

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: Eripedagoogika ja logopeedia

Anneli Paulus

MUUKKEELSE HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASE MÄRKAMINE JA  
ÕPETAMINE: PROBLEEMID ÕPETAJATE JA TUGISPETSIALISTIDE HINNANGUL  
magistritöö

Juhendaja: dotsent Marika Padrik

Tartu 2019

## Resümee

Muukeelse haridusliku erivajadusega õpilase märkamine ja õpetamine: probleemid õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada, milliseid probleeme toovad õpetajad ja tugispetsialistid välja hariduslike erivajaduste märkamisel ja hindamisel muukeelsete õpilaste puhul ning nende õpilaste õpetamisel. Uurimuses osalesid seitse õpetajat ja kolm logopeedi/eripedagoogi erineva õppekeelega koolidest, kellega viidi läbi individuaalintervjuud. Tulemustest selgus, et muukeelsete õpilaste õpetamisel märgatakse mitmesuguseid probleeme, kuid puudulikud teadmised hariduslikest erivajadustest raskendavad nende olemuse mõistmist ja sõnastamist. Õpetajate puhul ilmnes oskamatus eristada keeleoskuse puudulikkust arengulisest erivajadusest. Samuti on raskusi spetsiifiliste õpiraskuste tuvastamisega. Lisaks tõid õpetajad välja õpilaste ebaühtlast keeleoskuse taset õpingute alguses ning et keeruline on just venekeelsest lasteaiast tulnud õpilastel. Märkamist takistavate probleemidena toodi välja puudulikku infovahetust lapsevanematega ning mitteadekvaatsed koolivalmiduskaardid. Uurimusest selgusid koolitusvajadused - lisaks eripedagoogilistele teadmistele vajavad õpetajad teadmisi HEV õpilastele eesti keele kui teise keele õpetamisest. Lisaks vajatakse koolitusi sobiva õppematerjali valikul ning õpetamise diferentseerimisel. Tuntakse puudust lihtsustatud õppematerjalidest, mida kasutada jutustavates ainetes ning keeleõppe algfaasis. Samuti soovitakse koolidesse juurde tugispetsialiste ja abiõpetajaid.

Märksõnad: muukeelne õpilane, hariduslik erivajadus, haridusliku erivajadusega õpilase märkamine ja õpetamine

## Abstract

Identifying and Teaching Bilingual Students with Special Educational Needs: Problems Assessed by Teachers and Special Education Teachers

The aim of the master thesis was to find out the problems raised by teachers and special education teachers about identifying, assessing and teaching bilingual students with special needs. Seven teachers and three speech therapists/special education teachers from schools

with different languages participated in the study, with whom individual interviews were carried out. The results showed that a variety of problems are identified among bilingual students, but the lack of knowledge about special needs makes it difficult to understand and formulate their nature. There was a lack of ability among teachers to distinguish between language deficiencies and special needs. Also, there are difficulties in identifying specific learning difficulties. The teachers additionally pointed out students' uneven language proficiency levels when they begin their studies, especially among the students from Russian-speaking kindergarten. Insufficient communication with parents and inadequate school readiness cards were identified as obstacles to noticing problems. The study highlights the needs of practical training - in addition to knowledge about special education, teachers need knowledge about how to teach Estonian as a second language to student with special needs. Also, there is a need for training in selecting appropriate teaching materials and differentiating teaching. There is a lack of simplified teaching materials for narrative subjects and in the initial phase of language learning. A greater number of support specialists and assistant teachers are also required in schools.

Key words: bilingual student, special needs, identifying and teaching a student with special educational needs

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract.....	2
I Sissejuhatus .....	5
1.1. Muukeelsed õpilased Eesti koolides.....	6
Õppekeelest erineva kodukeelega õpilane Eesti koolis.....	7
Kakskeelne õpilane.....	8
Vene õppekeelega koolis eesti keelt õppiv õpilane.....	9
Eesti keelekümblusprogramm ja selle mudelid.....	9
1.2. Muukeelne HEV õpilane .....	11
Muukeelse HEV õpilase märkamine ja arengu hindamine .....	13
Muukeelse HEV õpilase õppe korraldamine.....	16
II Metoodika .....	19
2.1. Valimi kirjeldus .....	19
2.2. Andmekogumine .....	19
2.3. Andmeanalüüs .....	20
III Tulemused ja arutelu .....	20
HEV tüübid muukeelsetel õpilastel.....	20
Muukeelsete HEV õpilaste identifitseerimine.....	27
Probleemid muukeelsete HEV õpilaste identifitseerimisel.....	31
Muukeelsete HEV õpilaste õpetamise korraldamine .....	35
Muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks vajalik tugi vastajate hinnangul .....	43
Kokkuvõtte ja järeldused .....	47
Tänuõnad.....	50
Autorsuse kinnitus .....	51
Kasutatud kirjandus .....	52
Lisad .....	57
Lisa 1. Intervjuude küsimused.....	57
Lisa 2. Kategooriate ja koodide hierarhiline struktuur .....	61

## I SISSEJUHATUS

Eestis on rakendunud kaasav hariduskorraldus. Hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste õppekorralduses selgitatakse kaasava hariduse põhimõtet kui inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele, mida õpilased, sealhulgas HEV õpilased, saavad üldjuhul omandada elukohajärgses tavakoolis (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019a). Nimetatud õigus laieneb ka teisest keele- ja kultuuriruumist pärit õpilastele, kes õpivad meie koolides juba aastaid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019b). 2018/2019 õa moodustavad muukeelsed HEV õpilased umbes 21% kogu HEV õpilaste üldarvust (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c).

Käesoleval hetkel on Eesti poliitikamaastikul väga aktuaalne eesti ja vene koolide ühendamise temaatika. Kitsnik (2019) selgitab, et loodav ühtne eesti kool on kool, kus õpivad koos eesti ja muu kodukeelega õpilased. Ligi (2018) toob 2017. a inimarengu aruande põhjal välja, et ümberkorralduste põhjused ei tulene mitte eesti keele õppest või õppekeelest, vaid on tingitud segregatsiooniprobleemidest ning paralleelmaailmadest haridussüsteemis, millest tulenevad sotsiaalmajanduslik ja poliitiline ebavõrdus, eraldatus tööl, asutustes ja meediaruumis. Klaas-Lang (2019) lisab, et Eestil puuduvad venekeelse kooli ülalpidamise jätkamiseks nii ressursid kui ka moraalne õigus.

Poliitilised erakonnad esitavad erinevaid võimalusi mitmekeelse hariduse ümberkorraldamiseks – räägitakse nii eesti ja vene laste suunamisest ühte piirkonnakooli kui ka venekeelset haridust andvate koolide sulgemisest ja täielikult eestikeelsele haridusele üleminekust. Viimasega kaasneksid aga mitmesugused probleemid, näiteks oleks Ida-Virumaal kohe puudus eesti keeles õpetavatest õpetajatest. See omakorda tekitaks vajaduse suurema hulga tugispetsialistide järele, kes toetaksid õpetajaid õppe individualiseerimise ja õppevara kohandamise küsimustes. Tugispetsialistid omakorda vajaksid ettevalmistust muukeelsete HEV õpilaste õpetamises ja toetamises. Arutlused selle üle, mida tähendab ühtne kool muukeelsetele HEV õpilastele ning kuidas oleks tagatud nende kvaliteetne õpetus ja vajalik toetus, aga puuduvad. Kuigi hetkel pole poliitilisi otsuseid ühtluskoolile üleminekuks, on selge, et ühtne eesti kool tulevikus tuleb (Sutrop, 2019).

Soll ja Palginõmm (2011) kirjutavad, et kakskeelsed õpilased peaksid kooli õppima asudes olema erilise tähelepanu all. Ka Haridus- ja Teadusministeeriumi (2019b) kodulehel rõhutatakse õppekeelest erineva kodukeelega õpilase puhul tema individuaalsete erivajaduste ja arenguvajaduste väljaselgitamise vajadust. Väga oluline on välja selgitada, kas probleemid õppimises tulenevad vähesest keeleoskusest või kaasnevad õppimisega teist laadi mõistmisraskused ehk kas on tegemist haridusliku erivajadusega (Baker, 2005; Soll &

Palginõmm, 2011). Baker (2001b) selgitab kakskeelsete õpilaste puhul ajutise ja püsiva õpiraskuse vahetegemise olulisust, kuna arengulisest mahajäämusest tingitud õpiraskused vajavad lisaks keeleoskuse toetamisele ka erinevat õpetamist. Samuti võivad kakskeelsetel õpilastel esineda autismispektrihäire, aktiivsuse- ja tähelepanuhäire või muud arenguhäired.

Erinevad autorid rõhutavad muukeelsete õpilaste märkamise olulisust ning probleemide ilmumise korral arengu hindamise vajalikkust, toetamaks õpilast nii õppekeele kui ka õppesisu omandamisel, kujundades samal ajal õpioskusi ning arendades kognitiivseid protsesse. Mitmetest uurimustest aga selgub, et kakskeelsete, sealhulgas arenguliste erivajadustega õpilaste hindamine on omaette probleem (Baker, 2005; Boerma & Blom, 2017; Paradis, 2016). Hallapi (2005) sõnul pole valediagnooside panemine õppekeelest erineva kodukeelega õpilastele võõras ka Eestis, mistõttu on oluline täpsustada muukeelsete õpilaste arengu hindamise aluseid. Oluline on välja selgitada, kas õpilasel on eesti keele oskus puudulik keelega vähese kokkupuute tõttu või on kahjustunud keele omandamise võime (Hallap, 2018). Esimesel juhul võib tekkida olukord, kus õpilasel jääb HEV märkamata, kuna probleeme seostatakse ainult puuduliku keeleoskusega. Teisel juhul on oluline hinnata õpilase kõnet tugevamas keeles, võimaluse korral mõlemas keeles, selgitamaks välja kõnepuude olemasolu (Hallap, 2006).

Teadaolevalt pole Eestis õpetajate ja tugispetsialistide hulgas läbi viidud uurimusi hariduslike erivajaduste märkamise ja arengu jälgimise oskuste kohta muukeelsete õpilaste puhul. Käesolevas töös selgitatakse välja, kuidas kirjeldavad õpetajad ja tugispetsialistid muukeelsete HEV õpilaste märkamise, hindamise ja õpetamise oskusi ning probleeme.

### 1.1. Muukeelsed õpilased Eesti koolides

Haridus- ja Teadusministeeriumi (2015) kodulehel on välja toodud, et eesti keele ja eestikeelse õppe küsimus on olnud Eestis oluliseks prioriteediks alates taasiseseisvumisaja algusest. Kuigi Eestis on ühtne haridussüsteem ning kõikidele koolidele kehtivad riiklikud õppekavad ühtemoodi, võivad põhikooli osas õppekavad erineda keelte õppe osas. 2019. a kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS) sätestab gümnaasiumi õppekeeleks eesti keele, kuid põhikoolis võib kooli hoolekogu ettepanekul kohaliku omavalitsuse volikogu otsuse alusel olla õppekeeleks ka muu keel. Haridusstatistika keskkonna Haridussilm (2019) andmete põhjal jagunevad statsionaarse õppega üldhariduskoolid õppekeele osas kolmeks: eesti õppekeelega koolid, muu õppekeelega koolid (vene, inglise) ja kakskeelsed koolid (eesti/vene, eesti/inglise, eesti/soome). Tabel 1 annab ülevaate koolide arvust õppekeele alusel.

**Tabel 1.** Statsionaarse õppega üldhariduskoolide arv õppekeele alusel (Eesti Hariduse Infosüsteem, 2018; Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c)

Õppeaasta	Õppekeel							Kokku <sup>a</sup>
	eesti	vene	inglise	eesti- vene	eesti- inglise	eesti- soome	eesti- prantsuse	
2017/2018	431	24	4	51	4	1	-	515
2018/2019	435	24	3	49	4	1	1	517

*Märkus.* <sup>a</sup> Eemaldatud on koolide filiaalid (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c).

Käesolevas töös kasutatakse eesti koolides õppivate õppekeelest erineva kodukeelega õpilaste, kakskeelsetes koolides õppivate õpilaste ja muu õppekeelega koolides õppivate õpilaste kohta ühtset nimetust *muukeelsed õpilased*. Võõrkeelses teaduskirjanduses on kasutusel ka mõiste *kakskeelne õpilane* (ingl *bilingual children* - kakskeelsed lapsed, *bilingualism* - kakskeelsus), mida käesolevas töös samuti kasutatakse.

#### *Õppekeelest erineva kodukeelega õpilane Eesti koolis*

Õppekeelest erineva kodukeelega õpilane on Eesti koolis õppiv õpilane, kes räägib esimese keelena õppekeelest erinevat keelt. Nende õpilaste hulka kuuluvad (Soll & Palginõmm, 2011; Innove, 2019b):

- uussisserändajad (välisriigist saabunud õpilased, kelle emakeel või kodune keel ei ole eesti keel ning kellel puudub eestikeelse õppe kogemus);
- varjupaigataotlejate ja rahvusvahelise kaitse saajate ehk põgenike peredest pärit õpilased;
- tagasipöördunud (eesti keelt emakeelena rääkivad õpilased, kellel puudub eestikeelse õppe kogemus või kes on pikema perioodi jooksul õppinud välisriigis);
- romad (mustlaskogukonnast pärit õpilased);
- Eestis sündinud eesti keelest erineva emakeelega või kodukeelega õpilased, kes ei ole eesti keeles õppinud, kuid suudavad toime tulla eestikeelsetes igapäevastes suhtlussituatsioonides.

Hetkel õpib eesti õppekeelega põhikoolides umbes 5% õppekeelest erineva kodukeelega õpilasi ning neid lisandub meie haridussüsteemi järjest juurde (Eesti Hariduse Infosüsteem, 2018; Innove, 2019b).

Käesoleva töö uurimuses osalenud õpetajatel ja tugispetsialistidel on suuremal või vähemal määral kogemusi kõikide ülalnimetatud õpilasarühmade õpetamisega, kuid

igapäevaselt õpetatakse peamiselt viimasesse gruppi kuuluvaid õpilasi, kes on Eestis sündinud, kuid kelle kodune keel erineb õppekeelest ning kes ei ole eesti keeles õppinud või on seda teinud varem lasteaias. Kuigi koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2018) sätestab, et koolieelses lasteasutuses (või selle rühmas), mille õppe- ja kasvatustegevus ei toimu eesti keeles, alustatakse eesti keele õppega kolmeaastaselt, jõuavad kooli väga erineva eesti keele oskuse tasemega lapsed. Rannut (2003) toob oma varasemalt läbi viidud uuringu põhjal välja, et vene lasteaias ei omanda lapsed eesti keelt vajalikul tasemel ning lisab, et osa vene keelt emakeelena kõnelevaid lapsi ei omanda eesti keelt ka eesti lasteaias. Veel ütleb ta, et erinev eesti keele oskuse tase võib muukeelsetel õpilastel olla tingitud puudulikest ettevalmistusest ja õpetamisest tulenevatest mõistmisraskustest. Seda kinnitab ka 2018. a avaldatud alushariduse lühianalüüs, millest selgub, et venekeelsetes ja keelekümbluslasteaedades on puudus väga heal tasemel eesti keelt valdavatest õpetajatest (Valk & Sellinov, 2018).

### *Kakskeelne õpilane*

Tänapäeva maailmas on inimestel kahe või rohkema keele kasutamine üsna tavapärane. Sellegipoolest puudub üks kindel kakskeelsuse/mitmekeelsuse definitsioon. Erinevad autorid on erineval arvamusel, millisel tasemel peaks olema inimese keelte oskus, et teda võiks nimetada kakskeelseks (Vare, 1998). Oksaar (1983) määratleb kakskeelsust kui inimese võimet kasutada kahte või enam keelt suhtlussituatsioonides ning oskust vajadusel ühelt keelelt teisele üle minna. Kakskeelsuse defineerimisel tuuakse välja ka vanuseline aspekt (Kohnert, 2010; Vare, 1998). Kohnert'i (2010) sõnul kujuneb laps kakskeelseks siis, kui ta viibib kakskeelses keskkonnas alates sünnist kuni noorukieani. Vare (1998) toob välja veelgi täpsemad vanusepiirid, mille alusel eristatakse varast ja hilisemat kakskeelsust. Enne 11. eluaastat välja kujunenud kahe keele oskuse puhul on tegemist *varase kakskeelsusega*, hilisemas eas kujunenud kakskeelsus on *hiline kakskeelsus*.

Baker (2001a) jaotab lapseas teise keele kasutamise lisandumise aja järgi kakskeelsuse tüübid kaheks: *simultaanne* (SIM) ehk samaaegne ja *suktsessiivne* (SUK) ehk järjestikune kakskeelsus. SIM kakskeelsusega on tegemist juhul, kui laps omandab varases eas kahte keelt samaaegselt. SUK kakskeelsuse puhul hakkab õpilane teist keelt omandama, kui esimeses keeles on eneseväljendusoskus heal tasemel (Baker, 2001a; Hallap, 2006). Käesoleva töö uurimuses osalenud õpetajad ja tugispetsialistid õpetavad peamiselt SUK kakskeelseid õpilasi, kelle kodudes on kasutusel kaks keelt või kelle kodudes räägitakse ühte keelt, kuid koolis on õppekeelena kasutusel teine keel. Enamusel nendest õpilastest on koduseks keeleks vene keel, üksikutel õpilastel muu keel (araabia, ukraina, leedu).



Kuna koolides alustavad õpinguid väga erineval tasemel eesti keelt valdavad kakskeelsed õpilased, on õpilase õpingute ja keeleoskuse arengu toetamiseks oluline välja selgitada nende esimese (võimaluse korral ka teise) keele oskuse tase. SUK kakskeelsed on oskuslikumad esimeses keeles, kuid erinev võib keeleoskuse tase mõlemas keeles olla ka SIM kakskeelsetel. Kohnert'i (2010) sõnul valmistavad muret just need õpilased, kellel on ilma selge põhjuseta raskusi mõlema keele omandamisel. Hindamise teeb nende õpilaste puhul keeruliseks kakskeelsete logopeedide/eripedagoogide vähesus, kes valdaksid õpilase mõlemat keelt sellisel määral, et anda professionaalset hinnangut. Eestis on vene logopeede/eripedagooge, kellega konsulteerida eesti-vene kakskeelse lapse kõnearengu osas, kuid neid, kes valdaksid kõne arengu spetsiifikat teistes keeltes peale eesti või vene keele, pole ilmselt üldse (Hallap, 2006).

#### *Vene õppekeelega koolis eesti keelt õppiv õpilane*

Vene õppekeelega koolis õpitakse esimese keelena vene keelt ning teise keelena eesti keelt, mis on kohustuslik alates esimesest klassist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2015). Valk (2015) selgitab, et eesti keeles õppimise (sh varase teise keele õppe) eesmärgiks on vene kodukeelega õpilaste konkurentsivõime tõstmine, hariduse kvaliteedi parandamine ja ühiskonna sidususe suurendamine.

Haridussilma (2019) andmetel on 2018/2019 õa Eestis 73 vene või eesti/vene õppekeelega kooli (vt tabel 2). Nendes koolides õpib statsionaarses õppes põhihariduse tasemel 29 383 muukeelset õpilast (ca 23% Eesti põhikoolide õpilaste üldarvust 128 651), neist 7133 (24%) õpib keelekümblusklassides ning 22 250 (76%) vene keeles.

**Tabel 2.** Vene ja eesti/vene õppekeelega koolide arv (Eesti Hariduse Infosüsteem, 2018; Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c)

Õppeaasta	Vene õppekeelega koolid			Eesti/vene õppekeelega koolid			Kokku
	algkool	põhikool	keskkool	algkool	põhikool	keskkool	
2017/2018	-	24	-	1	13	37	75
2018/2019	-	24	-	1	13	35	73

#### *Eesti keelekümblusprogramm ja selle mudelid*

Keelekümblusprogrammid said alguse 1965. a Kanada prantsuskeelses provintsis Quebecis, kus inglise keelt kõnelevate laste vanemad pöördusid ametivõimude poole ettepanekuga, et inglise keelt emakeelena kõnelevad lapsed õpiksid kõiki aineid prantsuse keeles, võimaldades

nii ära õppida mõlemad Kanada ametlikud keeled – inglise ja prantsuse keele (Genesee, 2005; Mehisto, Marsh & Frigols, 2010). Kuigi võõrkeelse aineõpetusega alustati 1960. a ka Eestis, said riiklikult koordineeritud keelekümblusprogrammid siin alguse 2000. a, mil avati esimesed keelekümblusklassid (Mehisto et al., 2010; Innove, 2019a).

