kutsehariduses komistuskiviks (Roos *et al.*, 2021a, lk 1; Beilmann & Espenberg, 2016, lk 91; Cedefop, 2017, lk 52). Ka töö raames läbi viidud küsitluse andmetest selgus, et õppijate juhendajate tööd mõjutavad kõige enam just õppijate puudulikud õpioskused ja motivatsiooni langus.

Kutsehariduses on tõusutrendis haridusliku erivajadusega õppijate arv. Kuigi info saamiseks õppija erivajaduse kohta on mitmeid ametlikke võimalusi (EHIS,

üleminekuplaan, sisseastumisvestlused), selgus uuringust, et andmed ei jõua nimetatud viisil tihti õppijate juhendajateni ning saavad teatavaks pigemini õppijate ja nende vanemate, õpetajate ja teiste tugispetsialistide vahendusel. Täiendavat selgitamist vajaks, millised on põhjused, et vajalik info õppija erivajaduse kohta juhendajateni ei jõua, otsest põhjust uuringu tulemustest ei selgunud. Kuna kutseõppes vajavad ajutist või püsivat lisatuge ametlikult tuvastatust suurem hulk õppijaid, siis on õigem sel juhul kasutada mõistet toe vajadusega õppija (Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 7). Ka ametlikku terminoloogiasse on kavas mõistena sisse viia tuge vajav õpilane – õppija, kes vajab muudatusi või kohandusi õppetöö korralduses ning tugispetsialisti teenust, et tagada õppekavas seatud õpiväljundite saavutamine (A. Szymanel, e-kiri, 8.04.24).

Uuringust tulenevalt nähtub, et kutseõppes tegelevad juhendamisega väga erinevate ametinimetustega töötajad, kes teevad seda tööd nii täis- kui osakoormusega. Eelnevates uuringutes (Espenberg *et al.*, 2012, lk 93; Haaristo & Kirss, 2018, lk 36) on märgitud, et rühmajuhendajad võiksid kutsehariduses olla tööl täiskohaga, mitte teha seda tööd teiste kohustuste kõrvalt. Käesoleva küsitluse tulemustest selgus, et üle poole vastajatest on juhendajad siiski osakoormusega (enamasti õpetaja töö kõrvalt). Täiskoormusega juhendajast on ainult juhendamisega hõivatud vaid üheksa, enamasti tehakse sealjuures lisatööd, milleks on peamiselt õpetaja amet. Pedaagü kõi gil täiskoormusega juhendajal on väga suur juhendatavate arv (100–320). Professionaalne juhendajatöö seega eksisteerib, kuid küsimust tekitab füüsiline ja vaimne suutlikkus jõuda kõigi abi vajavate ja HEV õppijateni nii suure hulga juhendatavate puhul. Eksperti arvates tuleb eriti suure juhendamiskoormuse puhul teada iga kooli konteksti, millised on kokkulepped juhtkonnaga, millised on tööülesanded tegelikkuses ning millise osaga õppijatest tegeletakse igapäevaselt.

Nii nagu Espenberg jt (2012, lk 84) ja Kavlak (2018, lk 25) tõstsid esile rühmajuhendaja olulist rolli õppijate õppeedukuse jälgimisel, nii tegelevadki täiskoormusega juhendajad esmajoones õpilaste õppeedukuse jälgimise ning puudumistega. Kõige vähem jõuavad täiskoormusega juhendajad pöörata eritählepanu toe vajadusega õppijatele ning osaleda arenguplaanide koostamises. Osalise koormusega juhendajate jaoks on prioriteetsemateks tegevusteks õppija toe vajaduse varajane märkamine ja nõustamine, kuid ka nemad tegelevad õppetööst puudumistega ning peavad oluliseks võrgustikutööd.

Peaaegu kõikide juhendajate vastustest ilmnis, et nõustamisel tekib usalduslik suhe õppijaga, kusjuures ollakse arvamusel, et vaatamata suurele õppijate hulgale suudetakse kontakt luua peaaegu kõigi oma rühmade õppijatega.

Kutseõppeasutuse seaduses (2013) tuuakse kohustuslike tugiteenustena õpiabi, eri- ja sotsiaalpedagoogilise, psühholoogilise ja karjääriteenuse tagamine. Tegelikult on mõnes kutseõppeasutuses tööl lisaks eelpool nimetatutele ka tugiisikud, *coachid*, mentorid, nõustajad, hingeabi ja mitmed teised spetsialistid, mõnes õppeasutuses aga ühtegi tugispetsialiste ei tööta. Juhendajad ise hindasid küllaltki heaks võimalusi suunata oma õppijad tugiteenustele, üle poole (55%) osakoormusega juhendajatena töötavatest õpetajatest ja tugispetsialistidest hindas tugispetsialistide arvu oma koolis olevat peaaegu või täiesti piisavaks, täiskohaga ainult juhendamise tegelevad peamiselt suurte õppeasutuste ja suure hulga juhendatavatega töötajad leidsid peaaegu üksmeelselt, et tugispetsialiste ning juhendajaid on nende koolis vähe. Ekspert kinnitas erinevat olukorda tugiteenuste osutamisel, kuna kutseõppeasutustel on autonoomia selles osas, kuidas õppijate arengut toetada. Vastav kord määratakse kooli õppekorralduseeskirjades ning kodulehtedelt on leitav info tugiteenuste ja nõustamise kohta. Eksperti hinnangul ongi kutseõppeasutused väga erinevad, tugispetsialistide hulk õppeasutuses ja nende koostöö kvaliteet algab asutuse juhtimiskultuurist ning sellest, kuidas juhtkonnas prioriteedid on seatud. Loomulikult määrab kooli tugispetsialistide arvu ka rahastus, vastavate mudelite ülevaatamine on kindlasti vajalik eelseisva kutseharidusreformi käigus.