Keelekümblusprogrammid on õppeprogrammid, milles kasutatakse õppetegevuse läbiviimisel kahte (või enam) keelt. Üks keeltest on õpilaste kodune keel ning teine on teine keel või võõrkeel (Genesee, 2005). Hariduse kompetentsikeskuse Innove (2019a) kodulehel on välja toodud, et keelekümblusprogrammis toimub keeleõpe lisaks keeletundidele ka teistes ainetundides ning õpe toimub vähemalt 50% ulatuses sihtkeeles. Keelekümblus kuulub üldmõiste lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õpe) (ingl *content and language integrated learning – CLIL*) alla, mis hõlmab erinevaid õppekorralduslahendusi (Mehisto et al., 2010).

Eesti koolides rakendatakse varase ja hilise keelekümbluse mudelit. *Varase keelekümbluse mudeli* rakendamiseks võib alustada lasteaia 5-6 aastaste lastega ning jätkata (või alustada) kooli 1. klassis. Põhikooli lõpuks toimub vähemalt 60% õpest eesti keeles, õppekeeleks loetakse nendel õpilastel eesti keel. Vene keele kui emakeele õppega alustatakse teise klassi teisest poolaastast. Vene keele osatähtsus õppekeelena suureneb järk-järgult, kuni moodustab 6. klassist ligikaudu 40% õppekava mahust. *Hilise keelekümbluse mudelit* rakendatakse põhikooli teise astme õpilastega (alates 5. või 6. klassist). Eesti keel ja eesti keeles õpitavad ained moodustavad vähemalt 60% õppekava mahust. Hiline keelekümblus on ettevalmistuseks õpingute jätkamiseks eestikeelse õppega gümnaasiumis või kutseõppes (Kebbinau & Aja, 2011; Innove, 2019a).

Keelekümblusprogrammi vormi määratletakse õppetöö mahu järgi kas osaliseks või täielikuks keelekümbluseks. *Täielik keelekümblus* algab tavaliselt saajaprotsendilise teise keele kontaktiga (nt põhikooli 1. klassis), mis väheneb kahe või kolme aasta pärast 80% ja jääb sellele tasemele kolmeks või neljaks aastaks ning selle lõpetab põhikooli lõpuaastatel umbes 50% keelekontakt. *Osaline keelekümblus* võimaldab nii lasteaia- kui põhikoolieas ligi 50% keelekümblust teises keeles (Baker, 2005; Vare, 1998).

2017/2018 õa olid Innove (2019a) ja Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) (2018) andmetel 32 vene või eesti/vene õppekeelega koolides kasutusel keelekümblusprogrammid. Lisaks oli keelekümblusklasse avatud nelja eesti õppekeelega kooli juures. Tabel 3 annab ülevaate keelekümblusklasside arvudest üldhariduskoolides õppekeele alusel käesoleval õppeaastal.

**Tabel 3.** Keelekümblusklasside arv üldhariduse statsionaarses õppes 2018/2019 õa kooli õppekeele alusel (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c)

Kooli õppekeel <sup>a</sup>	Keelekümblusklass
eesti	42
eesti/vene	255
vene	84
Kokku <sup>b</sup>	381

*Märkus.* <sup>a</sup> Märgitud kooli põhimääruses, ei pruugita rakendada kõigis kooliastmetes. <sup>b</sup> Lisaks on 5 keelekümblusklassi avatud Tallinna Balletikooli (õppekeeled eesti/vene) üldharidusklassides, kuid seda asutust ei loeta eraldiseisvaks üldhariduskooliks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c).

Nii nagu on heal tasemel eesti keelt valdavatest õpetajatest puudus venekeelsetes ja keelekümblusteaedades, on õpetajate nõrk eesti keele oskuse tase probleemiks ka vene õppekeele ja keelekümbluskoolides (Täht et al., 2018; Valk & Sellinov, 2018). Kuigi keelekümbluskoolide õpilaste tulemused PISA testides ei erine oluliselt vene õppekeele koolide õpilaste omadest, on nende koolide õpilaste tulemused oluliselt nõrgemad Eesti õppekeele koolide õpilaste tulemustest (Täht et al., 2018). Õigus kvaliteetsele haridusele on aga kõikidel õpilastel, mis tähendab, et õpetajate tugev keeleoskuse tase on prioriteetne küsimus.

Järgnevas peatükis antakse põhjalikum ülevaade nendest muukeelsetest õpilastest, kes vajavad õpingute jooksul hariduslikust erivajadustest tingituna arengu toetamiseks erinevat tuge.

## 1.2. Muukeelne HEV õpilane

Õpilase haridusliku erivajaduse väljaselgitamise ja vajaliku toe rakendamise korraldamine on lahti kirjutatud PGSis, mille järgi rakendatakse õpilasele arengu toetamiseks kas üldist tuge, tõhustatud tuge või erituge (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2019). Haridus- ja Teadusministeeriumi (2019c) andmetel vajavad umbes 21 000 üldhariduskoolide õpilast üldist tuge (iga seitsmes õpilane) ning umbes 9000 õpilast tõhustatud tuge või erituge. Kõikidele arengu toetamiseks tuge vajavatele õpilastele märgitakse EHISesse kas kooli või Innove (kooliväline nõustamismeeskond) poolt hariduslik erivajadus, rakendatava toe liik, tugispetsialistide teenused ja õppekorralduslikud tugimeetmed.

Muukeelsete HEV õpilaste arv moodustab põhikooliõpilaste üldarvust umbes 5% (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c; Haridussilm, 2019). Soll ja Palginõmm (2011) toovad välja, et erinevate ainete õppimisega toimetulekuks ei pruugi muukeelsete õpilaste

igapäevasuhtluses kasutatav keeleoskus olla piisav ning vajalikuks võib osutuda tugimeetmete rakendamine. Tabelis 4 on välja toodud muukeelsete HEV õpilaste arvud toeliikide alusel.

**Tabel 4.** Muukeelsete statsionaarses õppes üldist-, tõhustatud- ja erituge vajavate õpilaste arv valitud koolide õppekeele lõikes 2018/2019 õa (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c)

Kooli õppekeel	Üldine tugi	Tõhustatud tugi	Eritugi	Kokku
eesti	1 395	145	90	1 630
eesti/vene	2 221	400	292	2 913
vene	775	609	535	1 919
Kokku	4 391	1 154	917	6 462

Ligi 68% muukeelsele HEV õpilasele rakendatakse kooli otsusena üldist tuge. Kuigi üldine tugi tähendab täiendavat tuge keeleõppes, ei rakendata seda ainult keele omandamise toetamiseks, vaid ka sel juhul, kui lisaks raskustele keeleõppes märgatakse õpilasel ajutisi õpiraskusi, kirjutamis- ja/või lugemisraskusi, arvutamiskõhvi, käitumisprobleeme või andekust (EHIS, 2019<sup>1</sup>). Täpsemad andmed nendele õpilastele fikseeritud hariduslike erivajaduste ning rakendatud õppekorralduslike tugimeetmete kohta pole töö autorile kättesaadavad. EHIS (2019) ja PGSi (2018) alusel võivad muukeelsed õpilased vajada kas ainult täiendavat keeleõpet või saada lisaabi õpetaja individuaalse juhendamise, tugispetsialistide teenuse ning vajadusel individuaalsete/rühma õpiabi tundide või abiõpetaja näol.

On ka neid muukeelseid HEV õpilasi (32%), kelle puhul pole üldise toe rakendamine andnud arenguks soovitud tulemusi ning on olnud vajadus täiendavate uuringute läbiviimiseks ja Rajaleidja keskusesse suunamiseks. Koolivälise nõustamismeeskonna poolt on tulnud nendele õpilastele soovitusel tõhustatud toe või eritoe rakendamiseks. Tõhustatud tuge vajavad püsiva õpiraskusega, spetsiifilise õpiraskusega, tundeelu- või käitumishäirega või muu tervisliku põhjusega õpilased. Muukeelse tõhustatud tuge vajava õpilase arengu toetamiseks saab kool lisaks täiendavale keeleõppele võimaluse korral pakkuda pidevat tugispetsialistide teenust, koostada individuaalse õppekava (IÕK), tagada osajalise õppe individuaalselt/rühmas, tagada õppetöö ajal individuaalse toe klassis või korraldada õppe eriklassis (12 õpilast). Erituge vajavad intellektipuudega, raske ja püsiva psüühikahäirega (sh autismispektrihäirega), liitpuudega või meelepuudega õpilased. Nende muukeelsete õpilaste puhul on lisaks täiendavale keeleõppele vajalik tagada pidev tugispetsialistide teenus ning

<sup>1</sup> Töö autor kasutas EHIS andmeid töökohaks oleva õppeasutuse juhtkonna loal.

osaajaga õpe individuaalselt/rühmas või pidev individuaalne tugi või korraldada õpe eriklassis (6 õpilast) (EHIS, 2019; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018).

Käesolevas töös kasutatakse kõikide tõhustatud toe ja eritoe alla kuuluvate hariduslike erivajaduste märkimiseks mõistet *arenguline erivajadus*. Kuigi seda terminit kasutatakse eesti keeles koolieelses eas avalduvate erivajaduste nimetamiseks (Kõrgessaar, 2002), lähtutakse käesolevas töös sama mõiste kasutamisel inglisekeelses kirjanduses kasutusel oleva termini *developmental disorders* tõlkest. Võõrkeelses kirjanduses käsitletakse lastel arengulise erivajadusena kõiki keele- ja intellektipuudeid (Kay-Raining Bird, Genesee & Verhoeven, 2016).

### *Muukeelse HEV õpilase märkamine ja arengu hindamine*

Niiberg, Karu, Malva, Rajamäe ja Vaher (2007) rõhutavad muukeelsete laste puhul HEV varajase märkamise olulisust, tuues välja, et eriti oluline on tegeleda nende lastega, kellel tekkisid probleemid juba eelkoolieas, kuid keda pole põhjalikumalt uuritud. Nendel lastel tekivad suure tõenäosusega koolis õpiraskused. Ka Yeung (2018) rõhutab varajase sekkumise olulisust, ennetamaks nii õpiraskuste kui ka sotsiaalsete ja emotsionaalsete probleemide teket. Uurinud lugemise eeluskuste arengut hiina lastel, kes õppisid inglise keelt teise keelena, leidis Yeung kõige madalamaid tulemusi saavutanud lastel kognitiivsete ja keeleliste protsesside eripärasid. Nende laste puhul peeti varajast sekkumist väga oluliseks, vältimaks hilisemas eas lugemisraskustesse sattumist.

Selgelt väljendunud erivajadustega õpilasi (meelepuuded, liikumispuue, intellektipuue, autismispektrihäire) märgatakse muukeelsetel lastel tõenäoliselt juba enne kooli või kohe kooli tulles. Raskem on aga märgata keelepuudega õpilasi, kelle erivajadus ei ole nii selgelt väljendunud ning kelle puhul põhjendatakse raskusi õppimisel puuduliku keeleoskusega (Peña, 2016). Ortiz (1997) toob lisaks välja õpiraskuste märkamise keerukuse, kuna õppekeelest erineva kodukeelega ja õpiraskustega õpilastel on tihtipeale sarnased raskused õppimises, tähelepanu hoidmisel, sotsiaalsetes oskustes ning käitumis- ja tundeelu tasakaalus. Need õpilased moodustavad nõ riskirühma, kes võivad jääda märkamata või keda märgatakse liiga hilja. Sellisel juhul kogevad ebaedu nii õpilane kui õpetaja, saamata aru põhjustest ja oskamata toetada õpilast ning abi saamiseks pöörduakse eripedagoogide ja logopeedide poole. Toetamiseks nende õpilaste arengut, on õpetajatel ja tugispetsialistidel esmalt vaja õpilaste probleeme märgata, seejärel läbi viia hindamine, eristamiseks puudulikke keeleoskusi õpiraskustest ning sobiva õppe korraldamiseks (Salend & Salinas, 2003).

Boerma ja Blom (2017) toovad kakskeelsete õpilaste arengu hindamisel esile kerkivate takistustena välja kultuuriliselt sobivate hindamisvahendite, mitut keelt rääkivate spetsialistide ja tõlkide puudumise. Paradis (2016) lisab loetelule veel kakskeelsete laste jaoks sobivate sekkumismeetodite puudumise, spetsialistide ajapuuduse ja vähesed võimalused kakskeelsete laste vanematega kohtumiseks. Nii Hallap (2006) kui ka Paradis, Emmerzael ja Sorenson Duncan (2010) rõhutavad keelelise arengu kohta tervikliku hinnangu saamiseks informatsiooni kogumise olulisust mõlemas keeles, kuna keelepuude korral ilmneb mahajäämus mõlemas keeles. Baker (2001b, 2005) peab samuti mõlemas keeles hindamist vajalikuks ning lisab, et vältimaks valediagnooside panemist, on oluline kasutada hindamisvahendit õpilase tugevamas keeles. Esimeses keeles hindamine on vajalik ka sel juhul, kui teise keele areng on alles algusjärgus (Paradis et al., 2010). Paradis' jt (2010) sõnul pole aga tihtipeale esimeses keeles hindamine keelekonteksti sobivate hindamisvahendite puudumise tõttu võimalik. Seetõttu on oluline hindamisel koguda taustateadmisi õpilase perekonna, kultuuri ja varasema haridustee kohta (Hallap, 2005; Baker, 2001).

Paradis jt (2010) töötasid lapsevanemate jaoks välja küsimustiku (*the Alberta Language and Development Questionnaire*), mille kaudu koguda infot inglise keelt teise keelena õppivate laste esimese keele arengu kohta. ALDeQ küsimustiku kasutamine koos teiste vahenditega sobib ka keelepuuete identifitseerimiseks inglise keelt teise keelena kõnelevate laste seas. Ka Boerma ja Blom (2017) rõhutavad lapsevanematelt lapse varasema kõne arengu kohta info küsimise olulisust, eriti kui puudub mõlemas keeles hindamise võimalus. Oma uuringus kasutasid autorid Paradis'i ja tema kolleegide poolt välja töötatud ALDeQ küsimustiku lühemat versiooni PaBiQ-küsimustikku (*the Questionnaire for Parents of Bilingual Children*) koos tähenduseta sõnade kordamise (*the Quasi-Universal Nonword Repetition Task, NWRT*) ja narratiivide loome ülesannetega (*the Multilingual Assessment Instrument for Narratives, MAIN*). Lastevanemate küsimustiku kaudu said autorid olulist teavet lapse arengu riskifaktorite ning esimese keele kvaliteedi ja kvantiteedi kohta. Tähenduseta sõnade kordamise ülesande eesmärgiks oli hinnata lapse keelelise töötluse võimekust (tähenduseta sõnade kordamise raskus võib olla üheks keelepuude näitajaks). Narratiivide loomes uuriti jutustuste makrostruktuuri, mis samuti valmistab keelepuudega lastele raskusi. Uuringutulemused kinnitasid nimetatud meetodite kasutamise usaldusväärsust kakskeelsetel lastel keelepuude tuvastamiseks.

Kuigi Eestis on keelepuudega kakskeelseid lapsi üsna vähe uuritud ning seetõttu on ka vähesed teadmised, mille poolest erineb keelepuudega kakskeelne alakõnega ükskeelsest või eakohase arenguga kakskeelsest lapsest (Hallap, 2018), on üksikuid uurimusi selles

valdkonnas siiski. Raja ja Rants (2013) kasutasid spetsiifilise kõnearengupuudega (SKAP) kakskeelsete laste eristamiseks eakohase kõnearenguga kakskeelsetest lastest keelelisi (nimisõna- ja tegusõnavormide moodustamine) ja järjestikuse (verbaalse ja mitteverbaalse) infotöötuse ülesandeid. Keelelise töötuse ülesanneteks olid pseudosõnade ja sõnaridade kordamine ning pildiridadele osutamine. Mittekeelelise ülesandena kasutati käeliigutusterea kordamist. Lisaks koguti küsimustike kaudu lapsevanematelt infot lapse esimese keele arengu kohta. Uurimuse tulemused kinnitavad nii keeleliste, keelelise töötuse kui ka mittekeeleliste ülesannete kasutamise sobivust SKAP kakskeelsete eristamiseks. Saadi kinnitust ka vanematelt lisainfo küsimise vajalikkuse kohta.

Lisaks on Eestis kakskeelsetel lastel keelepuude kindlaks tegemiseks kasutatud dünaamilist hindamist ja narratiivide loomet. Mõlema meetodi kasutamisel on eelised standardiseeritud testide ees, kuna on paindlikumad ning võimaldavad uurida erinevaid laste rühmi (sobivad nii kakskeelsete, erineva kultuuritaustaga kui ka arenguliste erivajadustega laste uurimiseks). Standardiseeritud testidel on aga kindel vorm, samuti pole need kohandatavad erinevatele rühmadele (Lahtein, 2017; Leljavina, 2017).

Dünaamilise hindamise käigus õpetatakse lapsele konkreetset oskust ning vaadatakse, kuidas ta sekkumisele reageerib. Dünaamiline hindamine on 3-etapiline: *eelhindamine – õpetamine – järelhindamine*. Esimeses etapis hinnatakse lapse iseseisvat sooritust/oskuse taset, õpetamise etapis toimub juhendamine/oskuse õpetamine ning järelhindamise etapis hinnatakse lapse oskuse arengut. Dünaamilise hindamise käigus hinnatakse lapse õpivõimet ning keskendutakse õpiprotsessile ja lapse käitumisele sellel ajal. Oluline on, kui suur muutus õpetamise tulemusena toimub (Petersen, Chanthongthip, Ukrainetz, Spencer, & Steeve, 2017). Narratiivide loome on laste loodud jutustuste analüüs, mille kaudu saab infot nii laste lingvistiliste, pragmaatiliste, sotsiaalsete kui ka kognitiivsete oskuste kohta (Lahtein, 2017).

Leljavina (2017) uurimuse tulemused näitasid, et sõnavaraliste oskuste dünaamiline hindamine on efektiivne meetod eakohase arenguga kakskeelsete ja spetsiifilise kõnearengupuudega kakskeelsete laste eristamiseks. Kuigi kliinilises praktikas pole dünaamilise hindamise kasutamine levinud (Petersen et al., 2017), soovitab Leljavina oma töö tulemuste põhjal antud hindamismeetodit logopeedidel kasutada. Ka Lahteina (2017) tööst selgus, et grammatiliste oskuste näitajate hindamine narratiivide loomes on üks võimalus logopeedidele, eristamaks keelepuudega SUK kakskeelseid lapsi eakohase arenguga lastest.

Kuigi eespool on välja toodud, et selgelt väljendunud erivajadusi märgatakse muukeelsetel õpilastel tõenäoliselt lihtsamalt ja varasemas eas, on uuringuid muukeelsete erivajadustega õpilaste kohta mujal maailmas vähe (Kay-Raining Bird et al., 2016). Peamiselt

on need uurimused keskendunud kakskeelsete arenguliste erivajadustega õpilaste võimete hindamisele kahe keele omandamisel. Marinova-Todd jt (2016) toovad erinevate autorite uuringutele toetudes välja, et paljudele arenguliste erivajadustega (autismispektrihäirega, Down'i sündroomiga, spetsiifilise kõnearengupuudega) laste vanematele soovitavad spetsialistid (psühholoogid, lasteaiaõpetajad, logopeedid) kasvatada last ükskeelsena. Siiski on tõestatud, et arengulise erivajadusega õpilased on võimelised omandama rohkem kui ühte keelt ning kakskeelsus pole nende laste keelearengule kuidagi kahjulik (Kay-Raining Bird et al., 2016; Kohnert & Medina, 2009; Paradis, 2016).

Kuigi Eestis on uuritud koolieelses eas kakskeelseid keelepuudega lapsi, pole kooliealiste muukeelsete HEV õpilaste märkamise ja hindamise osas meil teadaolevalt ühtegi uurimust läbi viidud.

### *Muukeelse HEV õpilase õppe korraldamine*

Õppekorralduses tähendab kaasav hariduskorraldus haridusasutuses õppija individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ning vajadustega arvestamist ning vajalike tugisüsteemide kättesaadavuse tagamist (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019a). Haridus- ja Teadusministeeriumi (2015, 2019a, 2019b) kodulehel on põhjalikult välja toodud HEV õpilase õppe korraldamise ja tugiteenuste kättesaadavuse põhimõtted, lisaks leiab teavet uussisserändajate hariduskorralduse kohta ning vene õppekeelega koolide töökorraldusest. Infot muu kodukeelega õpilase kohta saab lisaks ka Innove kodulehelt (Innove, 2019b). Kuid kõik, mis puudutab muukeelse HEV õpilase õppe korraldamist, on väga puudulik ning täpsemat teavet nende õpilaste toetamise kohta praktiliselt ei leia. Seega tuleb nende õpilaste õppe korraldamisel lähtuda PGSi 3. peatüki 4. jaost, milles on välja toodud paragrahvid õpilasele vajaliku toe väljaselgitamise ja rakendamise kohta (PGS, 2019).

Kanadas, Ameerika Ühendriikides, Inglismaal ja Hollandis on uuritud kakskeelsete haridusprogrammide võimalusi ja kättesaadavust muukeelsetele arenguliste erivajadustega õpilastele (de Valenzuela et al., 2016; Marinova-Todd et al., 2016). Nimetatud riikides on nii vähemus- kui ka enamuskeele arengut toetavaid programme, mis aga paljudele kakskeelsetele arengulise erivajadusega õpilastele jäävad võrreldes tavaarenguga kakskeelsete õpilastega kättesaamatuks. On piirkondi, kus nimetatud programmid koolides puuduvad või jääb nende loomine nii rahaliste- kui ka inimressursside vähesuse, aga ka erineva kultuuri- ja keeletaustaga õpilastele sobilike toetusprogrammide loomise kohta vajalike teadmiste ja oskuste puudulikkuse taha. Probleemina tõid autorid välja ka lastevanemate nõustamise



vajalikkuse, kes keelebarjääri või kultuuriliste erinevuste tõttu vajavad rohkem toetust oma lapsele sobiva toetusprogrammi valimisel.

Thordardottir (2010) selgitab erinevatele uurimustele tuginedes, et kakskeelsete laste toetamiseks on oluline mõlema keele oskuse arengu toetamine, mida aga kakskeelsete logopeedide puuduse tõttu pole võimalik teha ning enamasti toetatakse selle keele oskuse arengut, milles laps õpib koolis. Hallap (2006) toob välja, et lapse teise keele arengu toetamiseks on vajalik esimese keele oskus. Seetõttu on oluline esmalt toetada lapse kirjaliku kõne oskusi keeles, mille suulises kõnes on saavutatud märkimisväärne tase. Teise keele õpetamisel on oluline alustada sõnavara arengu toetamisest ning sõnade-vaheliste seoste loomisest. Kui suuline eneseväljendus pole enam nii piiratud ning esimese keele kirjaliku kõne oskused omandatud, on saavutatud eeldused kirjakeele õpetamiseks ka teises keeles.

Eesti/vene ja vene õppekeelega koolides vajavad üldist, tõhustatud või erituge umbes 5000 õpilast (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019c). See tähendab, et koolides peavad suutma õpetajad ja tugispetsialistid toetada, õpetada ja arendada nii neid muukeelseid HEV õpilasi, kes õpivad eesti keelt teise keelena, kui ka neid, kelle kodune keel on vene keel, aga kes õpivad eesti õppekeelega koolides. Haridus- ja Teadusministeerium (2019c) toob EHISe andmete põhjal välja, et eesti/vene ja vene õppekeelega koolides töötab 25 eripedagoogi ja 58 logopeedi, kellest kaks tugispetsialisti töötavad kahel ametikohal (siiski ei pruugi kättesaadavad andmed kajastada kogu infot nendes koolides töötavate tugispetsialistide kohta, kuna EHISes on andmed ainult nende tugispetsialistide kohta, kes kuuluvad koolitöötajate koosseisu ning kui tugiteenust ostetakse haridusasutusse sisse, siis see info EHISes ei kajastu). Samamoodi võib üks logopeed või eripedagoog töötada ka mitmes erinevas koolis, seega erineb koolide arv, kus vastavad tugispetsialistid töötavad, isikute koguarvust. 36 logopeedi töötab 31 erinevas eesti/vene õppekeelega koolis, 21 eripedagoogi töötab 14 eesti/vene õppekeelega koolis, 13 logopeedi töötab 8 erinevas vene õppekeelega koolis ning lisaks töötab samades koolides kokku 9 eripedagoogi. Võrreldes eesti/vene ja vene koolides töötavate tugispetsialistide arvu vastava õppekeelega koolide arvudega (vt tabel 2) selgub, et eesti/vene koolides on tugispetsialistide vajadus enamjaolt kaetud, kuid vene koolidesse tugispetsialiste tõenäoliselt ei jätku. Sama tulemust kinnitab ka tugispetsialistide arvu võrdlus muukeelsete HEV õpilaste arvuga vastavates koolides (vt tabel 4), mille põhjal eesti/vene koolide tugispetsialistidel on 51 abivajavat õpilast ühe spetsialisti kohta, vene koolide logopeedidel ja eripedagoogidel on vastav arv 91.

Käesoleval hetkel on Eestis suur puudus logopeedide ja eripedagoogid järele. OSKA hariduse ja teaduse uuringu raporti põhjal on aastatel 2018-2025 vaja juurde ligikaudu 330

eripedagoogi. Logopeedide vanusest tulenev asendusvajadus on vähemalt 15 logopeedi aastas, millele lisandub umbes 10% kasvuvajadus (Mets & Viia, 2018). Puudub täpne ülevaade kakskeelsete logopeedide/eripedagoogide arvust, kes suudaksid töötada nii eesti- kui venekeelsete õpilastega, kuid võib oletada, et nende järele on vajadus olemas. Ka Hallap (2018) toob välja, et kakskeelsete spetsialistide puuduse tõttu on Eesti oludest lähtudes võimalik pakkuda vaid lapsevanema nõustamist/õpetamist.

Eespool välja toodud statistika põhjal selgub, et muukeelsete HEV õpilastega puutuvad õpetajad ja tugispetsialistid kokku nii eesti kui ka vene koolides. Peale selle, et koolidesse tulevad erineva eesti keele oskuse tasemega muukeelsed õpilased ning vaja on kindlaks teha nende keeleoskuse tase, on väga oluline, et võimalikult varakult märgataks nende erivajadusi, korraldamaks võimalikult tõhus õpetamine ja toetamine. Seega on oluline uurimisprobleem, kuidas erivajadusi erivajadustega koolide õpetajad ja tugispetsialistid märgata ja hinnata muukeelsete õpilaste erivajadusi ning milliste probleemidega puutuvad nad kokku muukeelsete HEV õpilaste õpetamisel.

Käesoleva magistritöö **eesmärgiks** on selgitada, kuidas kirjeldavad õpetajad ja tugispetsialistid probleeme hariduslike erivajaduste märkamisel ja hindamisel muukeelsete õpilaste puhul ning nende õpilaste õpetamisel.

Uurimusele on püstitatud järgnevad **uurimisküsimused**:

1. Milliseid hariduslikke erivajadusi märkavad õpetajad ja tugispetsialistid muukeelsetel õpilastel?
2. Kuidas märkavad õpetajad ja tugispetsialistid muukeelsetel õpilastel hariduslikke erivajadusi ning kuidas hindavad nende õpilaste arengut?
3. Millised probleemid kerkivad õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul esile muukeelsete õpilaste puhul hariduslike erivajaduste märkamisel?
4. Kuidas on korraldatud ja milles seisneb muukeelsete hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine?
5. Millist abi vajavad õpetajad ja tugispetsialistid kõige enam muukeelsete hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel?

## II METOODIKA

### 2.1. Valimi kirjeldus

Uurimuse valimi moodustamiseks kasutati maksimaalselt erineva juhtumi valimit – valiti välja 7 õpetajat ja 3 tugispetsialisti (eripedagoog või logopeed) erineva õppekeelega koolidest. Valimis olid üks eesti õppekeelega kool Tartus (koolis õpivad ka vene kodukeelega õpilased), üks eesti õppekeelega kool Tallinnas (avatud varast keelekümbeluse mudelit rakendavad klassid), üks eesti/vene õppekeelega kool Tartus (õppekeelteks on eesti keel ja vene keel, õpe võib olla korraldatud kakskeelsena – rakendatakse osalist keelekümbelust), üks vene õppekeelega kool Narvas (õppekeeleks on vene keel, õpe võib olla korraldatud kakskeelse õppena – rakendatakse nii varase kui ka hilise keelekümbeluse mudelit). Igast koolist valiti intervjueeritavateks ettekavatsetud valimi põhimõttel välja õpetajad ja tugispetsialistid, kes töötavad muukeelsete õpilastega ning kes õpetavad neid õpilasi eesti keeles.

Uurimuses osalenud seitsmest õpetajast neli olid klassiõpetajad, kaks väikeklassi õpetajad ja üks õpetaja õpetas muukeelsetele õpilastele erinevaid õppeaineid. Kolmest tugispetsialistid kaks töötasid logopeedina, üks eripedagoog-logopeedina (konfidentsiaalsuse tagamiseks on tulemuste ja arutelu osas kõikide tugispetsialistide tsitaatide juurde märgitud *logopeed*). Täpsema ülevaate intervjueeritavatest annab tabel 5.

**Tabel 5.** Intervjueeritavate üldandmed

Vanus (aastates)					Koolis töötatud aeg (aastates)				
20-29	30-39	40-49	50-59	60-69	0-4	5-9	10-19	20-29	30-39
$N_{\delta}=2$	$N_{\delta}=1$	$N_{\delta}=1$	$N_{\delta}=2$	$N_{\delta}=1$	$N_{\delta}=3$	$N_{\delta}=2$	-	$N_{\delta}=1$	$N_{\delta}=2$
			$N_{\delta}=2^b$		$N_{\delta}=1$				

*Märkus.*  $N_{\delta}$ =õpetajate arv;  $N_{\delta}$ =logopeedide arv. Tabelis ei kajastu andmed ühe õpetaja kohta.

### 2.2. Andmekogumine

Andmekogumismeetodiks oli standardiseerimata poolstruktureeritud intervjuu. Intervjuude küsimusi modifitseeriti vastavalt intervjueeritava kooli õppekeelele (lisa 1).

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks viidi õpetajate ja tugispetsialistidega läbi individuaalintervjuud, milles küsimused olid jaotatud nelja temaatilisse plokki:

- 1) küsimused töökogemuse kohta muukeelsete õpilaste õpetamisel;
- 2) küsimused teadmiste, oskuste ja kogemuste kohta muukeelse HEV õppija märkamisel;
- 3) küsimused teadmiste, oskuste ja kogemuste kohta muukeelse HEV õppija õpetamisel;

4) küsimused ootuste ja vajaduste kohta muukeelsete HEV õpilaste õpetamise osas.

Intervjuud õpetajate ja tugispetsialistidega viidi läbi novembrist 2018 kuni jaanuarini 2019. Intervjuude ettevalmistamisel kontakteeruti koolide RITA-RÄNNE projekti<sup>2</sup> kontaktisikutega, kes leppisid kokku intervjuud õpetajate ja tugispetsialistidega koolis neile sobival ajal. Intervjuudes oli tagatud vastaja konfidentsiaalsus.

### 2.3. Andmeanalüüs

Intervjuude helifailide transkribeerimisel kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud kõnetuvastussüsteemi Veebipõhine kõnetuvastus (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Saadud transkriptsioone kontrolliti töö autori poolt korduvalt võrreldes intervjuude protokolle helifailidega. Transkriptsioone analüüsiti kvalitatiivset sisuanalüüsi toetava keskkonna QCAMap (*a software for Qualitative Content Analysis*) abil, kasutades tavapärasit sisuanalüüsi, mille puhul tuletati koodid ja kategooriad kogutud andmetest (Laherand, 2008). Kodeerimisskeemi loomisel kasutati induktiivset lähenemist (Mayring, 2000). Loodud kategooriate ja koodide hierarhiline struktuur on välja toodud lisas 2. Andmeid aitas analüüsida kaaskodeerija, kelleks oli käesoleva töö juhendaja, kõikide uurimisküsimuste osas vähemalt nelja intervjuu ulatuses. Kaaskodeerimise käigus täpsustasid koodide ja kategooriate nimetused.

## III TULEMUSED JA ARUTELU

Käesoleva magistr töö eesmärgiks oli selgitada, kuidas kirjeldavad õpetajad ja tugispetsialistid probleeme hariduslike erivajaduste märkamisel ja hindamisel muukeelsete õpilaste puhul ning nende õpilaste õpetamisel. Järgnevalt on välja toodud uurimistulemused ja arutelu uurimisküsimuste kaupa, esitades vastuste analüüsil tekkinud kategooriaid esinemissageduse (mitu vastajat töid probleemi intervjuudes välja) alusel.

### *HEV tüübid muukeelsetel õpilastel*

**Esimese uurimisküsimusega** sooviti välja selgitada, milliseid hariduslikke erivajadusi muukeelsetel õpilastel märgatakse. Õpetajate ja tugispetsialistide vastuseid analüüsides ilmnes, et kõik intervjuueeritavad on märganud õpilastel õppimist takistavaid probleeme, kuid sõnastasid neid väga erinevalt. Märgatakse nii selgelt väljendunud erivajadusi kui ka

---

<sup>2</sup> RITA-RÄNNE on Tartu Ülikooli, Tallinna Ülikooli, CentARi, Positium LBSi ja Praxise projekt, mis aitab välja töötada teaduslikult põhjendatud innovaatilisi lähenemisi rände ja lõimumise protsesside juhtimiseks Eestis.

erivajadusi, mis ei avaldu nii selgelt või mida ei osata defineerida ja kirjeldatakse kaudselt. Vastuste analüüsil eristusid järgmised kategooriad: puudulikust keeleoskusest tingitud ajutised õpiraskused, arengulised erivajadused ning muud probleemid, mille tõttu on muukeelsetel õpilastel õppimine raske (vt tabel 6).

**Tabel 6.** Muukeelsetel õpilastel märgatud hariduslikud erivajadused

Kategooriad ja koodid	Vastajate arv (N)
<b>Ajutised õpiraskused</b>	
Puudulik eesti keele oskus	7
<b>Arengulised erivajadused</b>	
Aktiivsus- ja tähelepanuhäire	9
Keelepuue (keele omandamise raskused, madal keeleline võimekus)	8
Püsiv õpiraskus	6
Tundeelu- ja käitumishäire	6
Spetsiifilised õpiraskused (lugemis- ja kirjutamisraskused)	5
Autismispektrihäire	2
Kerge intellektipuue (õpilane õpib LÕK järgi)	2
Kuulmispuue	1
<b>Muud probleemid, mis takistavad õppimist</b>	
Toetava koduse keskkonna puudumine	5
Õpimotivatsiooni puudus	4
Puudulikud õpioskused	2
Tervislikud põhjused (nõrk immuunsüsteem)	1
Sõltuvushäire (nutitelefon)	1

*Märkus* N - vastajate arv, kes mõtte/seisukoha välja tõid.

*Ajutised õpiraskused.* Antud kategooria all tõid õpetajad (N=5) ja tugispetsialistid (N=2) muukeelsete õpilaste puhul kõige enam välja puudulikku eesti keele oskust. Mahajäämus keeleoskuses võib tuleneda vähesest sisendist. Õpetajate sõnul on keeruline just venekeelsest lasteaiast tulnud õpilastel.

*Nad on venekeelsed õpilased. Kui nad tulid esimesse klassi, neid oli kakskümmend kaheksa ja nendest neli oli käinud eestikeelses lasteaias, kes natukene oskasid midagi eesti keeles öelda. Aga enamused teadis ainult sõna „tere“, nende keeleoskus oli täiesti null. (õpetaja)*

*Mõnel on eestikeelne lasteaed taga. Mõni tuleb kodust, mõni tuleb venekeelsest lasteaiast. Sellel on hästi raske. (õpetaja)*

*Vene kodukeelega õpilased on alguses ikkagi aasta jagu maas, kui mitte kahe, kui ma võtan keelekümblusklasse ja eestikeelseid klasse... Silma hakkab kõigepealt muukeelsetel sõnavara puudus. (logopeed)*

Kuigi koolieelse lasteasutuse seaduse (2018) järgi peaksid need õpilased olema eesti keele õppega alustanud alates kolmandast eluaastast, on õpilaste keeleoskuse tase kooli tulles siiski väga erinev. Saadud tulemus kinnitab Rannuti (2003) varasemat uuringut, millest selgus, et lapsed ei omanda vene lasteaias eesti keele oskust vajalikul tasemel. Samuti Valki ja Sellinovi (2018) poolt alushariduse lühianalüüsis välja toodut, et venekeelsetest ja keelekümbluslasteadadest tulnud laste keeleoskuse tase on puuduliku ettevalmistuse tõttu madal. Seega ei saa loota lasteaias toimunud keeleõppele ning koolis vajavad need õpilased tõenäoliselt üldist tuge täiendava eesti keele õppe näol.

*Arengulised erivajadused. Peaaegu kõik vastajad (6 õpetajat, 3 tugispetsialisti) märkasid aktiivsus-tähelepanuhäirega (ATH) õpilasi. Nimetatud erivajadust mainiti tihti ilmselt seetõttu, kuna ATH-le iseloomulike tunnustega õpilasi märgatakse klassis üsna lihtsasti - nendel õpilastel on raskusi pikemaajaliselt õppetööle keskendumisega ning nad võivad kõrvaliste tegevustega tundi segada.*

*Ei osanud oma tähelepanu õigesti suunata, et võib-olla siis tähelepanuhäired. See on minu isiklik arvamus, et sellist diagnoosi ei ole. ... ei suutnud alustada ilusti harjutust, siis pidevalt pliiatsid lähevad katki, kogu aeg on tal vaja teritada pliiatsit ja sellised kõrvalised asjad teda väga segasid. Ja mida ta ise tekitas, neid kõrvalisi asju. (õpetaja)*

*Õpimotivatsioon kaob, keskendumisraskused ja siis hakkabki tunni segamine ja sealt see algabki. Ja erivajadustega ongi see, ei suuda absoluutselt keskenduda. (õpetaja)*

Lisaks märkasid õpetajad (N=4) ja tugispetsialistid (N=2) muukeelsetel õpilastel ka tundeelu- ja käitumishäireid. Käitumisprobleemide avaldumist seostatakse puudulikust keeleoskusest tingitud raskuste tekkimisega õppimisel. Arvatakse ka, et vene kodukeelega käitumisprobleemidega õpilasi on eesti koolis pigem harva, kuna enamasti ei pane vanemad probleemseid lapsi eesti koolidesse. Märgatakse nii käitumisprobleemide kui ka psüühikahäiretega õpilasi, kelle puhul on võimalikult varajane märkamine oluline õpilasele õigeaegse abi pakkumiseks ja sobiva toe tagamiseks.

*Aga ma juba näen, et kellel on need õpiraskused, tuleb ka see käitumishäire. Et siis hakkabki laps ... kui ta mitte millestki enam aru ei saa, siis ilmselgelt hakkab ta kuidagi segama. (õpetaja)*

*Ma arvan, et äkki need, kellel lapsed väga nõrgad on, ei ole toonudki siia ekstra. (logopeed)*



*Probleemiks jäävadki need, kellel looduslikud eeldused ei ole nii head, et seda kõike lennult haarata ... Kui ei ole muud mingit probleemi, on ainult suhtluskeele küsimus, siis ta reeglina minu gruppidesse ei tulegi. Neil seal on ikkagi kombineeritud probleem. (logopeed)*

*Temal on õpiraskused ... õpilase kaardil on see kirjas, et vajab natuke teistsugust lähenemist. Ja vene keeles on just see ja eesti keeles ka. (õpetaja)*

*Ja on ka selliseid lapsi, kes ongi õpiraskustega, kes ei saagi hakkama suuremas klassis, kes vajavad individuaalset lähenemist. (õpetaja)*

Kakskeelsete õpilaste puhul ajutise ja püsiva õpiraskuse vahetegemise olulisust rõhutas ka Baker (2001b), kuna arengulisest mahajäämusest tingitud õpiraskused vajavad lisaks keeleoskuse toetamisele ka erinevat õpetamist.

Järgmise näite puhul selgub, et õpetaja tajub õpilase probleemi, kuid ei saa aru, millest see tuleneb – kas kõne mõistmisest või kognitiivsest probleemist.