Autor soovis eksperdilt teada, milline on Haridus- ja Teadusministeeriumi vaade õppijate juhendajate rollile lähitulevikus. Täiskohaga õppijate juhendaja ei ole ei õpetaja ega tugispetsialist seaduseandluse tähenduses. Eksperti jaoks on juhendaja kooli ja õppija vaheline turvaline isik suhete loomise ja toetamise osas ning heas mõttes käehoidja, olles oluline ametikoht koolis õppijate heaolu tagamise vaates. Kindlasti ei saa eksperdi arvates panna juhendajate tööd samale tasemele tugispetsialisti omaga, on selged erinevused tööülesannetes ja väljaõppes. Juhendajad teevad küll kõik endast oleneva, et toetada järjest suureneva abivajadusega õppijaskonda, kasutades oma töös vajadusel ka juhnikorralduslikku lähenemist (Brand Manual, 2021, lk 23), kuid jäävad oma põhiülesannetelt siiski õppe edukuse ja puudumiste jälgijateks ning abivajaduse

märkajateks. Kvalifikatsiooni ja ettevalmistuse kohaselt saab juhtumikorraldust tegevusena kasutada ainult sotsiaalpedagoogi kutse puhul.

Juhendajate tööülesanded erinevad ka õppeasutuste ja töökoormuse lõikes. Uuringu tulemustest nähtub, et juhendajate töökoormus on suur ja paljudel puudub täpne kokkulepe tööandjaga (või seda ei peeta oluliseks või ei mäletata), millise osakoormusega juhendaja ollakse. Õppijate juhendamine ongi töö, mida saab teha vaid siis, kui meeldib noortega tegelemine. Juhendatavaid on palju, teha tuleb paberitööd, puudu on ajast ja tööaeg ei piirdu ettenähtuga. Õppijate juhendamine lisatööna tähendab küll lisasissetulekut, kuid tihti ei kompenseeri see ületöötamist ja lisapinget. Läbipõlemine on ka entusiasmiga tehtava töö puhul ohuks vaimsele tervisele, õppeasutuste juhtidel oleks hädavajalik märgata ja toetada oma töötajaid tugiteenuste, koolituste ja kollegiaalse lävimise korraldamisega.

Arvestades käesoleva töö tulemusi teeb autor Haridus- ja Teadusministeeriumi kutsehariduse ja oskuste poliitika osakonnale järgnevad ettepanekud:

- Sõnastada riiklikul tasemel rühmajuhendajate tööülesannete raamistik.
- Parandada õpetajate, tugispetsialistide ja juhendajate ettevalmistust ja oskusi tööks erivajadustega õppijatega ning omavaheliseks koostööks vastavasisuliste koolituste ja väljaõppega kutseõppeasutuste juhtidele ja töötajatele.
- Leida kutseõppeasutuste võrgustikutöös regulaarseid võimalusi erinevate õppeasutuste juhendamisalast tööd tegevate spetsialistide koostööks, jagades häid kogemusi HEV õppijatega tegelemisel.

Püstitatud uurimisküsimused aitasid tuua vastuseid eelnevates uuringutes püstitatud hüpoteesidele rühmajuhendajate haridustaseme, töökoormuse ja -ülesannete kohta ning nende võimekuse kohta HEV õppijatega tegelemisel. Uuringust selgus vastuseks esimesele uurimisküsimusele, et kutseõppeasutuste autonoomia tingimustes on juhendajate tööülesanded ja koormus kooliti väga erinev, haridustase on küllaldane juhendamiseks, kuid puudust tuntakse ajast ja ettevalmistusest HEV õppijatega tegelemiseks. Juhendajad tunnevad end heade oskustega entusiastlike spetsialistidena, kes näevad oma tööd õppijate toe vajaduse laienes äärmiselt olulisena, kuid suure õppijate arvu tõttu ühe juhendaja kohta on kõikide tuge vajavate õppijatega kontakti

leidmine ja toetamine väljakutse. Juhendajate töökorraldus ja -ülesanded võiksid kutsehariduses olla kooliti ühtlasemalt ja täpsemini sõnastatud ning juhitud, et vältida töötajate ülekoormust ja läbipõlemist. Vastusena teisele uurimisküsimusele selgus, et koostöö tegemine on nii erivajadusega kui kõigi teiste õppijate toetamisel väga oluline ja toimib heal tasemel nii õpetajate, tugispetsialistide kui teiste vajalike osapooltega. Koostööd tegemata ei ole võimalik võrgustikutöö ega juhtumikorralduslik lähenemine: lahendada tuleb õppijatega ja osapooltega seotud probleeme ja olukordi, mis leiavad käsitlemist ümarlaudades, rühmade meeskonnatöodes, perevestlustel õppijate lähedastega.

## KOKKUVÕTE

Põhi- ja gümnaasiumiastmes toetavad haridusliku erivajadusega ja kesisemate oskustega õpilast tugispetsialistid ja klassijuhataja, kutseharidusse siirdujal on esmaseks kontakti loojaks ja toetajaks õppija abivajaduse puhul rühma, kursuse, grupi või klassi juhendaja.

Lõputöö teoreetilises osas antakse ülevaade hariduslikust erivajadusest, mis jääb kutsehariduses paljudel juhtudel tuvastamata, kuna see ei jõua ametliku märkena registritesse ega õppijaga tegelejateni. Seetõttu leiab juba praegu järjest laiemalt kasutamist toe vajadusega õppija mõiste. Toe vajaduse võimalikult varane märkamine peale õppima asumist tagab õigeaegsed tugiteenused ja loob eeldused õppesse püsijäämiseks. Rühma, grupi, kursuse või klassi juhataja ongi kutsehariduses ühelt poolt õppija toe vajaduse esmane märkaja, kes peab silmas õppijate õppetulemusi ja puudumisi, on esmaseks nõustajaks murede korral ja vajadusel suunab edasi tugispetsialistide juurde. Võtmesõnadeks on usaldusliku suhte loomine õppijaga, kohalolek ja märkamine. Tulemuslikku tööd saab juhendaja teha vaid heas koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega, märgatuna ja tunnustatuna kolleegide ning juhtide poolt.

Uuringu läbiviimiseks kasutati kombineerituna kvantitatiivset ankeetküsitlust ja ühte kvalitatiivset ekspertintervjuud. Struktureeritud ankeetküsitlusele vastasid ettekatsetatud valimisse kuuluvad 59 juhendajat 18 kutseõppeasutusest, kus õpivad HEV õppijad. Ekspertintervjuu viidi läbi Haridus- ja Teadusministeeriumi kaasava hariduse peaekspertdiga.