*Et võib-olla ta ei reageeri adekvaatselt küsimusele. Siis võib-olla ruumiline mõtlemine, et kuskohas miski asub, vaata siia või sinna, kirjutame selle asja sealt. Neil on isegi raskendatud ridade lugemine, näiteks kuhu rea peale kirjutada või mitmendat sõna. Ma ei saagi aru mõne puhul, kas ta on nagu keeleline või et tal ongi raskendatud selline mõtlemine. (õpetaja)*

Antud näide kinnitab, kui oluline on muukeelsete õpilaste puhul välja selgitada, kas õpilase raskused tulenevad vähesest kokkupuutest keelega või on kahjustunud keele omandamise võime (Hallap, 2018).

Õpetajad (N=3) ja tugispetsialistid (N=2) märkasid muukeelsetel õpilastel ka lugemis- ja kirjutamiskeskusi, mis kuuluvad spetsiifiliste õpiraskuste alla. Kuigi õpilased võivad suhtlustasemel üsna edukalt toime tulla, satuvad osad neist lugemise ja kirjutamisega raskustesse. Need õpilased vajaksid samuti logopeedilist/eripedagoogilist lisatuge.

*On ikkagi neid lapsi, kes ei loe ega kirjuta ei eesti ega vene keeles... Suhtluse tasemel on vene keel domineeriv. Sellega ta saab ilusasti hakkama. Aga lugemine-kirjutamine on sealjuures nullilähedane. (logopeed)*

Järgnevas näites tuuakse välja, et lugemis-kirjutamiskeskused seostuvad muukeelsetel sageli tähelepanu puudulikkusega. Kognitiivsete- ja keeleliste protsesside eripärasid muukeelsetel lastel leidis ka Yeung (2018), kes seostas nende laste madalaid tulemusi lugemise eeloscuse arengus hiljem avalduvate lugemiskeskustega.

*See ei ole ainult keeleprobleemidega lastel, kogu kontingendist on ikkagi valdavalt tähelepanu- ja keskendumishäired, töömälumahu häired, siis tuleb eraldi spetsiifilised foneemitaju-, foneemanalüüsiprobleemid. (logopeed)*



Märgatakse ka, et lugemisraskused sõltuvad tekstidest, kasutatava materjali raskusastmest ja õpilaste sõnavarast. Probleem pole mitte ainult sünteesi- ja kodeerimisprotsessides, vaid loetu mõistmises.

*Silma hakkab kõigepealt muukeelsetel sõnavara puudus, millest tuleneb funktsionaalse lugemise probleem. Ehk nad ei saa aru sellest, mis nad loevad. (logopeed)*

*Neil on hästi keeruline lugeda. Nad saavad väga edukalt hakkama, kui tekst on minu tehtud, kus ma tean, millist sõnavara nad kasutada oskavad. (õpetaja)*

Raskused avalduvad ka teistes ainetes, kus puututakse kokku tekstidega, näiteks matemaatikas.

*Matemaatikas, nii palju kui seda eesti keelt seal on, nad saavad arvutatud, välja öeldud kõik tehted, tekstülesannetega on tõesti raskust. Seal on ju vaja mõista ... aga see üldine selline tekstülesanne, mis seal ümber on kõik, see jääb mõistetamatuks. (õpetaja)*

Kahel õpetajal oli kogemus muukeelsete õpilastega, kelle puhul kas märgati autistlikke jooni või kellel oli diagnoositud autismispektrihäire (väikeklassi õpilased). Tavaklassi õpetaja oskus märgata autismispektrihäirele viitavaid tunnuseid on äärmiselt oluline, tagamaks õpilasele vajalike tugimeetmete rakendamist.

*Mul on üks hästi hea näide klassist, kus esimesse klassi tuli tugevate autistlike joontega poiss, kes ei võtnud käest kinni, ei vaadanud silma ja täna on hästi-hästi sotsiaalne ja sõbralik. Ilmselt tal ei olnud autism, me ei ravinud autismi ära. Aga olid mingid jooned, seda ma näen. (õpetaja)*

Veel mainiti (N=2) lihtsustatud õppekava järgi õppivaid muukeelseid õpilasi, kellel oli nimetatud õppekava soovitus Rajaleidja poolt olemas juba kooli tulles. Üks vastaja tõi välja õpilasel märgatud kuulmisprobleemi.

Eelnevalt väljatoodud vastustest selgub, et õpetajad märkavad muukeelsetel õpilastel käitumisprobleeme ning raskusi keskendumisel, mida seostatakse puuduliku keeleoskusega ning märgatakse ka kognitiivsete protsesside eripärasid. Nende õpilaste puhul oleks vajalik läbi viia täiendavad uuringud, täpsustamaks keelepuudeid, püsivaid või spetsiifilisi õpiraskusi ning tagamaks vajalike õppekorralduslike tugimeetmete rakendamist (tõhustatud tugi). Lisaks täiendavale keeleõppele võivad need õpilased vajada tugispetsialistide teenust, individuaalset abi õppetöös või väiksemat klassikollektiivi, mida tõid välja ka õpetajad. Mõned õpetajad olid raskustes probleemi olemuse mõistmisega: millest mingi probleem tuleneb ja millise erivajadusega siiski on tegemist.

*Muud probleemid, mis takistavad õppimist.* Mitmel korral mainisid õpetajad (N=3) ja tugispetsialistid (N=2) toetava koduse keskkonna puudumisest tingitud raskusi, mille tõttu on õpilaste edasijõudmine koolis takistatud.

*On ikkagi neid lapsi, kes ei loe ega kirjuta ei eesti ega vene keeles. Seesama probleem, et kui pere ei ole väga huvitatud, individuaalselt või isiklikult ei õpeta seda vene keelt, vene keeles lugema ja kirjutama, siis ta jääbki, mitte kakskeelseks, vaid poolekeelseks. (logopeed)*  
*Ja paljudel juhtudel kahjuks ikkagi ka ei ole kodus hariduse omandamine väga oluline või ei peeta seda oluliseks. Et ei ole tuge. (õpetaja)*

Vastustest jääb kõlama justkui peetakse õpilase emakeeles lugema ja kirjutama õpetamist ainult pere probleemiks. Tuleb aga arvestada, et lapsevanematel ei pruugi selleks olla piisavalt teadmisi ja oskusi ning sel juhul on just õpetajad ja tugispetsialistid need, kes saavad pere toetada ja nõustada.

Õpetajad (N=3) ja üks tugispetsialist mainisid õpilastel õpimotivatsiooni puudust. Õpetajate sõnul võtavad raskused keele mõistmisel õpilastelt viimasegi huvi õppimise vastu ning õpimotivatsioon langeb.

*Puudub täiesti õpimotivatsioon. Kui oma keeles on raske, siis mis siis teises keeles veel on? Ja meie muudkui läheme edasi ja siis hakkabki see, et laps enam ei saa aru ja teda enam absoluutselt ei huvitagi see tund. (õpetaja)*

Krull (2018) selgitab, et kui õpilane tunneb, et tal pole lootust püstitatud eesmärki saavutada, siis ta ei hakkagi üritama. Pidevalt mittejõukohaste õppeülesannete täitmine ja ebaedu tundmine võib viia õpitud abituseni. Üks võimalus õpetajal õpilase abistamiseks on anda selgelt sõnastatud ja mõõdukat jõupingutust pakkuvaid õppeülesandeid. Muukeelsete õpilaste keeleõppe toetamisel tähendab see eesti keele õppe diferentseerimist kohe õppetee alguses, kui märgatakse raskuste tekkimist.

Õpetajad (N=2) märkasid muukeelsetel õpilastel ka puudulikke õpioskusi. Nimetatud probleemi tõid välja ainult õpetajad, ükski tugispetsialist puudulikke õpioskusi ei maininud. Tõenäoliselt pole see logopeedide/eripedagoogide jaoks probleemküsimus, kuna individuaalses töös ei pruugi need õpilastel sel viisil avalduda, küll aga suures klassis.  
*Osade laste puhul on näha, et tal ongi puudu elementaarsest õppija oskusest. Kas või selles mõttes, et kui ta ei teagi, kuidas see protsess käib, et kuidas luuletust endale pähe jätta. Nad ei ole omandanud mingit tehnikat erinevatel aladel ja siis ei ole vahet, mida ta õpib, ta nagu ei suuda. (õpetaja)*

Õpetajate ja tugispetsialistide poolt välja toodud probleemid, mis lisaks märgatud erivajadustele võivad õppimist takistada, on sellised, mida spetsialistid saaksid ennetada.

Järeldub vajadus suurendada õpetajate teadmisi õpilaste motiveerimise ja õpioskuste õpetamise kohta, samuti lapsevanemate nõustamisoskuste osas.

Ühel juhul mainis õpetaja ka probleemi, kus õpilastel oli õppimine raskendatud nõrgast tervislikust seisundist tingitud puudumiste tõttu.

*Aga teised kaks noormeest on füüsiliselt haiged. Lihtsalt kogu aeg nakatuvad grippi, immuunsüsteem on nõrk ja nad puuduvad väga-väga palju, üle poole aja õppetööst.* (õpetaja)

Üks õpetaja kirjeldas olulise õppimist takistavat probleemina sõltuvusprobleemi - juhtumit, mille puhul oli tegemist õpilasega, kelle igapäevane õppimistegevus koolis oli tugevalt häiritud nutitelefoni sõltuvuse tõttu.

*Teisel lapsel on väga suur sõltuvus telefonidest ja tema istub rohkem telefonis, ta ei saa seda käest ära lasta. Ja kogu aeg telefon on käes, ta on vahepeal ka klassist ära, ta on oma mängus ja ta ei kuule, ei täida ja enne kui lõpeb see mäng, ta ei hakka midagi tegema ka.* (õpetaja)

#### *Muukeelsete HEV õpilaste identifitseerimine*

**Teise uurimisküsimusega** sooviti teada saada, kuidas identifitseerivad õpetajad ja tugispetsialistid muukeelsetel õpilastel hariduslikke erivajadusi ning hindavad nende õpilaste arengut. Õpetajad ja tugispetsialistid tõid välja mitmeid võimalusi erivajaduste identifitseerimiseks ning kirjeldasid erinevaid viise õpilaste arengu jälgimiseks õppimise käigus. Vastavalt sellele moodustati vastuste analüüsil kaks kategooriat (vt tabel 7).

**Tabel 7.** Muukeelsete HEV õpilaste identifitseerimine

Kategooriad ja koodid	Vastajate arv (N)
<b>Muukeelsete HEV õpilaste märkamine õpingute alguses</b>	
Tugispetsialist toetub õpetajate hinnangutele	8
Nullklassis õpetaja märkab + vajadusel logopeed, psühholoog testivad	6
Diagnoosetteütlus + individuaalne uurimine (intervjuud õpilastega)	1
Mittekõnelised uurimisvõimalused	1
Eelinfo (koolivalmiduskaardid, rehabilitatsiooniplaan)	1
<b>Muukeelsete HEV õpilaste arengu jälgimine õppimise käigus</b>	
Dünaamiline hindamine	6
Koostöö Rajaleidja keskuse ja Hariduse Tugiteenuste keskusega	4
Kujundava hindamise kaudu arengu hindamine	3
Keeleliste osaoskuste hindamine	1
Sotsiaalsete oskuste hindamine	1

*Muukeelsete HEV õpilaste märkamine õpingute alguses. On positiivne, et märkamisel toetavad õpetajad ja tugispetsialistid üksteist, see tähendab, et tugispetsialistid toetuvad õpetajate hinnangutele (mainis 6 õpetajat, 2 tugispetsialisti) ning õpetajad pöörduvad kahtluste korral tugispetsialistide poole. Tugispetsialistid toovad välja õpetajate tugevuse õpilastel raskuste tekkimise märkamisel.*

*Aga reeglina on meil ka nii tublid õpetajad. Esimesed klassid me uurime pigem jaanuaris, kui neil kohanemisperiood on ära olnud. Aga alati on võimalus ka varem. Juba novembris tulevad mul õpetajad, kes ütlevad, et vaata seda ka ja uuri seda ka. Kooliuisikul võtab aega ikka oma paar kuud. (logopeed)*

*Mina märkan seda, et ta ei saa hakkama meie kollektiivis, aga ma ei tea põhjust või täpselt, mis vajab arendamist. Mina tean, et ta ei oska seda või toda. (õpetaja)*

Seega võib üldistada, et esimese klassi õpilaste puhul võib kuluda kuni paar kuud, enne kui märgatakse raskuste avaldumist. Oluliseks peetakse seejuures õpetajate ja tugispetsialistide koostööd.

Kirjeldatakse võimalust, kuidas muukeelseid HEV õpilasi märgatakse juba enne esimesse klassi tulemist eelkoolis (mainis 4 õpetajat, 2 tugispetsialisti). Nullklassis märkavad õpetajad õpilasi, kellel kooliks ettevalmistumine läheb raskemalt. Nende õpilaste puhul viivad kooli logopeed ja psühholoog läbi täiendava hindamise, mille tulemusena saadakse põhjalik eelinfo õpilaste kohta, kellel võivad tekkida raskused esimeses klassis õpinguid alustades. *Tegelikult seda on juba märgata nullklassis. Nullklassis logopeed teebki testid ja sealt kohe tulevad meile ka vastused, et mis tasemel see laps on. (õpetaja)*

*Meil on eelkool. Ja siis umbes talvel, jaanuarikuus või veebruaris, me teeme psühholoogiga uuringuid, testime ja siis me juba teame, et kes tuleb meie kooli. Ja tänu sellele me saame juba panna paika need rühmad, kes hakkavad õppima seal rühmades. (logopeed)*

Vastustest ilmneb, et tegemist on võimalusega, millega ollakse väga rahul. Ka Niiberg jt (2017) rõhutavad muukeelsete laste puhul varajase märkamise olulisust, kuna nendel lastel võivad koolis suure tõenäosusega kujuneda õpiraskused. Kuid eelkoolid ei tegutse kõikide koolide juures.

Järgnevast vastusest tõstatub kaudselt probleem, milliseid hindamisvahendeid tugispetsialistid kasutavad.

*Siin oligi meil koostöö logopeediga. Tema selgitas välja, kellel on kõneprobleemid, kellel on ruumilise mõtlemise või paigutusega seal. Testide järgi ta ikkagi midagi sai teada, need tavapärased testid nagu tehakse 7-aastastele. (õpetaja)*

Üks logopeed kirjeldas diagnoosetteütluste kasutamist, sõelumaks välja abivajavad õpilased. Põhjalikumaks hindamiseks viib logopeed osade õpilastega läbi individuaalsed intervjuud, kogumaks taustainfot koolieelse ea kohta ning täpsustamaks kognitiivsete protsesside eripärasid ning lugemis- ja kirjutamisoskuseid.

*Kõigepealt ma skriinin etteütlustega. Ja siis etteütluste põhjal, konsulteerides õpetajaga, valime välja need, kellel on tõepoolest risk ja siis ma uurin individuaalselt. Iga lapsega, kes on skriiningu valikus välja tulnud, teen ma eraldi intervjuu, ülesanded ja siis lõpliku otsuse teeme koos õpetajaga. See intervjuu tähendab tegelikult ka kognitiivsete protsesside kontrolli, foneemitaju kontrolli, lugemis- ja kirjutamisülesandeid ... Küll ma uurin lastelt seda, mis keeles ja kui palju nad räägivad ja suhtlevad ja kas nad koolieelses lasteasutuses on käinud ja mis keelne see on olnud. Seal tuleb väga tugev erinevus, kas on käinud eestikeelses või venekeelses lasteaias. (logopeed)*

Kuigi antud kirjeldusest ei tule välja, millises keeles logopeed hindamist läbi viib, selgus teistest vastustest, et õppetöös kasutab ta nii eesti kui vene keelt. Mõlema keele valdamise oskus venekeelsete õpilastega töötaval tugispetsialistil on äärmiselt oluline. Eriti ilmneb oskuse vajalikkus mõlemas keeles hindamise puhul, vältimaks valediagnooside panemist (Baker, 2001; 2005). Toetudes Paradis'ile jt (2010) võib öelda, et esimeses keeles (antud juhul vene keeles) hindamine on vajalik ka seetõttu, kuna kooli tulles on muukeelsetel õpilastel eesti keele oskus enamasti alles arenemisjärgus.

Üks logopeed tõi välja mittekõnelise uurimisvõimaluse kasutamise õpilaste puhul, selgitamaks välja intellektiprobleeme. Puudub aga täpsem info tugispetsialisti poolt kasutatud uurimismeetodi kohta.

*On ju ka mittekõnelised uurimisvõimalused. Ikkagi peab suutma seal vahet teha, kas asi on jäänud kõne taha või on intellekti muu probleem. (logopeed)*

Vajadust adekvaatselt kirjutatud koolivalmiduskaartide järele kinnitab ühe logopeedi näide, mille puhul saadi põhjalikult koostatud kaardilt kogu vajalik eelinfo õpilase arengu kohta. Õpilasele sobiva õppe korraldamise tagab ka info saamine rehabilitatsiooniplaanidelt, mille kohta tõi tugispetsialist samuti näite.

*Kui me võtsime välja koolivalmiduskaardid, seal olid kõik probleemid kirjas. Seal oli kirjas, et nendel on nõrk mälu ja siis tähelepanuhäire on olemas ja soovitus, et nad vajavad väiksemat klassi... Ja üks poiss, kelle kohta ma täpselt tean, kuna tal on rehabilitatsiooniplaan, temal on soovitus, et ta vajab õpiabirühma. (logopeed)*

Üsna õpingute alguses märkavad õpetajad õpilasi, kellel tekivad võrreldes teiste klassikaaslastega õppimisel raskused. Probleemi põhjuste väljaselgitamiseks pöörduakse

ootuspäraselt enamasti kooli tugispetsialisti (logopeed/eripedagoog) poole. Tugispetsialistid kasutavad õpilase arengu põhjalikumaks hindamiseks erinevaid meetodeid (diagnoosetteütlus, täiendava info küsimine õpilaselt keeleoskuste kohta, kognitiivsete protsesside uurimine, mittesõnaliste meetodite kasutamine). Kuigi erinevate meetodite kombineerimist peetakse kakskeelsete õpilaste arengu hindamisel tulemuslikuks (Boerma & Blom, 2017; Lahtein, 2017; Leljavina, 2017; Paradis, 2010; Raja & Rants, 2013), ilmneb antud uurimusel saadud vastustest, et erinevaid hindamismeetodeid kasutatakse koos pigem juhuslikult.

*Muukeelsete HEV õpilaste arengu jälgimine õppimise käigus.* Kui õpingute algul märkavad õpetajad erinevate raskuste tekkimist, siis põhjalikum õpilase arengu jälgimine ja hindamine toimub õppimise käigus.

Kõige sagedamini töid õpetajad (N=5) ja üks logopeed välja dünaamilise hindamise kasutamist õpilase lugemis- ja kirjutamisoskuste arengu jälgimiseks. Kuigi ükski uuringus osalejatest ei kasutanud terminit *dünaamiline hindamine*, võib vastajate kirjeldustest (nt lugemisoskuse arengu hindamine) leida kattuvusi dünaamilise hindamise etappidele (*eelhindamine-õpetamine-järelhindamine*). Jälgitakse, milline muutus on toimunud õpetamise tulemusena (Petersen et al., 2017). Samas ei tehta seda teadlikult ja süsteemselt, millest annavad tunnistust intervjueeritavate vastused.

*Ma teen märkmeid. Kaks korda aastas teen etteütused, sealt näen. Aga tegelikult ma töö käigus ka näen, kuidas ta kirjutab või ei kirjuta.* (logopeed)

*Just see, missugune areng on olnud, mis muudatused tal on olnud. Need on siis fikseeritud sinna (individuaalse arengu jälgimise kaart – töö autor). Ja kui on vaja lapse kohta, kuidas ta on logopeedi juures olnud, siis saab selle lahti võtta ja sealt vaadata - alustas nii, et ei tundnud tähtigi, mis ta teises klassis, kuidas kolmandas.* (logopeed)

*Tavaliselt kui ma hindan neid, siis ma panen e-kooli kirja vanemate jaoks, mida ta oskab. Ja endal paberites ka märgin ära, mida ta oskab ja siis ma vaatangi, et kas on edasimineki.* (õpetaja)

Õpetajad (N=3) töid õpilase arengu jälgimise ühe võimalusena välja kujundava hindamise, mille kaudu kombineeritult numbrilise hindamisega antakse õpilase arengu kohta tagasisidet.