Ankeetküsitlusele vastajate hulgas olid peale täiskoormusega töötavate juhendajate osakoormusega juhendajatena töötavad õpetajad, sotsiaalpedagoogid, mentorid, nõustajad ja mitmed teised spetsialistid. Selgus, et ühe juhendaja poolt juhendatavate õppijate arv võib olla väga erinev, ulatudes suurte õppeasutuste puhul mitmesajani. Valdavalt töötatakse juhendajana osakoormusega, mis lisandub põhitööle, näitena võib põhikohaga õpetaja olla lisaks seitsme rühma juhendaja. Valdavalt hindavad vastajad

heaks erialast ettevalmistust juhendamiseks, kuid vajaksid paremat väljaõpet HEV õppijatega tegelemiseks. Hinnanguliselt on toe vajadusega õppijate osakaal kuni pool kõigist kutseõppijatest, abi vajavaid noori on järjest enam ning eriti töömahukas on HEV õppijate juhendamine. Juhendajate tööd mõjutavad enim õppijate kehvad õpioskused ja kesine motivatsioon, mistõttu tuleb enim tegeleda õppetulemuste ja puudumistega, vähem jõutakse tegeleda just erivajadusega õppijatega. Märgitakse, et oma töötunde eriti ei loeta, sest õppijate mured vajavad lahendamist. Selleks tehakse head koostööd nii õpetajate, teiste tugispetsialistide ja osapoolte ning õppijate lähedastega. Juhendajate tööülesanded ja töö maht on reguleeritud vaid õppeasutuse juhtkonna poolt, seaduse tasandil on määratud vaid tugirühma olemasolu, kuhu kuulub peale tugispetsialistide ka rühmajuhendaja. Haridus- ja Teadusministeeriumis on tegeletud juhendaja kvalifikatsiooni nõuete väljatöötamisega ja tööülesannete lahtikirjutamisega, kuid praeguseks neid kehtestatud pole.

Lõputöö täitis oma eesmärgid ja andis vastused uurimisküsimustele. Uuringu valim jäi kavatselist väiksemaks, kuid enamik kutseõppeasutustest olid esindatud. Ekspertintervjuu vastused täiendasid uuringu tulemusi ja andsid hariduskorraldusliku vaatenurga. Selgus, et õppijate juhendamine on suure koormuse ja entusiasmiga tehtav töö, kus edu tagab erinevate spetsialistide koostöö, mis kindlasti vajaks suuremat tunnustust ja tähelepanu nii kooli- kui haridusjuhtide poolt.

Lõputöö tulemused võiksid leida käsitlemist eelseisva kutseharidusreformi ettevalmistamisel, mil kohustuslikku õppeaja pikenedes suureneb õppijate toetamise vajadus ning juhendajate roll toe vajadusega õppijatega tegelemisel kutsehariduse juhtide süvendatumat tähelepanu võiks pälvida. Kui ametlikesse registritesse oleks lisatud andmed juhendajate ja teiste õppijaid toetavate spetsialistide kohta, siis lihtsustaks see toe vajadusega õppijaid ja tugispetsialistide puudutavate uuringute läbiviimist. Nii haridusliku erivajaduse kui toe vajadusega õppijate arvu suurenedes annaksid täpsemad teadmised kutsehariduse spetsialistide tööd mõjutavatest teguritest (motivatsioon, pühendumus, heaolu) sisendeid tugispetsialistide ja juhendajate töö korraldamiseks lähitulevikus.

## VIIDATUD ALLIKAD

- Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus. (2023). *Kutserehabilitatsiooni teenus kutsekoolidele*. [https://www.astangu.ee/sites/default/files/media/kutserehabilitatsioon\\_kutsekoolidele\\_2023.pdf](https://www.astangu.ee/sites/default/files/media/kutserehabilitatsioon_kutsekoolidele_2023.pdf)
- Beilmann, M., & Espenberg, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 87–101. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1117520>
- Björk-Åman, C., & Ström, K. (2024). Between structure and individual needs: a discourse-analytic study of support and guidance for students with special needs in Finnish vocational education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 260–272. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127875>
- Brand Manual. (2021). *Haridusliku erivajadusega õppija kutseõppes*. <https://www.astangu.ee/sites/default/files/media/Kutserehabilitatsiooni%20teenuse%20disaini%201.%20etapi%20kokkuv%C3%B5te.pdf>
- Cedefop. (2016). *Leaving Education Early: Putting Vocational Education and Training Centre Stage. Volume II: Evaluating Policy Impact*. Cedefop. [https://www.cedefop.europa.eu/files/5558\\_en\\_chapter\\_4.\\_key\\_features\\_of\\_effective\\_policies.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5558_en_chapter_4._key_features_of_effective_policies.pdf)
- Cedefop. (2017). *Eesti kutseharidus: lühiülevaade*. Euroopa Liidu Väljaannete Talitus. <https://doi.org/10.2801/63570>
- Chuang, Y. T., Huang, T. H., Lin, S. Y., & Chen, B. C. (2022). The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the career adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 958334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958334>
- Döringer, S. (2021). ‘The problem-centred expert interview’. Combining qualitative interviewing approaches for investigating implicit expert knowledge. *International*

- Journal of Social Research Methodology*, 24(3), 265–278.  
<https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1766777>
- Espenberg, K., Beilmann, M., Rahnu, M., Reincke, E., & Themás, E. (2012). *Õpingute katkestamise põhjused kutseõppes*. Tartu Ülikooli sotsiaalteaduslike rakendusuringute keskus RAKE, CPD Arenduskeskus.  
<https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/6de7a978-cfa3-4f67-905c-61640b479df8/content>
- European Commission. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe : Strategies, Policies and Measures*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/33979>
- Fangwi, L. M. (2020). Contemporary Counselling Strategies for Persons with Disabilities. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 7(9), 58–68. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0709005>
- Finnish National Agency For Education. (2019). Key figures on vocational education and training in Finland. *Reports and Surveys*, 7.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/key\\_figures\\_on\\_vocational\\_education\\_and\\_training\\_in\\_finland\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/key_figures_on_vocational_education_and_training_in_finland_0.pdf)
- Haaristo, H.-S. (2016). Erivajadustega noorte võimalused osaleda Eesti haridussüsteemis. SA Poliitikauuringute Keskus Praxis (toim), *Noorteseire aastaraamat 2014/2015. Erivajadusega noored* (lk 93–111). SA Poliitikauuringute Keskus Praxis.
- Haaristo, H.-S., & Kirss, L. (2018). *Eesti kutseõppeasutuste tugisüsteemide analüüs: olukorra kaardistus, võimalused ja väljakutsed tugisüsteemi rakendamisel katkestamise ennetusmeetmena*. Poliitikauuringute Keskus Praxis.  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/kutsetugi\\_raport.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/kutsetugi_raport.pdf)
- Hannell, G. (2013). *Identifying Special Needs : Checklists for profiling individual differences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315866918>
- Heisler, D. (2015.). Beruf und Inklusion. Wie inklusiv ist “Beruf”? [Elukutse ja kaasamine. Kui kaasav on „elukutse“]. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (29), 1–20. [https://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler\\_bwpat29.pdf](https://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler_bwpat29.pdf)
- Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord. (2019). *Riigi Teataja I*, 08.01.2019, 8. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108012019008>