*Näiteks iga kord, kui ta peab eesti keele tunnis lugema, siis ta saab kas suuliselt või e-kooli hinnangu tagasiside, kuidas tema lugemisoskus võrreldes eelmise kuuga on paranenud. Väljavõttes võiks ta ise ka näha, kas on mingi muutus tekkinud või mitte.* (õpetaja)

Kujundav hindamine nõuab õpetajalt võrreldes numbrilise hindamisega rohkem tööd, kuid põhjalikult tagasisidestatult on see õpetajale õpilase arengu hindamiseks üks võimalustest (Jürimäe, Kärner & Tiisvelt, 2014).

Üks õpetaja töi lisaks õpioskuste hindamisele välja sotsiaalsete oskuste jälgimise ja keeleliste oskuste arengu hindamise.

*Ja sotsiaalseid oskusi ma püüan vaadata. ... Ja mul peavad lapsed käima ka psühholoogi juures. Kui ma nägin, et neil on sotsiaalselt hästi raske sõpru leida või nad igas mängus lähevad kaklema, siis see punt pidigi käima. ... Mida ma tõesti teen, ma jälgin keele osaoskuseid. Mul on tabel kõikide õpilaste jaoks ja siis seda uuendan. ... Ja selle järgi ma nii-öelda trackin. Et peale lugemisülesandeid või lugemisfookust, kuhu nad on sellega jõudnud.*  
(õpetaja)

Õpilaste arengu jälgimisel tuuakse välja koostöö Rajaleidja keskuse ja Hariduse Tugiteenuste Keskusega (mainis 2 õpetajat, 2 tugispetsialisti), mis toetavad kooli õpilaste arengu hindamisel ja sobivate õppekorraldusmeetmete soovitamisel.

*Meil on väga tihe koostöö (Tartu – töö autor) Hariduse Tugiteenuste Keskusega. ... Me suuname täiendavatele uuringutele ja siis pärast tuleb välja.* (logopeed)

*Arengulise erivajaduse osas kinnituse saamiseks suuname nad Rajaleidjasse. Saame sealt reeglina sellesama vastuse, mis me ise arvame.* (logopeed)

Järgnevast õpetaja vastustest kajastub aga teadmatust, kuidas toimub õpilase arengu hindamine väljaspool kooli.

*Sellega hakkab tegelema meie kooli psühholoog, logopeed, siis vist on komisjonid-asjad, et arstid, lähevad arstlikule läbivaatamisele. Ma täpselt nüüd seda ei tea.* (õpetaja)

Õpilase arengut hinnatakse ning tagasisidestatakse lastevanematele järjepidevalt ka õppimise käigus. Selleks kasutatakse nii dünaamilist kui ka kujundavat hindamist. Jälgitakse õpilaste erinevate oskuste arengut (lugemis- ja kirjutamisoskused, keele osaoskused, sotsiaalsed oskused) ning tulemused fikseeritakse kas õpilase individuaalsele arengu jälgimise kaardile või e-kooli, mille kaudu on vajadusel võimalus saada ülevaade õpilase arengust õpingute jooksul.

*Probleemid muukeelsete HEV õpilaste identifitseerimisel*

**Kolmanda uurimisküsimusega** sooviti välja selgitada probleemid, mis kerkivad õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul esile muukeelsete õpilaste puhul hariduslike erivajaduste märkamisel. Kuigi õpetajad ja tugispetsialistid märkavad erivajadustega muukeelseid õpilasi, toovad nad välja mitmeid probleeme, mille tõttu võib märkamine olla keerulisem ja probleemi

täpsustamiseks kulub aega. Vastuste analüüsi põhjal moodustati antud uurimisküsimuse alla kaks kategooriat (vt tabel 8).

**Tabel 8.** Muukeelsete HEV õpilaste märkamisel esile kerkivad probleemid

Kategooria ja koodid	Vastajate arv (N)
<u>Õpetajatest ja tugispetsialistidest tulenevad probleemid</u>	
Oskamatus eristada keeleoskuse puudulikkust arengulisest erivajadusest	5
Raskuste identifitseerimiseks kulub aega, sest probleem selgub arengu käigus	5
Oskamatus defineerida, kes on muukeelne erivajadusega õpilane	3
<u>Raskused info kättesaamisel</u>	
Koolivalmiduskaartidelt ei saa adekvaatset infot	4
Lapsevanemad ei anna lapse arengu kohta adekvaatset infot	2
Ajapuudus lapsevanematelt lisainfo kogumiseks	1
Õpilased püüavad varjata, et nende kodune keel on vene keel	1

*Õpetajatest ja tugispetsialistidest tulenevad probleemid.* Kõige sagedamini (N=5) töid õpetajad (4) ja tugispetsialistid (1) välja probleeme, mis tulenesid oskamatuses eristada keeleoskuse puudulikkust arengulisest erivajadusest. Osad õpetajad toovad välja, et märkavad küll õpilastel tekkinud raskusi, kuid ei oska selgitada, millest need on tingitud. Samas teise õpetaja jaoks ei olegi erivajaduse täpsustamine niivõrd oluline, kuna peab õpilast õpetama nii või teisiti.

*Osad kindlasti on väga palju nõrgemad. Aga seal on minu jaoks see küsimus, et ma ei oska öelda, kas asi on sihtkeeles või võõrkeele omandamises või on see üleüldine lingvistiline probleem.* (õpetaja)

*Ma arvan, et on väga raske määratleda. Igaüks õpib keelt erinevalt, eestlased ka, eks ju? Ühele hakkab keel paremini külge, teised tuubivad reegleid. Ikka ta aru ei saa. Ma ei tea, kas see on see mingi erivajadus? Mõni omandab paremini, mõni ei, on ta ükskõik mis kodukeelega. Kas see on siis mingi vajadus? Ma ei tea.* (õpetaja)

*Ma ei saagi aru mõne puhul, kas ta on nagu keeleline või et tal ongi raskendatud selline mõtlemine.* (õpetaja)

Osade õpetajate (N=2) ja tugispetsialistide (N=1) vastustest ilmnes oskamatus defineerida, kes on muukeelne erivajadusega õpilane, mis taaskord näitab õpetajate teadmiste



puudulikkust. Püstitatakse küsimus, kas muukeelne õpilane on HEV õpilane juba ainult seetõttu, kui ta ei õpi oma emakeeles.

*See on sügavamalt filosoofiline probleem, mitte mu isiklikust vajadusest lähtuv. Kogu hariduse korralduse küsimus, kuidas käsitleda muukeelse lapse erivajadust. Nii seda, mis lihtsalt ainult keelest tuleneb, kui ka seda, mis kombineerub. (logopeed)*

*Aga see küsimus on minu arvates huvitav, et kas siis mitte oma emakeeles õppimine on erivajadus? ... Et nad ju tegelikult vajavad tugimeetmeid. Meie õpetamistehnika, õpetamisstiil on täiesti teistsugune. Sa ei saa minna nende ette nagu sa lähed emakeelsete õpilaste ette. Aga seda erivajaduseks nimetada tundub natukene kuidagi ülekohtune. ... Et kui te nüüd ütlete, et see on erivajadus, mis õigusega te siis kakskümmend kaheksa last panete minu klassi? (õpetaja)*

*Mis see on siis see erivajadus? Ma lihtsalt ei oska defineerida. Erivajadus on see, kui õppeainetes ei edene? No kui nii ei saa, siis proovid teistmoodi. Minu jaoks ei ole erivajadus ... Niimoodi ei ole, et on sein ees. Nii kaua teeme, kuni aru saab. (õpetaja)*

Käesoleva uurimisküsimuse kahe esimese alamkategorია vastustest ilmnes sama probleem, mis avaldus kaudselt ka esimese uurimisküsimuse puhul, kus taheti teada, milliseid erivajadusi muukeelsetel õpilastel märgatakse. Selgub, et õpetajad ei mõista HEV definitsiooni olemust ega tea, et erivajadusi on väga erineva mehhanismi ja raskusastmega. Õpetajate teadmised erivajadustest ning muukeelsest HEV õppijast on vähesed ning ettevalmistus nende õpilastega töötamiseks on puudulik. Murettekitav on ükskõikne suhtumine õpilaste erivajadustesse, mis näitab, et õpetaja ei ole teadlikud HEV õpilaste õpetamise eripäradest.

Mitmel korral (N=5) tõid õpetajad (3) ja tugispetsialistid (2) välja, et muukeelsete õpilaste raskuste identifitseerimiseks kulub aega, sest probleem selgub arengu käigus. *Ma arvan, et kuskil pool aastat, jaanuaris äkki, esimeses klassis. Kui hakkab välja kujunema, et sõnavara ei jää üldse meelde. Aga tegelikult laiemalt ma isegi julgeks öelda, et alles nüüd! Või juba kolmanda klassi kevadel. (õpetaja)*

*Aga põhimõtteliselt paari kuu jooksul tuleb välja, et tal on raskusi ülesande alustamisega, ülesande lõpetamisega, vastamisega. Et ta tegelikult vajaks nagu ikkagi üks-ühele abi. (õpetaja)*

*Mitte väga kohe, sest kui nad midagi ei räägi, siis on ka väga keeruline midagi diagnoosida. Ma arvan, et kuskil pool aastat, jaanuaris äkki, esimeses klassis. (õpetaja)*

Õpetajad mainivad ajavahemikku paarist kuust kuni mitme aastani. Kooli tulles on kuni pooleaastane periood märkamiseks optimaalne aeg. Enamasti selleks ajaks on

kohanemisperiood möödab ning täpsemalt on välja selgitatud õpilase keeleoskuse ja ainealaste teadmiste tase (Soll & Palginõmm, 2011). Pikem periood erivajaduste märkamisel võib juba tähendada õpilase jaoks kaotatud aega sobiva abi rakendamisel.

*Raskused info kättesaamisel.* Kui eespool on välja toodud positiivne näide sellest, kuidas koolivalmiduskaardid aitavad õpetajal raskustes õpilasi märgata juba õpingute alguses, kirjeldasid õpetajad (N=4) mitmel korral juhtumeid, kus koolivalmiduskaartidelt ei saada adekvaatset infot, mistõttu võivad abivajavad õpilased jääda esialgu märkamata ning ilma vajalikust toest.

*Mul olid lasteaias koolivalmiduskaardid, millega ma sain esimeses klassis tutvuda, aga need ei olnud väga adekvaatsed. Kas need olid hästi üldised, et ei andnud mingit informatsiooni või siis ikkagi kallutatud positiivseks ... Osadel lastel, kellel oli tõesti alguses hästi keeruline ja kes tänaseks on ka juba saanud diagnoosi, õpivad neile sobivamas klassikomplektis, olid koolivalmiduskaardid kõik korras. (õpetaja)*

*Ja me saame lasteaiast kaasa koolivalmiduskaardid, on väga hea, kui on see ausalt kirjutatud. Mõnel lapsel on seal kirjutatud, et oskab lugeda, kuigi tegelikult ta ei tea tähtigi. (õpetaja)*

Õpetajate vastustest selgub, et koolivalmiduskaarte peetakse vajalikuks ning ootused kaartidelt vajaliku eelinfo saamiseks on kõrged. Õpetajad on väga rahul, kui lasteaiast kooli jõuavad põhjalikult täidetud kaardid, ning pettunud, kui kaardid ei edasta olulist või adekvaatset informatsiooni lapse kohta.

Murekohana tõid õpetajad (N=2) välja, et lapsevanemad ei anna lapse arengu kohta adekvaatset infot. Vanemad kas ei ütle midagi või püüavad lapse käitumisprobleeme varjata. Õpilase põhjalikuks hindamiseks ning sobivate ja õigeaegsete tugimeetmete rakendamiseks on aga igasugune teave oluline. Saadud tulemused kinnitavad ka Hallapi (2005) ja Bakeri (2001) poolt välja toodut, et just kakskeelsete õpilaste hindamisel on oluline taustateadmiste kogumine õpilase varasema haridustee ning perekonna ja kultuuri kohta.

Kui õpetajad tõid probleemina välja, et lapsevanemad ei pruugi jagada lapse kohta olulist infot, siis üks logopeed tõi välja, et temal ei ole lisainfo kogumiseks võimalik ajapuuduse tõttu vanematega kohtuda. Spetsialistide ajapuuduse ja vähesed võimalused kakskeelsete laste vanematega kohtumiseks tõi välja ka Paradis (2016).

Lisaks sellele, et vanemad üritavad kodusest olukorrast rääkimata jättes probleeme vältida, tõi üks logopeed välja juhtumi, kus seda võivad teha ka õpilased ise, püüdes varjata, et nende kodune keel on vene keel.

*Kuigi kuidagi selline tendents on, et lapsed ei taha väga öelda, et neil kodune keel on vene keel. Seda peab siis kuidagi kavalalt küsima, et mis keeles sa emaga räägid, mis keeles isaga räägid.* (logopeed)

Muukeelsetel õpilastel erivajaduste märkamisel võib ette tulla mitmeid takistusi. Osade õpetajate puhul on probleemiks suutmatus eristada keeleoskuse puudulikkust arengulistest erivajadustest, kuid on ka juhtumeid, kus õpetajad ei mõista HEV-i olemust. Probleemina tuuakse välja ka raskuste identifitseerimisele kuluvat aega, kuid vastustes välja toodud kolmeaastane märkamisperiood võib olla nii pikk seetõttu, et õpetaja ei ole osanud varem HEV-i märgata. Probleemiks on ka info vähesus õpilase varasema arengu kohta - õpetajad ja tugispetsialist ei saa koolivalmiskaartidelt ega lapsevanematelt piisavalt eelinfot.

#### *Muukeelsete HEV õpilaste õpetamise korraldamine*

**Neljanda uurimisküsimusega** sooviti teada saada, kuidas on korraldatud ja milles seisneb muukeelsete hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine. Antud uurimisküsimuse puhul eristusid vastuste analüüsil neli kategooriat (vt tabel 9).

**Tabel 9.** Muukeelsete HEV õpilaste õpetamise korraldamine

Kategooriad ja koodid	Vastajate arv (N)
<b>Koostöö tugispetsialistidega</b>	
Logopeediline-eripedagoogiline abi	7
Teiste tugispetsialistide (HEV-koordinaator, psühholoog, sotsiaalpedagoog) abi	6
Ümarlauad/kohtumised õpetajate ja tugispetsialistidega	4
<b>Kuidas on õpetamine korraldatud klassis?</b>	
Õppematerjalide kohandamine, lihtsustamine	6
Individuaalse õppekava rakendamine	6
Individualiseerimine, diferentseerimine	5
Sõna-sõna, lause-lause haaval õpetamine	3
Vajadusel tõlkimine vene keelde	2
Ei tee mitte midagi nende õpilastega teisiti	2
Abiõpetaja tunnis	1
Loomulike suhtlusolukordade kaudu keele õppimine	1
Heterogeensed rühmad tunnis (nõrgad ja tugevad läbisegi)	1
<b>Kuidas on õpetamine korraldatud koolis?</b>	
Väikeklass	5

Õpiabitunnid õpetaja poolt	3
Väiksemas rühmas keele õpetamine	2
Eraldi õpetaja, kes tegeleb muukeelsete HEV õpilaste õpetamisega	2
Üksühele õpe	1
Logopeedil/eripedagoogil eraldi rühmad vene ja eesti õpilastele	1
Lapsevanema nõustamine	1

Õppematerjalid, mida kasutatakse muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks

Konkreetne õppevara, mida kasutatakse	8
Ise õppematerjalide koostamine	4
Piltide kasutamine õppetöös, visualiseerimine	4

*Koostöö tugispetsialistidega. Kõige sagedamini mainisid õpetajad (N=5) ja logopeedid (N=2) muukeelsete õpilaste toetamiseks logopeedilise-eripedagoogilise abi rakendamist.*

Lisaks õpilastele saavad logopeedidelt ja eripedagoogidelt abi ka õpetajad ise, kes küsivad tugispetsialistidelt nõu õpilaste arengu toetamise osas.

*Minu klassist käib sellel aastal üks poiss kord nädalas eesti keele tunni ajal. Kui meil on teistega eesti keele tund, siis tema on logopeedi juures. Ja tegelevadki foneemitunnetuse ja häälikupikkustega. (õpetaja)*

*Mõni käib üks kord nädalas, mõned käivad kaks korda nädalas ja mul õpivad veel LÕK-i lapsed. Nendega päris palju töotan. Need käivad kohe viis korda nädalas, mõned viis, mõned neli, mõned kaks. (logopeed)*

Õpetajate vastustest selgub, et logopeedi juurde saadetakse õpilasi mitte ainult õpiabi eesmärgil, vaid ka sel juhul, kui õpilasel tekib tunni ajal suures klassikollektiivis probleeme. *Kui mul on mingi mure, siis ma nendega räägin. Kui ma näen, et laps praegu ei ole võimeline koostööd teha, siis ma saadan. Ma helistan, ma ei saada, helistan logopeedile. ... Kui mõned küsimused on, siis ma alati küsin nõu ja saan mingi kasu ka. (õpetaja)*

Lisaks logopeedide ja eripedagoogide toele toodi välja teiste tugispetsialistide (HEV-koordinaator, psühholoog, sotsiaalpedagoog) abi (N=6, mainisid 1 logopeed ja 5 õpetajat).

Mitme õpetaja vastusest aga selgub, et logopeedi ja eripedagoogi ei määratleta tugispetsialistina. Logopeedid täidavad õpetajate silmis (abi)õpetaja rolli. Tugispetsialistideks peetakse sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi, kelle poole pööratakse õpetajate sõnul väga tõsiste probleemide korral.

*Ma saan aru, et meil koolis tegelikult on päris palju neid, kes vajavad tugispetsialisti abi ... Tegelikult me pöördume siis, kui on ikkagi väga tõsine asi. Pigem enne parandusõppe õpetaja*

*või logopeed, kes meil on nagu ühes isikus, temaga enne arutame. Ja siis tugispetsialist.*

(õpetaja)

*Pigem see tugispetsialist võib-olla on järsku nende, ma ei oskagi öelda, isiklike probleemide põhjal, et võib-olla ta päris seda abiõpet ei mõjuta. Kui on mingid konfliktid, et siis on tugispetsialist. (õpetaja)*

Õpetajate (N=3) ja ühe logopeedi vastustest ilmnisid erinevused õpetajate ja tugispetsialistide ümarlaudade/kohtumiste korraldamises, mis võivad seisneda juhuslike kokkusaamiste ja infovahetusena kooli koridoris või õpetajate toas, aga ka iganädalaste planeeritud kohtumistena. Vastuste analüüsil ei ilmnunud, et muukeelsete HEV õpilaste osas toimuks koolides eraldi kohtumisi.

*Meil on praktiliselt igal nädalal kohtumised, sellepärast, et ma käin kahel päeval nädalas tööl ja siis me reeglina ikkagi vahetame infot ... Rääkimata ümarlaudadest ja omavahelisest suhtlusest. (logopeed)*

*Meil on kord trimestris HEV-koosolek, kus kõik aineõpetajad koos klassijuhataja ja tugispetsialistidega arutavad läbi tuge vajavad õpilased ja lepatakse kokku edasised meetmed. (õpetaja)*

*Pigem on sellised jooksvad küsimuste lahendamised kas või koridori peal, õpetajate toas. Sellist konkreetselt, et tuleme kokku, istume maha, sellist ei ole. Et kui midagi on, siis räägime. (õpetaja)*

Seega selgub, et logopeedi ja eripedagoogi rollid koolis on pigem seotud õpetamisega. Koostöö korraldus on kooliti üsna erinev ja pigem juhuslik. Iganädalasi kohtumisi toodi välja ainult ühes koolis, teistes koolides toimusid tugispetsialistide ja õpetajate vahelised kohtumised harvem või juhuslikult.