- Haridussilm. (2024, 9. aprill). *Kutsehariduse tulemuslikkus* [andmebaas].  
<https://www.haridussilm.ee/ee/tulemuslikkus/oppeasutuste-tulemuslikkus/kutseharidus/oppeasutused-ja-valdkonnad>
- Jaggo, I. (2019). *Ülevaade kutsehariduse katkestamisest 2005–2017*. Haridus- ja Teadusministeerium. [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/kutsehariduse\\_katkestamise\\_ulevaade\\_18.10.2019.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/kutsehariduse_katkestamise_ulevaade_18.10.2019.pdf)
- Kalalahti, M., Niemi, A.-M., Varjo, J., & Jahnukainen, M. (2020). Diversified transitions and educational equality? Negotiating the transitions of young people with immigrant backgrounds and/or special educational needs. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 36–54. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2127>
- Kavlak, Y. (2018). *Perceptions and Experiences of Finnish Upper-Secondary School Students Regarding Guidance and Counselling Services* [Master's Thesis, University of Jyväskylä, Department of Education]. JYX Digital Repository. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/58776>
- Kroonmäe, M., Pärn, K., Raasuke, R., & Taimsoo, R. (2022) Kutseõppe kvaliteedi hindamine 2021: tulemused ja õppetunnid. H. Voolaid (toim), *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2021/2022. õppeaastal* (lk 63–66). Haridus- ja Teadusministeerium. [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/HTM\\_Aastaraamat-2022.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/HTM_Aastaraamat-2022.pdf)
- Kohv, A. (2022). *Kutsevaliku õppekava tõhusus haridusliku erivajadusega õpilastele õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul* [Magistritöö. Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/83418>
- Kuiv, S. (2021). Haridusliku erivajadusega õpilase õppe seire kutseõppeasutustes. H. Voolaid (toim), *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2020/2021. õppeaastal* (lk 61–63). Haridus- ja Teadusministeerium. [https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/ulevaade\\_haridussusteemi\\_valishindamisest\\_2020-2021\\_oa\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2020-2021_oa_0.pdf)
- Kutseõppeasutuse seadus. (2013). *Riigi Teataja I*, 02.07.2013, 1; *Riigi Teataja I*, 28.12.2022, 49. <https://www.riigiteataja.ee/akt/KutÕS>
- Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- MaCorr Research (n.d.). *Sample Size Calculator*. <https://www.macorr.com/sample-size-calculator.htm>
- McMillan, J. M., & Jarvis, J. M. (2013). Mental Health and Students with Disabilities: A Review of Literature. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(2), 236–251. <https://doi.org/10.1017/JGC.2013.14>
- Miesera, S., & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 707–722. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Musset, P., Field, S., Mann, A., & Bergsen, B. (2019). *Vocational Education and Training in Estonia*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/g2g9fac9-en>
- Pesova, B., Sivevska, D., & Runceva, J. (2014). *Early Intervention and Prevention of Students with Specific Learning Disabilities*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 149, 701–708. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.08.259>
- Psifidou, I., Mouratoglou, N., Farazouli, A., Harrison, A. (2022). *Minimising early leaving from vocational education and training in Europe: career guidance and counselling as auxiliary levers*. Cedefop working paper, No 11. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/75320>
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, (10), 191–201. <https://academicus.edu.al/nr10/Academicus-MMXIV-10-181-191.pdf>
- Roos, L., Trasberg, K., Kõiv, K., & Säre, E. (2021a). Characteristics of powerful learning environments in VET transition program for at-risk students: qualitative insights from teachers and support specialists implementing the program. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13, Article 19. <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00123-1>
- Roos, L., Trasberg, K., Kõiv, K., & Säre, E. (2021b). Implementing VET start programme in Estonian vocational schools – the experience of teachers and support specialists. *Socialinis Ugdymas*, 55(1), 16–41. <https://doi.org/10.15823/su.2021.55.2>
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental Health Problems in a School Setting in Children and Adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183–190. <https://doi.org/10.3238/ARZTEBL.2016.0183>

- Sheppard, V. (2020). *Research Methods for the Social Sciences: An Introduction*. Pressbooks. <https://pressbooks.bccampus.ca/jibcresearchmethods>
- Summer, A. (2016). *Kutseõppeasutuste töötajate hinnangud hariduslike erivajadustega õppijate õppimisvõimalustele ja tugisüsteemile* [Magistritöö, Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut]. DSpace. <http://hdl.handle.net/10062/52976>
- Sutrop, M. (2019). Tark ka tegus Eesti 2035. Ekspertühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021-2035. *Väärtuste ja vastutuse visioon* (lk 42–46). Haridus- ja Teadusministeerium. [https://haridusfoorum.ee/images/2020/Tark\\_ja\\_tegus\\_Eesti\\_2035.pdf](https://haridusfoorum.ee/images/2020/Tark_ja_tegus_Eesti_2035.pdf)
- Wahlgren, B., & Mariager-Anderson, K. (2017). Improving Completion Rates in Adult Education Through Social Responsibility. *Adult Learning*, 28(1), 20–26. <https://doi.org/10.1177/1045159516634078>
- Wells, H., Jones, A., & Jones, S. C. (2014). Teaching reluctant students: using the principles and techniques of motivational interviewing to foster better student-teacher interactions. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 175–184. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.778066>
- Wenström, S., Uusiautti, S., Määttä, K. (2018). The force that keeps you going: Enthusiasm in vocational education and training (VET) teachers' work, *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 5(4), 244–263. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.5.4.1>

## Lisa 1. Eesti kutseõppeasutuste andmestik

EHISE andmed			Kodulehtede andmed		
Õppeasutus	Õpilased	HEV õpilased	Rühma-, grupi-, kursusejuhendajad	Sotsiaalpedagoogid, eripedagoogid, psühholoogid	Teised tugitöötajad
Haapsalu Kutsehariduskeskus	788	185	22	1	3
Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus	2460	99	11	5	1
Järvamaa Kutsehariduskeskus	1257	103	5		1
Kehtna Kutsehariduskeskus	460	33	1	1	
Kuressaare Ametikool	820	112	3	2	
Luu Metsanduskool	601	10			2
Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool	834	4	8		
Pärnumaa Kutsehariduskeskus	1171	157	1		3
Rakvere Ametikool	774	130	6	3	1
Räpina Aianduskool	857	90	4	2	1
Tallinna Ehituskool	653	98		3	
Tallinna Kopli Ametikool	331	112		3	1
Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool	937	234	3	1	1
Tallinna Muusika- ja Balletikool	243	6	3	3	1
Tallinna Teeninduskool	741	231	26	2	1
Tallinna Tööstushariduskeskus	2365	13	3	1	
Tartu Kunstikool	382	85	14	3	
Tartu Rakenduslik Kolledž	3155	693	2	7	7
Valgamaa Kutseõppekeskus	918	84		2	2
Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool	349	86	15	1	2
Viljandi Kutseõppekeskus	784	113	3	2	
Võrumaa Haridus- ja Tehnoloogiakeskus	473	158	18	1	1
Eesti Massaaži- ja Teraapiakool	236	0			
Eesti Merekool	222	0			
Heino Elleri Muusikakool	140	1			
Hiiumaa Ametikool	152	0			
Sisekaitseakadeemia	279	0			
Tallinna Majanduskool	1507	0			
Tallinna Polütehnikum	1674	0			
Kokku	25563	2837	148	43	28

Allikas: A. Szymanel, e-kiri, 27.02.2024, kodulehtede andmed

## **Lisa 2. Ankeetküsitlus Eesti kutseõppeasutuste rühma (kursuse, grupi, klassi) juhendajatele**

Lugupeetud ametikaaslane!

Olen Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskuses käesolevast õppeaastast tööd alustanud rühmajuhendaja Terje Talvi. Ühtlasi olen lõpusirgele jõudmas Tartu Ülikooli Pärnu kolledžis ning tegemas hetkel lõputööd teemal „Rühmajuhendaja roll kutsehariduse toe vajadusega õppija tugisüsteemis“.

Juhendamist ja toetamist vajavad kutsehariduses nii tuvastatud haridusliku erivajadusega kui ka paljud teised õppijad. Kui suur ja kui keskne roll on õppija toetamisel rühmajuhendajal, selgub vastuste saamisel võimalikult suurelt hulgalt juhendamisega tegelevatelt töötajatelt.

Tänan Teid südamest, kui leiata aega umbes 15 minutit järgneva küsimustiku täitmiseks 15. märtsiks. Küsimustik on isikuliselt anonüümne, vastuseid ei käsitleta uuringu tulemuste analüüsimisel õppeasutuse põhiselt. Küsimustiku andmed kustutatakse peale töö valmimist.

Küsimuste ja ettepanekute korral on minu kontakt: [terjetalvi@gmail.com](mailto:terjetalvi@gmail.com)

### **Küsimustik**

#### **Esimene rühm**

##### **1. Millises kutseõppeasutuses Te töötate?**

- Haapsalu Kutsehariduskeskus
- Ida-Virumaa Kutsehariduskeskus
- Järvamaa Kutsehariduskeskus
- Kehtna Kutsehariduskeskus
- Kuressaare Ametikool
- Luua Metsanduskool
- Olustvere Teenindus- ja Maamajanduskool
- Pärnumaa Kutsehariduskeskus

## **Lisa 2 järg**

- Rakvere Ametikool
- Röpina Aianduskool
- Tallinna Ehituskool
- Tallinna Kopli Ametikool
- Tallinna Lasnamäe Mehaanikakool
- Tallinna Teeninduskool
- Tallinna Tööstushariduskeskus
- Tartu Rakenduslik Kolledž
- Valgamaa Kutseõppekeskus
- Vana-Vigala Tehnika- ja Teeninduskool
- Viljandi Kutseõppekeskus
- Võrumaa Haridus- ja Tehnoloogiakeskus
- Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus
- Tallinna Muusika- ja Balletikool
- Tartu Kunstikool

### **2. Teie täpne ametinimetus õppijate juhendajana on:**

- Rühmajuhendaja
- Grupijuhendaja
- Kursusejuhendaja
- Klassijuhataja
- Muu (palun lisage)

### **3. Kui pikk on Teie töökogemus praeguses õppeasutuses?**

- Kuni 2 aastat
- 2–5 aastat
- 6–10 aastat
- 11–15 aastat
- Üle 15 aasta

### **4. Kui kaua sellest ajast olete töötanud õppijate juhendajana?**

Palun sisestage numbriline näitaja.

### **5. Kuidas hindate oma erialase ettevalmistuse vastavust õppijate juhendamiseks nõutava ja vajaminevaga?**

## **Lisa 2 järg**

- Vastab täielikult
- Vastab suurel määral
- Vastab osaliselt
- Erialane ettevalmistus on teisest valdkonnast

(Haaristo & Kirss, 2018, lk 28)

### **6. Milline on Teie haridustase?**

- Keskkharidus
- Kutsekeskkharidus
- Bakalaureus
- Magister
- Muu /lisage vajadusel/

### **7. Kui suur on Teie töökoormuse õppijate juhendajana?**

- Töötan täiskohaga juhendajana
- Töötan juhendajana osalise koormusega

(Espenberg *et al.*, 2012, lk 93; Haaristo & Kirss, 2018, lk 36)

### **8. Milline amet on Teil samas kutseõppeasutuses lisaks rühma (kursuse, grupi, klassi) juhendajale osalise koormuse korral?**

- Sotsiaalpedagoog
- Õpetaja
- Muu /palun lisage/

(Haaristo & Kirss, 2018, lk 27)

### **9. Kui palju on õppijaid Teie poolt juhendatavates õpperühmades?**

Palun sisestage ligikaudne nubriline näitaja.