*Kuidas on õpetamine korraldatud klassis? Õpetajad ja tugispetsialistid kirjeldasid, kuidas muukeelsete õpilaste toetamiseks kasutatakse ühe võimalusena õppematerjalide kohandamist ja lihtsustamist (N=6, mainisid 1 logopeed ja 5 õpetajat). Enamasti tuuakse välja õpikutekstide kohandamist, tööjuhendite lihtsustamise võimalust või välja ainult üks õpetaja. *Ma lihtsustan. Kui ma teen töölehti, siis teengi lihtsamad ... Esimeses ja teises klassis ma kirjutasin kõik õpikutekstid ümber. ... Kõik need, kes on nõrgemad, kellel on mingi raskus, siis olenevalt, kas oli vaja keeleliselt lihtsustada, kas oli vaja teha lihtsalt lühemaks. (õpetaja)* *Kohandan, valin lihtsamaid asju ... Ja siis veel õpetajad teevad töölehed ... jagavad mulle. Sellised lisamaterjalid igalt poolt. (logopeed)**

*Lihtsustan, et loeme mitte tervet teksti, ainult võib-olla ühe osa. (õpetaja)*

*Siis ma olen vaadanud, et oleks ka töölehtedel pildimaterjali, et oleks selline lihtne mõni ülesanne ja siis ka töökäsud võimalikult lihtsad ... Eesti koolile mõeldud töölehed, neid tuleb kindlasti teha lihtsamaks. (õpetaja)*

Õpetajate vastustest selgub teadlikkus, et HEV õpilaste toetamiseks tuleb õppematerjale lihtsustada ja õppetööd individualiseerida, kuid osadest vastustest kajastub oskuste puudulikkus ja teadmatuse, kuidas seda teha (lihtsustamiseks peetakse ka terve teksti asemel poole lugemist).

Õpilase arengut toetava meetmena tõid õpetajad (N=5) ja üks logopeed välja ka individuaalse õppekava (IÕK) rakendamise. Logopeed tõi välja, et õpetajaid nõustatakse IÕKde koostamisel. See on väga oluline, kuna mitmed õpetajad mainisid, et koostavad õpilastele IÕKsid ise. Kuid on ka õpilasi, kellele on tulnud Rajaleidja keskusest soovitusel. *Jah, individuaalsed õppekavad on. Kui meil on õppenõukogu õppeaasta alguses, siis me õpetajaid tutvustame, kes on HEV-lastel nimekirjas. Missugused, mis aines õppekavad on neil olemas, peavad olema. Ja siis, kuidas kirjutada neid. See on väga tähtis, kuidas kirjutada individuaalset õppekava. (logopeed)*

*Minu klassis õpib mitu last individuaalse õppekavaga. ... Ühel on Rajaleidja ja kahele oleme teinud ise. ... Üldjuhul keeles ja matemaatikas ja loodus ka, kuna see sõltub hästi palju keelest. Aga keegi nii maha keelelises arengus ei ole jäänud, et sellepärast, et ta õpib võõrkeeles, oleks individuaalne õppekava tehtud. Et seda ei ole. (õpetaja)*

Õpetajad (N=4) ja üks logopeed tõid õppetöö korraldamise võimalustena välja individualiseerimise, diferentseerimise. Õpetajad valmistavad ette erineval tasemel õppematerjale ning kasutavad õpilasest lähtuvalt individuaalset lähenemist.

*Kui on tööleht, siis kõigil on erinev – kes on võimekamad, nendel on keerulisem. (õpetaja)*  
*Mina oma töös individualiseerin iga lapse jaoks. (logopeed)*

Osad õpetajad (N=3) kirjeldasid täpsemalt, kuidas muukeelsete HEV õpilasi aitab sõna-sõna, lause-lause haaval õpetamine. Kõigepealt on oluline sõnavara laiendamine ning seejärel töö lausetega. Õpetamise toetamiseks kasutatakse pildimaterjali.

*Minu kogemus näitab seda, et tasa ja targu, sõnad sõnade ja piltide ja lausemudelite najal see keel üles ehitatakse. (õpetaja)*

*Jah, lihtsalt võtad ja leiad pildi. Võtad, lõikad pildi välja, kopeerid, siis kleebid vihikusse. Siis hakkad lauseid tegema, näiteks „ema“, ..., „ema istub“. Istub, diivan on võib olla õpitud. Näiteks laps sööb, õde sööb. (õpetaja)*

Kuigi ka Hallap (2006) toob välja, et teise keele õpetamisel on oluline alustada sõnavara toetamisest ning sõnade-vaheliste seoste loomisest, siis õpetajate kirjeldustest

selgub, et puuduvad spetsiifilised teadmised, kuidas HEV õpilastele eesti keelt õpetada ning seda tehakse intuiitiivselt.

Üks õpetaja ja logopeed (N=2) tõid välja, et kuigi keelekümblusmetoodika ei eelda tõlkimist, kasutavad nad siiski õppetöös vajadusel vene keelde tõlkimist, kuna on õpilasi, kes ilma tõlkimiseta hakkama ei saaks.

*Keelekümblusmetoodika ei eelda tõlkimist, aga mina kasutan oma töös päris palju seda, et nemad tõlgivad mulle. Kuna ma vene keelt ka enam-vähem valdan, siis saavad nemad mulle vene keeles selgitada seda, mida nad said aru ja mida nad ei saanud aru. (logopeed)*

*Kõik tekstid, mis seal olid veidi keerulisemad, need me tõlkisime koos ära. ... Päris täiesti sada protsenti keelekümblust me ei saa ikkagi. Abivajajatele ma kas seletan eraldi või siis tõesti vaikselt tõlgin. (õpetaja)*

Ette võib tulla ka olukordi, kus õpetaja ei saa õpilasi nende emakeeles toetada, kuna tal puudub selle keele oskus. Nii tõigi üks õpetaja oma klassi põhjal näite, kus kirjeldatud põhjusel toimub loomulike suhtlusolukordade kaudu keele õppimine.

*Mulle tundub, et kui lapsed teavad, et õpetaja ei räägi nende emakeelt ... , siis on lastel väga-väga suur motivatsioon õpetajaga suhelda. ... Ja kui tal ei jää varianti seda vene keeles öelda, siis ta hästi kiiresti hakkab proovima neid lauseid moodustada. (õpetaja)*

Selgub, et need õpilased, kelle keeleoskuse tase on nõrk, vajavad õpingute jooksul toetust oma emakeeles, eriti kui tegemist on HEV õpilastega. Tuleks mõelda, kuidas korraldada nende õpilaste toetamist/abistamist klassis, kus õpetaja õpilaste emakeelt ei valda. Siit järeldub taaskord vajadus eelinfo järele õpilase keeleoskuse taseme ja arengu kohta enne õpingute alustamist, tagamaks õpilasele sobivaim õppekorraldus.

Üks õpetaja jagas oma kogemusi õppetöö korraldamisest klassis, kasutades heterogeensete rühmade (nõrgad ja tugevad läbisegi) moodustamist. Kuigi õpilased ei ole teadlikud rühmade moodustamise põhimõttest, ollakse õpetaja sõnul kokkuhoidvad ja üksteist toetavad.

*Mina usun hästi rühmapõhisesse õppesse ja kõik minu tunnid ongi üles ehitatud rühmadesse. Nad püsivad ühes rühmas kogu veerandi kuni vaheajani. ... Nad on jaotatud nii, et igas rühmas on üks väga tugev õpilane, üks väga nõrk tugev vajav õpilane, siis need nii-öelda keskmised on jaotatud nende juurde. Nad väga selgelt teavad, et nende ülesanne on lauakaaslasi toetada. Nende rühm on täpselt nii tugev, kui on nende nõrgim lüli. Nad hästi palju üksteist aitavad ja toetavad. ... (õpetaja)*

Antud näide heterogeensetes rühmades õppimisest, milles õpilaste oskuste taseme erinevused on suured, ei ole keeleõppe seisukohtalt HEV õpilast toetav.

kus õpetaja ootab õpilastelt üksteise toetamist, ei pruugi olla sobiv variant HEV õpilase keeleõppe arengu toetamiseks, kes vajab mitte kaasõpilaste, vaid õpetaja individuaalset abi õpetamisel.

Üks õpetaja väljendas rõõmu selle üle, et saab kasutada tunnis abiõpetaja abi.  
*Mul selles suhtes on vedanud, et mul on sellel poolaastal abiõpetaja ... Et kuna mul on ikkagi päris-päris mitmel, ma ei oskagi öelda, viis-kuus last on sellised. (õpetaja)*

Õpetaja rahulolu väljendamine lisaabi võimaluse üle on ootuspärane. Abiõpetaja rakendamine on eriti oluline just nendes klassides, kus õpib mitmeid HEV õpilasi. Kuid muukeelsete HEV õpilaste arengu toetamine eeldab abiõpetajalt lisaks keeleoskuse toetamisele ka eripedagoogilisi teadmisi, mida neil ei pruugi olla.

Oli ka neid õpetajaid (N=2), kes ütlesid, et ei tee mitte midagi nende õpilastega teisiti ning pigem püüavad rohkem tähelepanu suunata andekamatele õpilastele. Õpetajate vastused olid ootuspärased, kuna suures klassikollektiivis on eripedagoogilise ettevalmistuseta õpetajal raske HEV õpilastele õppematerjale ette valmistada ja tunnitööd korraldada.

*Nendega eraldi mina ei jõuagi tegeleda. ... Sest kuna on nii palju neid õpilasi, kes vajavad individuaalset lähenemist ja õpetaja juhendamist, aga ma lihtsalt ei suuda kahekümne nelja lapsega seda neile pakkuda. ... Nüüd on ju see kujundav hindamine, et see on ka päris koormav. (õpetaja)*

*Nendele mingit sellist erinevat materjali ei ole. Kui on nendele jõukohane materjal, teistele siis ma annan juurde mingit lisaiülesandeid, midagi kirjutada, midagi jutustada. Küsin neid andekamaid ja aktiivsemaid rohkem. (õpetaja)*

*Kuidas on õpetamine korraldatud koolis? Kui eelnevas alapeatükis kirjeldati, mida teevad õpetajad ja tugispetsialistid muukeelsete HEV õpilaste toetamiseks klassis, siis järgnevalt antakse ülevaade võimalustest, mida koolikorralduslikult nende õpilaste toetamiseks rakendatakse. Õpetajad (N=4) ja logopeedid (N=2) töid välja väikeklassi (N=6) ja üksühele õppe (N=1) võimaluse. Õpetajad lisavad, et väikeklassi ja üksühele õpet kasutatakse pigem ajutise variandina õpilase toetamiseks.*

*Ja veel, meil on väikeklass. Kaks väikest klassi, kus õpivad sellise erivajadusega nagu pervasiivne arenguhäire, teises klassis on hüperaktiivsed lapsed. ... Ühes klassis on klassijuhataja-eripedagoog ja teises klassis on ka eripedagoog. (logopeed)*

*Aga tasakesi nad ... proovivad suuremas klassis ja kui hästi läheb, siis lähevad edasi. Et ei ole niimoodi, et kui on väikeklassi õpilane, siis seal istub nüüd lõpuni üheksandani. Jah, et ikka need, kes sa saavad hakkama, liiguvad edasi. (õpetaja)*



Tugispetsialistid (N=3) tõid välja, et õpilaste toetamiseks on õpiabitunnid õpetaja poolt, mida korraldatakse kas eraldi tunnina tunniplaanisiseselt või õpetaja individuaalse abina pikapäevarühmas.

*Meil on nii, et on olemas pikapäevarühm ja siis õpetajate konsultatsioonid. See on individuaalne abi õpetaja poolt. (logopeed)*

*On matemaatika järeleaitamised ja õpiabitunnid matemaatikas. (logopeed)*

Lisaks mainisid õpetajad (N=2) väiksemas rühmas keele õpetamist ning üks logopeed tõi välja eraldi rühmade moodustamist vene ja eesti HEV õpilastele. Kui õpetajad peavad oluliseks keeleõpet läbi viia väiksemas heterogeenses rühmas, siis logopeed toob vastupidiselt välja vajaduse moodustada rühm sarnase keeletaustaga õpilastest, kuna erineva kodukeelega õpilaste rühmas on tööpetsiifika erinev.

*Rühmatunnid on lihtsalt eesti keele õpe kahes rühmas, keelerühmad on need. Viieteistkümne õpilase asemel on meil siis seitse ja seitse. (õpetaja)*

*Rühmatunnid on jah. ... Me ikkagi tahame, et see vähemoskaja laps, tema ka kuuleks seda last, kes paremini oskab. Tavapraktika nüüd on olnud, et lihtsalt klassinimekiri tehakse pooleks - esimene pool, teine pool. (õpetaja)*

*Ma nüüd oma praktikas olen ka üsna palju jaganud nii, et vene kodukeelega laste grupp ja eesti kodukeelega laste grupp. Sest töö sisu on ikkagi erinev. Eestikeelsele lapsele ma ei pea seletama, mis asi on võilill. Ja mõistmist. (logopeed)*

Ka siin tõstatub küsimus heterogeense rühma sobivusest HEV õpilasele keeleõppes. Õpetaja arvamus, et nõrgemal õpilasel on oluline kuulda keelt valdava kaasõpilase kõnelemist, ei arvesta sellega, et õpilast motiveerib eduelamus oma saavutustes, mitte kaasõpilaste tulemused. Kahtlemata toimivad kaasõpilased mudelina, oluline on kuulda head keelekasutust, kuid kui võimete ja oskuste tasemed on äga erinevad, kaasõpilane eeskujuna ei toimi (Krull, 2018).

Ühe kooli näite põhjal saab välja tuua võimaluse, kus on eraldi õpetaja, kes tegeleb muukeelsete HEV õpilaste õpetamisega (N=2).

*Aga meil on selline koolisüsteem, et meil on see üks õpetaja eraldi, kes tegeleb selliste lastega, kellel on siis raskused, kes ei saa hakkama eesti koolis sõnavara vähesuse poolest. Ja põhiliselt see sõnavaraarenduslik töö ... See on siis tugitund venekeelsetele lastele. (logopeed)*

*Mina olen selline universaalne, võin kõiki aineid neil aidata. ... Mind võeti just nende muulaste jaoks siia. (õpetaja)*

Selline võimalus, et koolis töötab lisaks logopeedile ja eripedagoogile veel eraldi õpetaja, kes on spetsialiseerunud muukeelsete HEV õpilaste õpetamisele, oleks väga hea, kuid taaskord tuleb välja tuua, et selline õpetaja on abiks ainult sel juhul, kui ta omab põhjalikke teadmisi keele õpetamise spetsiifikast ja eripedagoogikast.

Tuleb aga ette olukordi, kus muukeelsel õpilasel on eesti koolis hakkamasaamine niivõrd raske, et lapsevanema nõustamisel (N=1) soovitatakse vanemale teist kooli, kus lapsel oleks võimalus õppida nii eesti kui vene keeles.

*Näiteks üks laps oli, kes teises klassis ikka veel ei tahtnud eriti rääkimagi hakata. Soovitasin, see variant on Tartus olemas, Annelinnas. Kool, kus on keelekümblus, tähendab eesti keel ja vene keel. (logopeed)*

*Õppematerjalid, mida kasutatakse muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks. Käesoleva uurimisküsimuse all selgitati välja, milliseid õppematerjale kasutavad õpetajad ja tugispetsialistid oma igapäevatoos muukeelsete HEV õpilaste õpetamisel. Peaaegu kõik vastajad (N=8, sh 6 õpetajat ja 2 logopeedi) nimetasid konkreetsed õppevara, mida kasutatakse. Peamiselt toodi välja keelekümblusklassidele mõeldud õppevara, kuid muuhulgas mainiti ka LÕK-õppevara kasutamist.*

*Minul on siin igasuguseid töölehti. Aga põhiliselt on abikooli töövihikulehed ja sealt liigume edasi keerulisematele. (logopeed)*

*Ma kasutan neid raamatuid, mis meil Eestis ilmuvad, need on Ana Kontori töövihikud.*

*Abikooliaabits ja siis töövihikud ja siis Kaja Plado materjalid. Need on väga head. Ja siis abikooliõpikud, mis on trükitud Venemaal. (logopeed)*

*Mul on lihtsustatud õppekavade töövihikud olemas, erinevate klasside omad. Aga kuna mul lihtsustatud tegelikult ei ole keegi, tulemused tuleb saavutada riiklikult, siis selle järgi üksühele ei saa minna. Aga sealt midagi olen võtnud ja hoian silma peal. (õpetaja)*

Kui logopeedide vastustest ilmnes teadlikkus õppematerjalide valikul, siis õpetajate vastusest segadus, et nad ei oska kasutada HEV õppevara, kui õpilane ei õpi lihtsustatud õppekava järgi.

Õpetajad (N=3) ja üks logopeed tõid välja, et koostavad ise õppematerjalide, kuid probleemina toovad seejuures välja ajapuuduse.

*Ise mõtlen välja harjutusi. ... Mina panen oma õppevara nii ehk nii ise kokku. (logopeed)*

*Keelekümblusõpikute juurde tuleb lisamaterjal ise otsida. On küll olemas töölehti keelekümbluslehel, kodulehel, aga nad ei hõlma enam teist ja kolmandat klassi. Seal mõned teemad on, aga kahjuks iga teema juurde ei ole, tuleb kombineerida. ... Võib-olla mõnda asja mõtlen ise ka välja, aga eriti ei ole aega. (õpetaja)*

Õpetajad (N=4) mainisid muukeelsete HEV õpilaste õpetamise toetamisel piltide kasutamise, visualiseerimise olulisust. Pildimaterjalid toetavad sõnavara õppimist ja käsitletava materjali mõistmist.

*Aga mina kasutan õpetamisel väga palju pilte, sest teisiti lihtsalt ei saa. ... Ma teengi PowerPointi esitlused, kus ongi pildid, näiteks puuviljad, marjad ja näitangi ja vaatame ja kordame ja räägime, sõnadega, lihtlaused. (õpetaja)*

*Loodusõpetuses on vähem, kuna seal mina olen lahendanud selle probleemi nii ära, et seal on hästi palju pilte. ... Ja kui ongi selline üldisem tekst, näiteks teema vesi, ja ma räägin ..., siis ma ikkagi näitan neile. Ma võin sinna juurde rääkida, aga sõna vedel on meil väga näitlikustatud ja täiesti näha, et ta saab aru, mis see asi on. (õpetaja)*

*Muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks vajalik tugi vastajate hinnangul*

**Viienda uurimisküsimusega** sooviti välja selgitada, millist abi vajavad õpetajad ja tugispetsialistid kõige enam muukeelsete hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel. Õpetajad ja tugispetsialistid toovad välja nii kooldusvajadusi kui ka vajadusi täiendavate õppematerjalide järele. Vastuste analüüsil toodi välja kaks kategooriad (vt tabel 10).

**Tabel 10.** Õpetajate ja tugispetsialistide soovid muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks vajalike toetuse osas

Kategooriad ja koodid	Vastajate arv (N)
<b>Vajadus koolduste ja toetavate õppematerjalide järele muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks</b>	
Kuidas õpetada muukeelseid HEV õpilasi?	10
Vajadus õppematerjalide/käsiraamatute järele muukeelsete HEV õpilaste õpetamisel	6
Kuidas valida õppematerjale?	3
Kuidas õpetamist diferentseerida?	1
<b>Ressursid ja korraldus</b>	
Vajadus tugispetsialistide järele	4
Vajadus abiõpetajate järele	4
Vajadus eraldi õpetaja järele, kes õpetaks muukeelseid HEV õpilasi	2
Lasteaed ja kool peaksid olema eestikeelsed	2
Eesti ja vene lapsed peaksid õppima ühes klassis	2
Vajadus venekeelsete logopeedide järele eesti koolides	1

*Vajadus koolituste ja toetavate õppematerjalide järele muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks. Kõik õpetajad ja tugispetsialistid (N=10) rõhutasid praktiliste koolituste vajadust, saamaks põhjalikumaid eripedagoogilisi teadmisi, kuidas õpetada muukeelseid HEV õpilasi.*

*Ma arvan, et keelest tulenevaid iseärasusi eestikeelses haridusruumis ettevalmistuse saanud logopeed vajaks palju rohkem. (logopeed)*

*Kaasava hariduse raames, kui meil tuleb hakata neid õpilasi õpetama tavaklassides, kes muidu sai väikeklassi suunata, siis on kindlasti vaja. Nende mõttemaailma ma ei tunne, ei mõista. Olen asendanud väikeklassis ja kuidagi läheme konflikti nende lastega, et ikkagi on teistmoodi. (õpetaja)*

*Õpetamine ja koolitus on alati hea ja teretulnud... Sest seda hakkab aina rohkem siin olema. Kui nüüd riiklikult ka niisugune seisukoht võetakse, et vene lapsed ikka eesti kooli peavad kiiremini integreerima, siis tuleks seda probleemi kindlasti juurde. (logopeed)*

*Ma tunnen, et selles klassis töötamine, ma ei ole selleks valmis. Mul ei ole mitte mingisugust eripedagoogilist koolitust. Ma iseendas ka vahepeal kahtlen, et ma ei oska võib-olla nende lastega õigesti käituda. Võib-olla ongi mingisugune diagnoos tal, aga mina nõuan ju kõike ühtmoodi. (õpetaja)*

*Päris erivajadustega lastega me ei ole eraldi koolitust saanud, ütleme teistkeelsetega. Eesti mõttes ta ei olegi võib-olla suur probleem. ... Ja muidugi alati mingisuguseid uusi metoodilisi võtteid tahaks õppida. ... Selliseid metoodilisi võtteid, mis oleks võib-olla isegi klassi tasandil. Sellised sotsiaalseid oskusi võiks endas sisaldada. (õpetaja)*

Õpetajad on teadlikud HEV õpilaste õpetamiseks vajalike oskuste puudumisest ning tunnustatakse, et nende õpilaste õpetamiseks ei olda tegelikult valmis. Samuti tuuakse välja, et neid teadmisi läheb seoses muukeelsete õpilaste arvu kasvuga järjest enam vaja. Koolitustes näevad õpetajad ühte võimalust, kuidas oma valmisolekut suurendada, kuid rõhutatakse ootust just praktiliste koolituste järele.

Kolme õpetaja vastustest ilmnes vajadus koolituse järele, mis suunaks orienteeruma olemasolevate õppematerjalide rohkuses.

*Ma lihtsalt ütlen, et materjal on tõesti liiga palju. Võib olla siin on hoopis teine, et kuidas valida, mis sobib. ... Näiteks isegi loodusõpetuses. (õpetaja)*

*Materjali on just liiga palju, raske juba selekteerida, mida võtta. Pigem siis materjalis ei olegi probleemi. (õpetaja)*

Samas tõi üks õpetaja välja väga konkreetse koolitusvajaduse, kuidas õpetamist diferentseerida.

*Aga muidu koolitusvajadus - ma alati vastan sellele küsimusele, et head diferentseerimise koolitust ma ei ole saanud. (õpetaja)*

Kuigi eelnevate uurimisküsimuste juures tõid õpetajad välja, et muukeelsete HEV õpilaste toetamiseks kasutatakse ühe võimalusena erineval tasemel õppematerjalide kasutamist, siis nüüd selgub, et õpetamise diferentseerimiseks oleks vaja põhjalikumaid teadmisi.

Kui eespool tõid kolm õpetajat välja raskusi sobiva õppematerjali valikus, siis osade õpetajate (N=4) ja tugispetsialistide (N=2) vastustest ilmnes vajadus konkreetsete õppematerjalide/käsiraamatute järele muukeelsete HEV õpilaste õpetamisel. Toodi välja konkreetsed õppeained, milles vajatakse toetavaid ja lihtsustatud õppematerjale, lisaks mainiti vajadust abimaterjali järele sotsiaalsete oskuste õpetamiseks.

*See võiks kohe õppevara olla, sellepärast et kindlasti on seal oma spetsiifika, mis nendel raskem on ja kust otsast alustada. See on ju tegelikult keele õpetamise metoodika. Mida ei ole ju meile ülikoolis küll õpetatud. ... Selle ma kiidan väga heaks. (logopeed)*

*Kindlasti peavad lisamaterjalid olema. Võib-olla need ained, loodusõpetus, ajalugu, aga eesti keel kah. ... Jah, meil praegu oli juttu ... , et võiks olla mingisugused voldikud või käsiraamatud, kus on selline lihtne keel ja nad saaks aru, mida teha ja kuidas teha. (logopeed)*

Leitakse, et lihtsustatud õppevara oleks vaja eelkõige jutustavates ainetes, samuti oleks vaja lihtsaid materjale keeleõppe algusfaasi.

*Ressursid ja korraldus. Õpetajate ja tugispetsialistide vastustest eristus eraldi alamkategoria, mille alla koondusid vajadused täiendava inimressursi näol ning korralduslikud ettepanekud. Kõige enam mainisid õpetajad (N=3) ja üks tugispetsialist vajadust suurema hulga tugispetsialistide järele. Mitteoootuspäraselt selgub õpetajate vastustest, et logopeedide järele ei tunta vajadust mitte õpetamisel lisaabi saamiseks, vaid et vajadusel oleks täiendavalt inimesi, kelle juurde tundi segavad õpilased saata. Juba eespool selgus, et mitmel vastajal oli kujutus tugispetsialistide rollidest (sh logopeed ja eripedagoog) puudulik.*

*Ma mõtlen seda, et näiteks logopeed on siin üksinda, et oleks veel. See oleks ka abiks, kui ma saaksin näiteks selle lapse sellel tunnil suunata, kui ta segab või mida iganes. Mitte, et ma peaksin kõikide nende lastega ise hakkama saama, vaid et mul oleks abi loota, saada. Aga sellist võimalust ei ole, kuna logopeedil on nii palju tööd ja kui minul on vaja, siis teda ei ole või ta tegeleb millegi muuga, ma saan temast ka aru. (õpetaja)*

Vene koolis tuuakse probleemina välja tugispetsialisti vähene eesti keele oskus ja oskamatus HEV õpilasi eesti keele õppes toetada. Sama probleemi - õpetajate nõrga eesti keele oskuse taseme vene õppekeelega koolides – töid välja ka Täht jt (2018).

*Logopeed on algaja meie koolis, ta töötab alles teist aastat. ... Logopeed õppis, mis ta Peterburis õppis vene keeli ainult. Ta oskab seda vene keele koha pealt teha, aga eesti keelt teise keelena õpetada ei oska. (õpetaja)*

Kui vene koolis toodi välja probleemina tugispetsialisti vähene eesti keele oskus, siis eesti koolis mainitakse seevastu vajadust venekeelsete logopeedide järele (N=1), toetamaks venekeelsete õpilaste õpinguid.

*Aga siis tekib küsimus, et võib olla oleks vajalik venekeelsete logopeedide olemasolu, näiteks sellisel koolis nagu meil on, kus on vähemalt veerand vene kodukeelega lapsi? Samas on nende õppimiskeel või töökeel eesti keel ja kas see aitab? (logopeed)*

Vastustest tugispetsialistide keeleoskuse kohta selgub kaudselt vajadus kakskeelsete logopeedide/eripedagoogide järele. Seda on rõhutanud ka Kohnert (2010), kelle sõnul on probleemiks kakskeelsete logopeedide/eripedagoogide vähesus, kes valdaksid õpilase mõlemat keelt sellisel määral.

Mitmel korral mainisid õpetajad (N=2) ja tugispetsialistid (N=2) vajadust abiõpetajate järele. Abiõpetajaid soovitakse lausa igasse klassi, mis viitab probleemidele suures klassikollektiivis õpilastega hakkamasaamisel.

*Me praegu ajasime juttu, et igas klassis võiks olla abiõpetaja. (logopeed)*

*Tahaks veel abiõpetajaid juurde. ... Kui nende erivajadustega õpilastega keegi kõrval istub, tegeleb ja näitabki, et vot sealt tahvli pealt kirjutada see siia, siis on hea käepikendus. (õpetaja)*

Järgnevast näitest selgus, et logopeed leiab, et eesti keele täiendavat õpet ei peaks läbi viima logopeed. Tõenäoliselt peetakse silmas eesti keele kui teise keele õpetajat, kes toetaks laste keeleoskuse kujunemist.

*Aga leian ka seda, et need lapsed ei peakski väga olema logopeedide töömaa, vaid peakski olema abiõpetajad, kes tegelevad sellega. (logopeed).*

Ühe õpetaja ja logopeedi vastustest leidis kinnitust vajadus eraldi õpetaja järele, kes õpetaks muukeelseid HEV õpilasi. Kuid sellise õpetaja puhul peaksid kombineeruma nii eripedagoogilised kui eesti keele kui teise keele õpetamise alased pädevused.

*Aga need, kes arengus ei liigu ja on aeglased, siin läheb jälle takistuseks. Nende jaoks võiks veel olla mingi selline pedagoog nagu meil on. (logopeed)*

*Tegelikult selle teenuse (eraldi õpetaja – autor) järgi võiks olla mitu õpetajat. Üks on siis eraldi logopeed, kes tegeleb keelega eraldi. Mina olen selline universaalne, võin kõiki aineid neil aidata. (õpetaja)*

*Õpetajad (N=2) ja tugispetsialistid (N=2) jagasid omapoolseid mõtteid, et lasteaed ja kool peaksid olema eestikeelsed ning eesti ja vene lapsed peaksid õppima ühes klassis.*

*Tuuakse välja ka keelekümblusprogrammide nõrku kohti.*

*See töö peaks tehtud saama siiski enne kooli. Kogu haridussüsteem peaks minu meelest olema lasteaias eestikeelne. (logopeed)*

*Minu arvamus on, lasteaiad peavad olema eestikeelsed ja koolid peavad olema ka. (õpetaja)*

*Ma ise usun tegelikult seda, et need keelekümblusprogrammid lõimumise mõttes ei ole väga edukad. Parim suund on ikkagi see, kui eesti ja vene lapsed on segamini ühes klassis. Praegu minu õpilased oskavad keelt, aga neil ei ole sõpru, neil ei ole seda keelt tegelikult kuskil kasutada. (õpetaja)*

*Ma arvan, et see poliitika, et nad võiksid siia integreeruda, see pole paha. ... Kui vanemasse astmesse tulevad venekeelsest koolist, siis nad ei saa ikka tegelikult hakkama. Ikka läheb raskeks eesti keeles õppida. ... Aga algklassilaps saab ikka. (õpetaja)*

### *Kokkuvõte ja järeldused*

Käesoleva magistritöö tulemused annavad ülevaate, kuidas kirjeldasid õpetajad ja tugispetsialistid probleeme hariduslike erivajaduste märkamisel ja hindamisel muukeelsete õpilaste puhul ning nende õpilaste õpetamisel.

Tulemustest selgus, et õpetajad ja tugispetsialistid märkavad muukeelsetel õpilastel õppimist takistavaid probleeme, kuid sõnastasid neid erinevalt. Õpingute alguses märgatakse ebaühtlast keeleoskuse taset ning tuuakse välja, et keeruline on just venekeelsest lasteaiast tulnud õpilastel, mistõttu ei saa loota lasteaias toimunud keeleõppele. Kuid märgatakse ka erivajadusi, mida ei osata defineerida ja kirjeldatakse kaudselt. Nii ilmnes õpetajate vastustest, et keelepuudega õpilaste puhul võidakse raskusi põhjendada puuduliku keeleoskusega. Samuti on raskusi spetsiifiliste õpiraskuste tuvastamisega, kuna väljenduvaid raskusi seostatakse pigem ATH või käitumisprobleemidega. Lisaks eristatakse selgelt väljendunud erivajadusi nagu autismispektrihäire ning märgatakse ka kuulmispuuet. Antud uurimuse puhul ilmnes tendents, et õpetajatega võrreldes ei valmistanud logopeedidele muukeelsete õpilaste puhul raskusi keelepuudest tulenevate probleemide eristamine vähesest keeleoskusest.

Raskused õppimisel võivad tuleneda ka muudest probleemidest - märgatakse koduse toetava keskkonna puudumist õpilaste õpetamisel ning õpimotivatsiooni ja õpioskuste

vähesust õpilastel. Need on takistused, mille ületamiseks oleks vajalik täiendada õpetajate teadmisi ja oskusi õpilaste motiveerimise ja lastevanemate nõustamise kohta.

Hariduslike erivajaduste märkamisel toetuvad tugispetsialistid peamiselt õpetajatelt saadud hinnangutele ning seejärel viiakse läbi täpsemaid hindamisi, kasutades diagnoosetteütlust, mittekõnelisi uurimisvõimalusi ning täiendava info kogumist õpilaselt. Vajadusel kaasatakse hindamisel ka koolipsühholooge. Õpilase arengudünaamikat hinnatakse peamiselt kujundava hindamise kaudu. Positiivse näitena HEV varajaseks märkamiseks toodi ühe kooli näite puhul eelkooli võimalust, kus vajadusel viiakse õpilase arengu hindamiseks täiendavad testimised läbi enne õpingute algust. Eestis läbi viidud uurimuste tulemustest on selgunud, et muukeelsete õpilaste arengu hindamiseks oleks sobilikum kasutada erinevate meetodite kombineerimist (dünaamiline hindamine, narratiivide loome, erinevad keelelise- ja infotöötamise ülesanded, lastevanematelt info küsimine) (Lahtein, 2017; Leljavina, 2017; Raja & Rants, 2013). Kuid puudulikku infovahetust lapsevanematega toodi õpetajate ja tugispetsialistide poolt välja ühe märkamist takistava probleemina.

Uurimuses selgus veel mitmeid probleeme, mille tõttu on muukeelsetel õpilastel haridusliku erivajaduse märkamine keeruline. Just õpetajate puhul ilmnes oskamatus eristada keeleoskuse puudulikkust arengulisest erivajadusest. Õpetajate teadmised erivajadustest ning muukeelse HEV õppija õpetamise eripäradest on vähesed ning ettevalmistus kaasava hariduse kontekstis töötamiseks on puudulik. Lisaks sellele on probleemiks mitteametlikud koolivalmiduskaardid, millelt enamasti ei saada vajalikku eelinfot õpilase varasema arengu kohta.

Muukeelsete HEV õpilaste õpetamise toetamiseks tehakse koostööd kooli tugispetsialistidega. Õpetajate vastustest selgus, et logopeedi ja eripedagoogi ei määratleta tugispetsialistina, nende roll koolis on seotud pigem õpetamisega. Lisaks logopeedilisele ja eripedagoogilisele abile kasutatakse õpilaste arengu toetamiseks õppematerjalide kohandamist ja lihtsustamist ning IÕKde rakendamist. Õpetajad vajaksid IÕKde koostamisest ja rakendamisest põhjalikumaid teadmisi, samuti puuduvad neil spetsiifilised teadmised, kuidas HEV õpilastele eesti keelt õpetada, mistõttu tehakse seda intuiitiivselt. Veel kasutatakse rühmaõpet, õpilaste jaotamist rühmadesse tasemete ja õppekeele alusel, kuid millised vormid ja kuidas toetavad HEV laste (keele) õppimist, ei ole alati selge ja põhjendatud. Logopeedide teadlikkus on siinkohal kõrgem – õpetamisel moodustatakse nii eraldi rühmi vene ja eesti keelt kõnelevatele õpilastele, lähtudes keele valdamise tasemest, kui ka rühmi, milles õpivad koos eestikeelsed HEV õpilased ja eesti keeles tugiõpet vajavad muu kodukeelega õpilased. Lisaks toodi välja, et muukeelsetel HEV õpilastel on võimalus saada individuaalset lisaabi kas



õpiabitundide näol, väikeklassis õppides või üksühele õppes. Ühe kooli näitel on muukeelsete HEV õpilaste jaoks lisaks tugispetsialistidele veel eraldi õpetaja, kes õpetab erinevaid õppeaineid kas individuaalselt või väikeses rühmas.

Muukeelsete HEV õpilaste õpetamisel kasutatava õppevara kohta ilmnes teadlikkus HEV-õppevara olemasolust, kuid erinevalt logopeedidest on õpetajatel raskusi materjalide sobitamisel põhikooli riikliku õppekava järgi õppivatele HEV õpilastele.

Uurimusest selgusid õpetajate ja tugispetsialistide koolitusvajadused. Vajatakse teadmisi eripedagoogikast, üldisi põhimõtteid, kuidas õpetada HEV õpilasi. Samuti lisateadmisi eesti keele kui teise keele õpetamisest HEV õpilastele. Õpetajad tunnistavad, et pole nende õpilaste õpetamiseks valmis. Lisaks vajatakse koolitusi, mis suunaks sobivate õppematerjalide valikul ning õpetamise diferentseerimisel. Selgus ka vajadus lihtsustatud õppematerjalide järele, mida kasutada jutustavates ainetes ning keeleõppe algfaasis. Koolides tuntakse vajadust lisatoe järele inimressursside näol – soovitakse juurde tugispetsialiste ja abiõpetajaid.

Antud magistr töö piiranguks on õpetajate valim – viis õpetajat seitsmest töötasid ühes koolis. Teatud küsimuste puhul võis see tingida sarnasusi õpetajate vastustes. Lisaks võib töö nõrga küljena välja tuua uurimuses osalenute väikest koguarvu, mille tõttu ei saa uurimuse tulemustest teha üldistavaid järeldusi.

Käesoleva magistr töö muudab väärtuslikuks teema - teadaolevalt on see esimene muukeelsete HEV õpilaste märkamisel ja õpetamisel esile kerkivaid probleeme selgitav töö. Uurimistulemusi oleks võimalik kasutada abistava materjalina järgmiste uurimuste jaoks, mille raames võiks luua õpetajatele juhendmaterjale või toetavaid õppematerjale tööks muukeelsete HEV õpilastega. Samuti võivad tulemustest selgunud õpetajate ja tugispetsialistide koolitusvajadused muukeelsete HEV õpilaste õpetamise osas olla abiks õpetajate täienduskoolituste planeerimisel.

### **Tänuõnad**

Täna kõiki uurimuses osalenud õpetajaid ja tugispetsialiste, kes nõustusid andma intervjuusid ning avaldama oma arvamust ja hinnanguid. Samuti tänan RITA-RÄNNE projekti kontaktisikuid ning kõikide koolide töötajaid, kes aitasid kontaktide leidmisel ja loomisel intervjueritavatega.

**Autorsuse kinnitus**

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

Anneli Paulus

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev: 13.05.2019

### Kasutatud kirjandus

Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Baltic HLT. Külastatud aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>

Baker, C. (2001a). The Development of Bilingualism. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.) (pp. 86-108). Great Britain: Biddles Ltd.

Baker, C. (2001b). Bilingual Schooling Issues: Underachievement, Assessment and Special Needs. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.) (pp. 296-317). Great Britain: Biddles Ltd.

Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. I. Kukk (Toim). Haridus- ja Teadusministeerium. El Paradiso.

Boerma, T., & Blom, E. (2017). Assessment of bilingual children: What if testing both languages is not possible? *Journal of Communication Disorders*, 66, 65-76.

Eesti Hariduse Infosüsteem (2018). *Statistilised tabelid*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/ehis/statistika.html>

Eesti Hariduse Infosüsteem (2019). Külastatud aadressil <http://www.ehis.ee/>

Genesee, F. (2005). Second Language Immersion: A Summary for Teachers, Administrators and Parents. In R. McConnell (Ed.). *Immersion Handbook* (pp. 5–26). Tallinn: Estonian Language Immersion Centre.

Hallap, M. (2005). Vähemusrahvustest õpilased eripedagoogikas. *Haridus*, 8, 22-24.

Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika: logopeedia ja emakeel*, 26, 40-46.

Hallap, M. (2018). Keelepuudega kakskeelne laps: suund tõendus põhisele sekkumisele. *Eripedagoogika: erinevus on väärtus*, 56, 51-56.

Haridus- ja Teadusministeerium (2015). *Vene õppekeele kool*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/vene-oppekeele-kool>

Haridus- ja Teadusministeerium (2019a). *Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/hariduslike-erivajadusega-opilaste-toetamine>

Haridus- ja Teadusministeerium (2019b). *Põgenike perede laste haridus*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/pogenike-perede-laste-haridus>

Haridus- ja Teadusministeerium (2019c). *Infopäringu kaudu saadud statistilised andmed*.

Haridusstatistika keskkond Haridussilm (2019). Külastatud aadressil [www.haridussilm.ee](http://www.haridussilm.ee)

Innove (2019a). *Keelekümblus*. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/keelekumblus/>

Innove (2019b). *Muu kodukeelega laps*. Külastatud aadressil <https://www.innove.ee/oppevara-ja-metoodikad/muu-kodukeelega-laps/>

Jürimäe, M., Kärner, A., Tiisvelt, L. (2014). *Kujundav hindamine kui õppimist toetav hindamine. Õpetajakoolituse õppematerjal*. Tartu: Eesti Ülikoolide kirjastus.

Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1-14.

Kebbinau, M., & Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Kitsnik, M. (2019, 12. märts). Täielik või osaliselt eestikeelne õpe? *Postimees*, lk 21.

Klaas-Lang, B. (2019, 12. märts). Käes on aeg teha eesti kooli tähtsaim otsus. *Postimees*, lk 20-21.

Kohnert, K., & Medina, A. (2009). Bilingual children and communication disorders: a 30-year research retrospective. *Seminars in Speech and Language*, 30, 219-233.

Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43, 456-473.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2018). *Riigi Teataja I 2008*, 23, 152. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>

Krull, E. (2018) *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. tr. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tallinn: OÜ Infotrükk.