### **10. Kui suur on Teile teadaolevalt haridusliku erivajadusega õppijate arv Teie poolt juhendatud õpperühmades?**

Kirjutage palun ligikaudne Teile teadaolev arv

### **11. Milline on Teile jaoks tajutav toe vajadusega õppijate osakaal kõikide õppijade hulgas (olenenemata ametlikust haridusliku erivajaduse määratlusest)?**

- kuni 20%
- 20–50%

|

## Lisa 2 järg

- o üle 50%

(Brand Manual, 2021, lk 22).

## Teine rühm

### 12. Millised on Teie võimalused on saada infot õppija erivajaduste kohta?

	Pole võimalik	Erandina on võimalik	Mõni kord	Enamasti on võimalik	Reeglina on võimalik
Peale õppija vastuvõtmist EHIS andmetest					
Üleminekuplaanist eelmisest õppeasutusest					
Sisseastumivestlusel saadud infost					
Õppija vanematelt					
Õppija käest					
Õpetajatelt või teistelt spetsialistidelt					

(Haaristo & Kirss, 2018, lk 36; Brand Manual, 2021, lk 21–22; Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 13).

### 13. Millisel määral mõjutavad Teie tööd kutseõppijatega seotud murekohad?

	Ei mõjuta	Vähesel määral	Mõnikord	Suurel määral	Väga oluliselt
Puudulikud õpioskused					
Vähesed sotsiaalsed oskused					
Tähelepanu- ja ärevushäired					
Kognitiivsed häired					
Enesehinnangu langus					
Digimaailma mõjud					
Motivatsiooni langus					
Huvi puudumine õpitava eriala vastu					
Kalduvus langeda välja õppetööst					

(Roos *et al.*, 2021a, lk 1; Schulte-Körne, 2016, lk 183; Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 9; Pesova *et al.*, 2014, lk 703)

### 14. Mis on ennetamisel ja sekkumisel oluline vältimaks õppija väljalangemist kutseõppest? Alustage palun kõige olulisemast tegevusest.

- o Varajane sekkumine õppelünkade tekkimisel

## Lisa 2 järg

- Võimalus tutvustada õppijatele erinevaid ameteid enne õppima asumist
- Individuaalne nõustamine
- Positiivse minapildi kujundamine
- Õppija motivatsiooni väljaselgitamine
- Õigeaegsed ja pädevad tugiteenused

### 15. Milline roll on õppija nõustamisel Teie töös?

	Ei nõustu üldse	Enamasti ei nõustu	Nii ja naa	Peaaegu nõus	Täiesti nõus
Nõustamine tähendab õppijatele info pakkumist ja vajaliku teabega varustamist					
Nõustamisel saab tekkida kontakt ja usalduslik suhe õppijaga					
Kasutajan teadlikult mõnd nõustamise tehnikat (näiteks motiveeriv intervjuerimine)					
Jõuan luua isikliku kontakti vaid väheste oma rühma(de) õppijatega					
Nõustamine oleks vajalik kõikidele õppijatele					
Oman piisavalt head ettevalmistust, et nõustada haridusliku erivajadusega õppijaid					
Nõustamisel jään neutraalseks ja objektiivseks ka siis, kui õppija on konfliktises olukorras teise õppija või kooli töötajaga					
Mul on võimalus suunata õppija keerulise olukorra puhul teise tugispetsialisti teenusele					
Nõustamisega tegelevad eraldi tugi- või nõustamisspetsialistid					

(European Commission, 2014, lk 88–89; Cedefop, 2016, lk 67; Wells *et al.*, 2014, lk 177)

### 16. Palun järjestage oma tööülesanded alates Teie jaoks kõige olulisemast:

- Õppijate õppeedukuse jälgimine ja tähelepanu juhtimine negatiivsete õppetulemustele
- Õppija õppetööst puudumistega tegelemine ja põhjuste väljaselgitamine
- Õppija toe vajaduse varajane märkamine ja nõustamine
- Õppija lähedaste kaasamine (võrgustikutöö)

## Lisa 2 järg

- Abivajava õppija suunamine tugiteenustele
- Meeskonnatööde korraldamine ja neis osalemine koos aineõpetajate ja tugispetsialistidega
- (Arengu)vestluste korraldamine
- Vestluste tulemuste fikseerimine õppeasutuse infosüsteemis
- Suurema aja ja tähelepanu pööramine HEV või toe vajadusega õppijatele
- Õppija arengu toetamise plaani koostamises osalemine
- Õppijatele vajaliku info edastamine

(Haaristo & Kirss, 2018, lk 36; Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 32, 36, 37–38).

### **17. Kuidas näete ennast õppija keskse juhtumikorraldaja rollis – inimesena, kes õppija abivajaduse korral tegeleb ka õppetöö väliste (tervis, suhte, sõltuvuste, isikliku elu) probleemidega ja kaasab vajadusel õppija lähedased ja muud vajalikud osapooled väljastpoolt õppeasutust?**

- Tegelen kõige sellega juba praegu
- Nende ülesannetega tegelevad mitmed erinevad õppeasutuse tugispetsialistid
- Kahjuks ei ole võimalik selliste probleemidega peaaegu üldse tegeleda, sest õppijaid on liiga palju ja rühmad on suured
- Muu vastusevariant

(Brand Manual, 2021, lk 23; Kohv, 2022, lk 31).

### **18. Kuidas hindate oma koostööd?**

	Halb	Kehvapoolne	Keskmine	Hea	Väga hea
Õpetajatega					
Teiste tugispetsialistidega					
Õppija lähedastega					
Teiste vajalike osapooltega					

(Astangu Kutserehabilitatsiooni Keskus, 2023, lk 36 ja vajab täiendamist allikate osas).