- Lahtein, M. (2017). *Keelepuudega suksessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri tunnused*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Leljavina, A. (2017). *Spetsiifilise kõnearengupuude välja selgitamine kakskeelsetel lastel dünaamilise hindamise teel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ligi, J. (2018, 03. sept). Selja keeramisest venekeelsele haridusele. *Postimees*, lk 14.
- Marinova-Todd, S. H., Colozzo, P., Mirenda, P., Stahl, H., Kay-Raining Bird, E., Parkington, K., Cain, K., de Valenzuela, J. S., Segers, E., MacLeod, A. A.N., & Genesee, F. (2016). Professional practices and opinions about services available to bilingual children with developmental disabilities: An International Study. *Journal of Communication Disorders*, 63, 47-62.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).  
Külastatud aadressil <http://qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.pdf>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M-J. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe*. K. Völli, P. Mehisto, & H. Asser (Toim). Tallinn: Tallinna Raamatutrükikoda.
- Mets, U., & Viia, A. (2018). *Tulevikuvaade tööjõu- ja oskuste vajadusele: haridus ja teadus. Uuringu lühiaruanne*. Tallinn: SA Kutsekoda.
- Niiberg, T., Karu, H., Malva, M., Rajamäe, R., & Vaher, E. (2007). *Kakskeelsuse karid elus ja mängus*. Tartu: AS Atlex.
- Oksaar, E. (1983). Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. T. Husén, & S. Opper (Eds.), *Multicultural and multilingual education in immigrant countries* (pp. 17-38). Oxford: Pergamon Press.
- Ortiz, A. A. (1997). Learning disabilities occurring concomitantly with linguistic differences. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 321-332.
- Paradis, J., Emmerzael, K., & Sorenson Duncan, T. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*, 43, 474-497.
- Paradis, J. (2016). An agenda for knowledge-oriented research on bilingualism in children with developmental disorders. *Journal of Communication Disorders*, 63, 79-84.

- Peña, E. D. (2016). Supporting the home language of bilingual children with developmental abilities: From knowing to doing. *Journal of Communication Disorders*, 63, 85-92.
- Petersen, D. B., Chanthongthip, H., Ukrainetz, T. A., Spencer, T. D., & Steeve, R. W. (2017). Dynamic Assessment of Narratives: Efficient, Accurate Identification of Language Impairment in Bilingual Students. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60, 983–998.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2019). *Riigi Teataja I 2010, 41, 240*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003?leiaKehtiv>
- Raja, M., & Rants, M-L. (2013). *Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega koolieelikute arengutaseme hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rannut, Ü. (2003). *Muukeelsete õpilaste integreerimine Eesti koolis*. Tallinn: TPÜ Kirjastus.
- Salend, S. J., & Salinas, A. (2003). Language Differences or Learning Difficulties. The Work of the Multidisciplinary Team. *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 36-43.
- Soll, M., & Palginõmm, M-L. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Narva: Tartu Ülikool Narva kolledž.
- Sutrop, M. (2019, 02. veeb). Kas oleme valmis minema üle eestikeelsele koolile? *Õpetajate Leht*, lk 4.
- Thordardottir, E. (2010). Towards evidence-based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication disorders*, 43, 523-537.
- Täht, K., Konstabel, K., Kask, K., Rannikmäe, M., Rozgonjuk, D., Schults, A., Soobard, R., Tõugu, P., & Vaino, K. (2018). *Eesti ja vene õppekeelega koolide 15-aastaste õpilaste teadmiste ja oskuste erinevuse põhjuste analüüs*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/pisa\\_ev\\_raport\\_0507\\_006.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/pisa_ev_raport_0507_006.pdf)
- Valk, A. (2015). *Analüüs ja ettepanekud eesti keele õppe tõhustamiseks põhikoolis*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/analuus\\_ja\\_ettepanekud\\_eesti\\_keelee\\_õppe\\_tõhustamiseks\\_põhikoolis.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/analuus_ja_ettepanekud_eesti_keelee_õppe_tõhustamiseks_põhikoolis.pdf)

Valk, A., & Sellinov, R. (2018). *Lühianalüüs alusharidusest: osalus, kasulikkus, keelsus*.

Külastatud aadressil

[https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/alusharidusvtk\\_analyys.docx.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/uuringud/alusharidusvtk_analyys.docx.pdf)

Vare, S. (1998). Kakskeelsus kakskeelse õpetuse kaudu. M. Lauristin, S. Vare, T. Pedastsaar, & M. Pavelson (Toim), *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele* (lk 33-68). Tartu: Vali Press.

Yeung, S. S. (2018). Second language learners who are at-risk for reading disabilities: A growth mixture model study. *Research in Developmental Disabilities, 78*, 35-43.

de Valenzuela, J. S., Kay-Raining Bird, E., Parkington, K., Mirenda, P., Cain, K., MacLeod, A. A.N., & Segers, E. (2016). Access to opportunities for bilingualism for individuals with developmental disabilities: Key informant interviews. *Journal of Communication disorders, 63*, 32-46.



LISAD

Lisa 1. Intervjuude küsimused

### **Intervjuu õpetajaga**

Magistritöö eesmärgi tutvustamine: uurimuse eesmärgiks on selgitada, kuidas kirjeldavad õpetajad ja tugispetsialistid probleeme hariduslike erivajaduste märkamisel, hindamisel ja sekkumisel muukeelsete õpilaste puhul.

**Palun Teie luba intervjuud salvestada, et antud andmeid oma magistritöö raames isikustamata kujul kasutada!**

Intervjuu küsimused temaatiliste plokkide kaupa:

#### **I. TAUSTAINFO, TÖÖKOGEVUS**

1. Õpetaja nimi, vanus, haridus.
2. Kui kaua olete siin koolis töötanud?
3. Mis vanuses õpilastega Te töötate? Milliseid tunde Te annate?
4. Millised on Teie kogemused eesti keele kui teise keele õpetamisest?
5. Kui pikk on nendel õpilastel, keda Teie õpetate, kokkupuude eesti keelega?

*Lisaküsimus eesti koolis töötavale õpetajale:* Kui palju on Teie õpilaste hulgas muukeelseid õpilasi? Milline on nende õpilaste kodune keel?

*Lisaküsimus eesti/vene või vene koolis töötavale õpetajale:* Millises mahus õpivad nad praegu eesti keelt?

#### **II. TEADMISED, OSKUSED, KOGEVUSED MUUKEELSE HEV ÕPPIJA MÄRKAMISEGA**

6. Kas Te olete oma õpilaste hulgas märganud neid, kellel teistega võrreldes on eesti keele omandamisel raskused?
7. Milles need raskused avalduvad? Mis hakkab nende õpilaste puhul õpetamisel silma?
8. Millest need raskused võivad Teie arvates olla tingitud?
9. Millal Te märkasite, et õpilas(t)el on raskused?
10. Kas selle/nende õpilas(t)e kohta oli varasemast teada, et tal/neil võivad raskused tekkida?
11. *Küsimus eesti koolis töötavale õpetajale:* Kas mõnel muu kodukeelega õpilasel on spetsialistide poolt fikseeritud arenguline EV (arenguprobleem lisaks puudulikule

keeleoskusele, tõhustatud või üldist tuge vajavad kakskeelsed õpilased)? Või on see nii Teie arvates? (määratud ei ole, aga õpetaja ise oletab).

*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale õpetajale:* Milliseid erivajaduste liike on õpilastele spetsialistide poolt määratud (arenguprobleem lisaks puudulikule keeleoskusele, tõhustatud või üldist tuge vajavad õpilasi)? Või on see nii Teie arvates? (määratud ei ole, aga tugispetsialist ise oletab)

### **III. TEADMISED, OSKUSED/KOGEMUSED MUUKEELSE HEV ÕPPIJA ÕPETAMISEGA**

12. *Küsimus eesti koolis töötavale õpetajale:* Millist õppevara Te kasutate muukeelsete õpilaste õpetamisel? (autorid ja õppevara nimetused)

*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale õpetajale:* Millist õppevara Te kasutate eesti keele teise keelena õpetamisel? (autorid ja õppevara nimetused)

13. *Küsimus eesti koolis töötavale õpetajale:* Kas ja kuidas modifitseerite (kohandate)/valite õppematerjali muukeelsete HEV õpilaste puhul (sh nende puhul, kellel on keele omandamisega raskusi)?

*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale õpetajale:* Kas ja kuidas modifitseerite (kohandate)/valite õppematerjali HEV õpilaste puhul (sh nende puhul, kellel on keele omandamisega raskusi)?

14. Kuidas on nende õpilaste õpetamine korraldatud? (tasemerühmad? diferentseerimine? IÕK? individuaalsed tunnid?)

15. Kuidas Te hindate/jälgite nende õpilaste arengut/õppimist?

16. Kuidas on korraldatud koostöö tugispetsialistidega (logopeed/eripedagoog, HEV-koordinaator, abiõpetajad)? Kas teil korraldatakse regulaarseid kokkusaamisi (muukeelsete) HEV õpilaste edasijõudmise/õpitulemuste kaardistamiseks?

### **IV. OOTUSED JA VAJADUSED MUUKEELSETE HEV ÕPILASTE ÕPETAMISE OSAS**

17. Milliseid teadmisi/koolitusi Te vajaksite a) teise keele (K2 eesti keele) õpetamisest b) erivajadusega õpilaste õpetamisest?

18. Kas ja milliseid materjale (sh õppevara, käsiraamat....) Te vajaksite/sooviksite erivajadusega muukeelsete õpilaste õpetamiseks?

19. Kas Te soovite teema kohta midagi lisada?

Kas Teil on huvi saada tagasisidet valminud magistritöö/uurimistulemuste kohta?

Palun Teie e-maili aadressi, et saaksin Teiega ühendust võtta.

## Intervjuu tugispetsialistiga

Magistritöö eesmärgi tutvustamine: uurimuse eesmärgiks on selgitada, kuidas kirjeldavad õpetajad ja tugispetsialistid probleeme hariduslike erivajaduste märkamisel, hindamisel ja sekkumisel muukeelsete õpilaste puhul.

**Palun Teie luba intervjuud salvestada, et antud andmeid oma magistritöö raames isikustamata kujul kasutada!**

Intervjuu küsimused temaatiliste plokkide kaupa:

### I. TAUSTAINFO, TÖÖKOGEVUS

1. Tugispetsialisti nimi, vanus, haridus.
2. Kui kaua olete siin koolis töötanud?
3. *Küsimus eesti koolis töötavale tugispetsialistile:* Kui palju on Teie õpilaste hulgas muukeelseid õpilasi? Milline on nende kodune keel? Kui pikk on nendel õpilastel, keda Teie õpetate, kokkupuude eesti keelega?  
*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale tugispetsialistile:* Kui pikk on nendel õpilastel, keda Teie õpetate, kokkupuude eesti keelega? Millises mahus õpivad nad eesti keelt?
4. Milline on Teie roll nende laste toetamisel? (mida teete – õpetate, nõustate?)

### II. TEADMISED, OSKUSED, KOGEVUSED MUUKEELSE HEV ÕPPIJA MÄRKAMISEGA

5. Kas Te olete oma õpilaste hulgas märganud neid, kellel teistega võrreldes on (eesti) keele omandamisel raskused?
6. Milles need raskused avalduvad? Mis hakkab nende õpilaste puhul õpetamisel silma?
7. Millest need raskused võivad Teie arvates olla tingitud?
8. Millal Te märkasite, et õpilas(t)el on raskused?
9. Kas selle/nende õpilase kohta oli varasemast teada, et tal/neil võivad raskused tekkida?
10. *Küsimus eesti koolis töötavale tugispetsialistile:* Kas mõnel muu kodukeelega õpilasel on spetsialistide poolt fikseeritud arenguline EV (arenguprobleem lisaks puudulikule keeleoskusele, tõhustatud või üldist tuge vajavad kakskeelseid õpilasi)? Või on see nii Teie arvates? (määratud ei ole, aga tugispetsialist ise oletab)  
*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale tugispetsialistile:* Milliseid erivajaduste liike on õpilastele spetsialistide poolt määratud (arenguprobleem lisaks puudulikule keeleoskusele,

tõhustatud või üldist tuge vajavad õpilasi)? Või on see nii Teie arvates? (määratud ei ole, aga tugispetsialist ise oletab)

### **III. TEADMISED, OSKUSED/KOGEMUSED MUUKEELSE HEV ÕPPIJA ÕPETAMISEGA**

11. *Küsimus eesti koolis töötavale tugispetsialistile:* Mida Te õpetate muukeelsetele õpilastele? (õpetuse sisu, eesmärgid)

*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale tugispetsialistile:* Kirjeldage oma töö sisu ja eesmäärke logopeedina/eripedagoogina!

12. *Küsimus eesti koolis töötavale tugispetsialistile:* Millist õppevara Te kasutate muukeelsete õpilaste õpetamisel? (autorid ja õppevara nimetused)

*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale tugispetsialistile:* Millist õppevara Te kasutate eesti keele õppimise toetamisel HEV lastele? (autorid ja õppevara nimetused)

13. *Küsimus eesti koolis töötavale tugispetsialistile:* Kas ja kuidas modifitseerite (kohandate)/valite õppematerjali muukeelsete HEV õpilaste puhul (sh nende puhul, kellel on keele omandamisega raskusi)?

*Küsimus eesti/vene või vene koolis töötavale tugispetsialistile:* Kas ja kuidas modifitseerite (kohandate)/valite õppematerjali HEV õpilaste puhul (sh nende puhul, kellel on keele omandamisega raskusi)?

14. Kuidas on nende õpilaste õpetamine korraldatud? (tasemerühmad? diferentseerimine? IÕK? individuaalsed tunnid?)

15. Kuidas Te hindate/jälgite nende õpilaste arengut/õppimist?

16. Kuidas on korraldatud koostöö teiste tugispetsialistidega (logopeed/eripedagoog, HEV-koordinaator, abiõpetajad)? Kas teil korraldatakse regulaarseid kokusaamisi (muukeelsete) HEV õpilaste edasijõudmise/õpitulemuste kaardistamiseks?

### **IV. OOTUSED JA VAJADUSED MUUKEELSETE HEV ÕPILASTE ÕPETAMISE OSAS**

17. Milliseid teadmisi/koolitusi Te vajaksite a) teise keele (K2 eesti keele) õpetamisest b) erivajadustega õpilaste õpetamisest?

18. Kas ja milliseid materjale (sh õppevara, käsiraamat....) Te vajaksite/sooviksite erivajadusega muukeelsete õpilaste õpetamiseks?

19. Kas Te soovite teema kohta midagi lisada?

Kas Teil on huvi saada tagasisidet valminud magistritöö/uurimistulemuste kohta?

Palun Teie e-maili aadressi, et saaksin Teiega ühendust võtta.

## Lisa 2. Kategooriate ja koodide hierarhiline struktuur

### **Andmeanalüüsi käigus loodud kategooriate ja koodide hierarhiline struktuur uurimisküsimuste kaupa**

#### 1. Milliseid hariduslikke erivajadusi märkavad õpetajad ja tugispetsialistid muukeelsetel õpilastel?

##### Ajutised õpiraskused

B5: Puudulik eesti keele oskus

##### Arengulised erivajadused

B1: Spetsiifilised õpiraskused (lugemis- ja kirjutamisraskused)

B10: Püsiv õpiraskus

B16: Kuulmispuue

B17: Tundeelu- ja käitumishäire

B23: Kerge intellektipuu (õpilane õpib LÕK järgi)

B26: Aktiivsus- ja tähelepanuhäire

B28: Autismispektrihäire

B32: Keelepuue (keele omandamise raskused, madal keeleline võimekus)

##### Muud probleemid, mis takistavad õppimist

B12: Puudulikud õpioskused

B19: Õpimotivatsiooni puudus

B33: Toetava koduse keskkonna puudumine

B34: Tervislikud põhjused (nõrk immuunsüsteem)

B38: Sõltuvushäire (nutitelefon)

#### 2. Kuidas märkavad õpetajad ja tugispetsialistid muukeelsetel õpilastel hariduslikke erivajadusi ning kuidas hindavad nende õpilaste arengut?

##### Muukeelsete HEV õpilaste märkamine õpingute alguses

F1: Diagnooseteütlus + individuaalne uurimine (intervjuud õpilastega)

F4: Tugispetsialist toetub õpetajate hinnangutele

F6: Mittekõnelised uurimisvõimalused

F11: Nullklassis õpetaja märkab + vajadusel logopeed, psühholoog testivad

F14: Eelinfo (koolivalmiduskaardid, rehabilitatsiooniplaan)

Muukeelsete HEV õpilaste arengu jälgimine õppimise käigus

F5: Dünaamiline hindamine

F8: Keeleliste osaoskuste hindamine

F9: Sotsiaalsete oskuste hindamine

F10: Kujundava hindamise kaudu arengu hindamine

F12: Koostöö Rajaleidja keskuse ja Hariduse Tugiteenuste Keskusega

### 3. Millised probleemid kerkivad õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul esile muukeelsete õpilaste puhul hariduslike erivajaduste märkamisel?

Õpetajatest ja tugispetsialistidest tulenevad probleemid

C2: Oskamatus eristada keeleoskuse puudulikkust arengulisest erivajadusest

C4: Raskuste identifitseerimiseks kulub aega, sest probleem selgub arengu käigus

C13: Oskamatus defineerida, kes on muukeelne erivajadusega õpilane

Raskused info kättesaamisel

C1: Ajapuudus lapsevanematelt lisainfo kogumiseks

C5: Koolivalmiduskaartidelt ei saa adekvaatset infot

C6: Lapsevanemad ei anna lapse arengu kohta adekvaatset infot

C8: Õpilased püüavad varjata, et nende kodune keel on vene keel

### 4. Kuidas on korraldatud ja milles seisneb muukeelsete hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamine?

Koostöö tugispetsialistidega

D5: Logopeediline-eripedagoogiline abi

D6: Teiste tugispetsialistide (HEV-koordinaator, psühholoog, sotsiaalpedagoog) abi

D15: Ümarlauad/kohtumised õpetajate ja tugispetsialistidega

Kuidas on õpetamine korraldatud klassis?

D11: Vajadusel tõlkimine vene keelde

D12: Individualiseerimine, diferentseerimine

D16: Õppematerjalide kohandamine, lihtsustamine

D17: Individuaalse õppekava rakendamine

D30: Sõna-sõna, lause-lause haaval õpetamine

- D35: Ei tee mitte midagi nende õpilastega teisiti
- D40: Abiõpetaja tunnis
- D44: Loomulike suhtlusolukordade kaudu keele õppimine
- D45: Heterogeensed rühmad tunnis (nõrgad ja tugevad läbisegi)

Kuidas on õpetamine korraldatud koolis?

- D4: Õpiabitunnid õpetaja poolt
- D8: Väikeklass
- D9: Üksühele õpe
- D10: Logopeedil/eripedagoogil eraldi rühmad vene ja eesti õpilastele
- D18: Väiksemas rühmas keele õpetamine
- D23: Eraldi õpetaja, kes tegeleb muukeelsete HEV õpilaste õpetamisega
- D47: Lapsevanema nõustamine

Õppematerjalid, mida kasutatakse muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks

- D24: Ise õppematerjalide koostamine
- D25: Konkreetne õppevara, mida kasutatakse
- D34: Piltide kasutamine õppetöös, visualiseerimine

#### 5. Millist abi vajavad õpetajad ja tugispetsialistid kõige enam muukeelsete hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel?

Vajadus koolituste ja toetavate õppematerjalide järele muukeelsete HEV õpilaste õpetamiseks

- E5: Kuidas õpetamist diferentseerida?
- E8: Kuidas õpetada muukeelseid HEV õpilasi?
- E11: Vajadus õppematerjalide/käsiraamatute järele muukeelsete HEV õpilaste õpetamisel
- E19: Kuidas valida õppematerjale?

Ressursid ja korraldus

- E2: Vajadus venekeelsete logopeedide järele
- E7: Eesti ja vene lapsed peaksid õppima ühes klassis
- E9: Vajadus abiõpetajate järele
- E10: Vajadus eraldi õpetaja järele, kes õpetaks muukeelseid HEV õpilasi
- E15: Vajadus tugispetsialistide järele
- E17: Lasteaed ja kool peaksid olema eestikeelsed

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

Mina, Anneli Paulus,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Muukeelse haridusliku erivajadusega õpilase märkamine ja õpetamine: probleemid õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul“, mille juhendaja on Marika Padrik, 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 Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anneli Paulus

**13.05.2019**