## Lisa 2 järg

### 19. Kuidas hindate koostöö toimimist oma ametikohal?

	Ei vasta tegelikku sele	Vähesel määral toimib	Nii ja naa	Üldiselt on nii	Vastab tegelikk usele
Koosolekuid ja infovahetust on liigagi palju					
Regulaarselt ja süsteemselt tehakse meeskonnatööd, vahetatakse päevakohast ja vajalikku infot					
Meeskonnatööd tehakse harva, sest töökorraldus ei toeta					
Keeruline on leida ühist aega erinevate osapooltegaega					
Koostöö kannatab enda suure töökoormuse tõttu					
Võrgustikutöös on koostöö tegemine vältimatu					

## Kolmas rühm

### 20. Millistele tugiteenustele ja -meetmetele on Teil võimalik haridusliku erivajadusega õppija suunata?

- Eripedagoog
- Sotsiaalpedagoog
- Psühholoog
- Õpiabi
- Karjäärispetsialist või -nõustaja
- Õpe väikerühmas
- Individuaalse õppekava koostamine
- Teenustele saab suunata kõik toe vajadusega õppijad
- Suunamisvõimalus puudub
- Muu

(Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord, 2019; Brand Manual, 2021, lk 7)

## Lisa 2 järg

**21. Milliseid tugiteenuseid ja -meetmeid on teie õppeasutusel võimalik osutada toe vajadusega õppijatele (lisaks eelmises punktis nimetatutele)?**

Kirjutage palun oma vastus

**22. Tugispetsialistide arv teie õppeasutuses Teie hinnangul on:**

- Olematu
- Väike
- Peaaegu piisav
- Täiesti piisav

(Haaristo & Kirss, 2018, lk 8).

**23. Kuidas on Teil endal võimalik tuge saada oma tööandjalt?**

	Ei ole võimalik	Väga harva	Harva, juhuslikult	Vastavalt vajadusele	Süsteemselt, vastavalt plaanile
Psühholoogilist nõustamine					
Teraapiad					
Koosviisid					
Supervisioonid					
Erialaseid koolitused					
Asutuse siseseseid koolitused					

(Allikad sellest veel tulevad).

**24. Mis on kõige suurem murekoht Teie töös?**

**25. Mis teeb kõige rohkem rõõmu Teie Töös?**

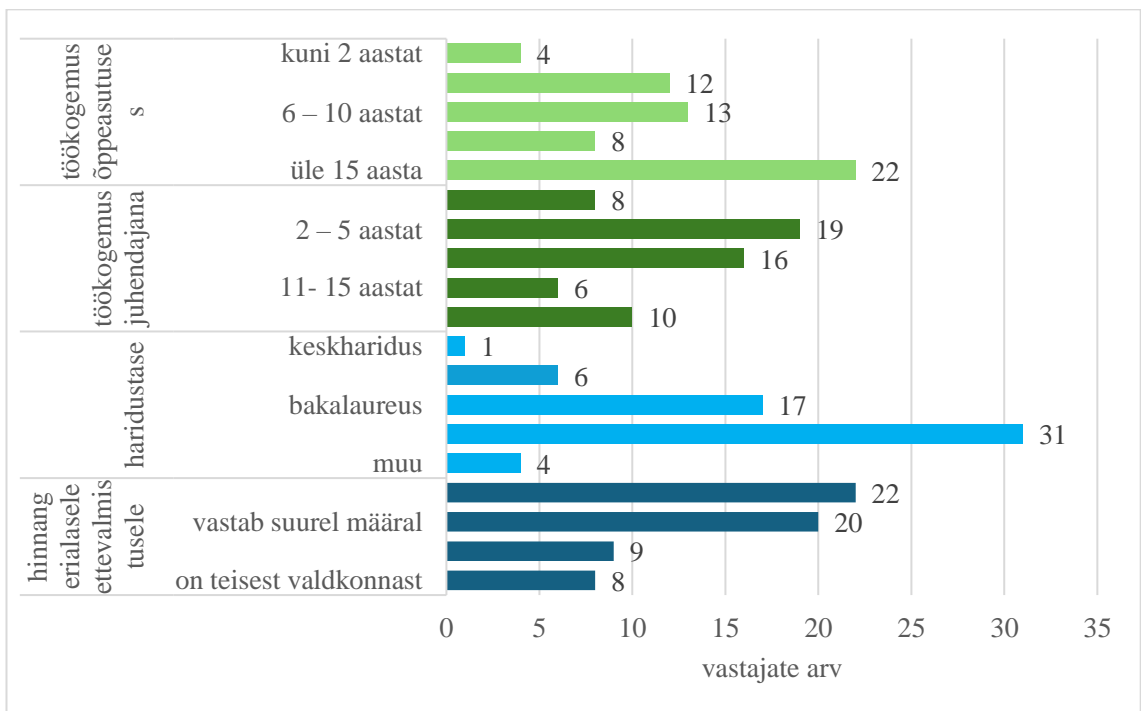
**26. Milliseid positiivseid kogemusi ja näiteid soovite jagada seoses õppijate toetamisega teie õppeasutuses?**

**Suur tänu vastamast!**

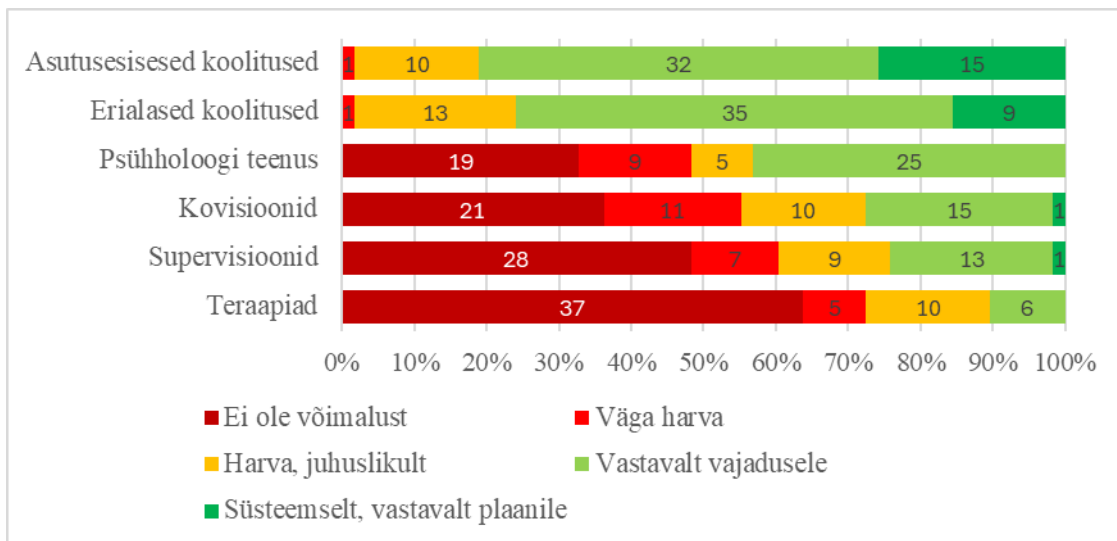
### **Lisa 3. Ekspertintervjuu küsimused**

1. Uuringu vastustest nähtus, et juhendajate tööülesannetes on põhi- ja täiskohaga töötavatel juhendajatel erinevused. Kuidas võiks formuleerituda õppijate juhendajate tööülesandeid, nähtuna ministeeriumi poolsest vaatest?
2. Millisena näete nõustamiskompetentsi olulisust ja millist hariduslikku ettevalmistust täiskohaga töötava juhendaja töös?
3. Milline võiks olla täiskohaga rühmajuhendaja staatus ministeeriumi vaates (pole õpetaja ega tugispetsialist seaduse mõistes)?
4. Millisena näeb ministeerium perspektiivis kutsevaliku õpet HEV õppija toetamisel kutsehariduses? Õppija tutvustamist erinevate erialadega töid juhendajad välja kõige olulisema tegevusena ennetamisel ja sekkumisel vältimaks õppija väljalangemist õppest.
5. Tuge vajab 20–50% kõikidest kutseõppijatest. Kutseõppe reform pikendab ka õppimise aega 4 aastani. Tugispetsialiste ja juhendaid pole kutseõppasutustes ülemäära palju, milliseid võimalusi õppijate toetamisel näete?
6. Juhendajate töökoormus on kooliti väga erinev, ulatudes kuni 320 õppijani ühe juhendaja kohta. Kuidas kommenteerite?

**Lisa 4. Juhendajate töökogemus, haridustase ja hinnang oma erialasele ettevalmistusele**



### Lisa 5. Juhendajate koolituste ja toe saamise võimalused tööandjalt



## **SUMMARY**

### **THE ROLE OF THE GROUP SUPERVISOR IN THE SUPPORT SYSTEM FOR LEARNERS WITH SPECIAL NEEDS IN VET INSTITUTIONS**

Terje Talvi

Vocational education and training in Estonia tends to concentrate young people with weaker basic skills and special needs, leading to concerns about high drop-out rates. Given the proportionally higher proportion of learners with special needs, vocational education and training (VET) needs a good support system and a sufficient number of qualified support specialists. The role of the group supervisor is seen as central, especially for learners with special needs, with whom more time is spent in day-to-day work. The forthcoming extension of compulsory education to the age of 18 and the reform of vocational education pose additional challenges for the near future for VET institutions to provide better and more diverse support for learners.

The theoretical part of the thesis provides an overview of special educational needs, which in many cases go unrecognised in VET because they are not officially recorded in the registers or reached by the professionals dealing with the learner. The concept of a learner with a support need is therefore already finding wider use. Identifying support needs as early as possible after starting learning ensures timely support services and creates the conditions for persistence in learning. In VET, the group, course or class supervisor is, on the one hand, the first person to identify a learner's need for support, to keep track of the learner's progress and absences, to be the first point of contact in case of concerns and, if necessary, to refer to support specialists. The key words are building a trusting relationship with the learner, being present and being noticed. The supervisor can only be effective if he/she works well with teachers and support professionals, and is noticed and recognised by colleagues and managers.

A combination of a quantitative questionnaire survey and one qualitative expert interview was used to conduct the study. The structured questionnaire was answered by a purposive sample of 59 supervisors from 18 VET institutions with special needs learners. The expert interview was conducted with the Chief Expert on Inclusive Education of the Ministry of Education and Research.

In addition to full-time supervisors, respondents to the questionnaire included part-time teachers, social pedagogues, mentors, counsellors and a range of other professionals. It was found that the number of learners supervised by a single tutor can vary widely, ranging from several hundred in large institutions. The majority of supervisors work part-time, in addition to their full-time work, for example a full-time teacher may also be a tutor for seven groups. Overwhelmingly, respondents rate their professional preparation for tutoring as good, but would benefit from better training in dealing with special needs learners. It is estimated that up to half of all VET learners are learners in need of support, that there are an increasing number of young people in need of support, and that tutoring special needs learners is particularly labour-intensive. Supervisors' work is most affected by learners' poor learning skills and low motivation, which means that they have to deal most with learning outcomes and absenteeism, and least with learners with special needs. It is noted that the hours worked are not counted because learners' concerns need to be addressed. To this end, there is good cooperation with teachers, other support professionals and stakeholders, as well as with learners' families. The tasks and scope of work of the supervisors are regulated only by the management of the educational establishment, and only the existence of a support team, which includes not only the support specialists but also the team supervisor is defined by law. The Ministry of Education and Research has been working on the development of qualifications for supervisors and the description of their tasks, but to date these have not been established.

The thesis fulfilled its objectives and answered the research questions. The study sample was smaller than intended, but most of the VET institutions were represented. The expert interview responses complemented the survey results and provided an educational perspective. It emerged that guidance of learners is a demanding and enthusiastic job, where success is ensured by the cooperation of different professionals, which certainly needs more recognition and attention from both school and educational managers.

The results of this work could be addressed in the preparation of the forthcoming reform of VET, when the need for learner support will increase with the lengthening of compulsory learning time, and the function of supervisors in dealing with learners in need of support could receive more attention. As the number of learners with both special educational needs and support needs increases, further research and a better understanding of the factors (motivation, commitment, satisfaction) influencing the work of professionals would provide input for the organisation of the work of support specialists and supervisors in the near future.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Terje Talvi,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Rühmajuhendaja roll kutseõppeasutuste erivajadustega õppijate tugisüsteemis“, mille juhendaja on Ewe Alliksoo, 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 4.0, 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.

*Terje Talvi*

**16.05.2024**