



Haridussüsteemis hõivatud
toe vajadusega õppija
teise keele omandamine.
Sihtrühma kirjeldus, toe võimalused,
rahvusvahelised praktikad

Reili Argus, Annika Bauer, Kristiina Bernhardt, Darja Parts, Ene Varik-Maasik

Sisukord

Sissejuhatus	3
1. Toe vajadusega keeleõppija	4
1.1 Toe vajadusega õppija	4
1.2 Toe vajadusega õppija keele areng	11
1.3 Arenguline eripära või puudulik õppekeele oskus?	13
2. Teise keele õppimisest ja õpetamisest	15
3. Õppe kohandamise ja toetamise võimalusi toe vajadusega ja õppekeelest erineva kodu keelega õppijale	17
4. Toe vajadusega õppija toetamine Euroopa haridussüsteemides	24
Kokkuvõte	31

Sissejuhatus

2021. aastal alustas Astangu Keskus teise emakeelega toe vajadusega noortele suunatud keeleõppe kursuse pilootprojektiga Edgar. Pilootprojekti eesmärk oli *luua teise emakeelega HEV-noortele suunatud keelekümbelse õppekursus, mis arvestaks noorte eripärasid ning suurendaks noorte edasiõppimise võimalusi eestikeelsetel kutseõppe erialadel* (Astangu 2024). Kursus sündis vajadusest toetada toe vajadusega õppija eesti keele oskust, nii et noor saaks asuda kutset omandama.

Siinne kirjandusülevaade teeb sissevaate Edgari projekti sihtrühma. Esmalt kirjeldatakse toe vajadusega õppijat ja tema väljakutseid keelte, nii esimese kui ka teise keele omandamisel. Seejärel otsitakse kirjanduse põhjal võimalusi, kuidas toetada õpilast, kelle õppimine erineb suurema osa noorte õppimisest ja kes lisaks sellele omandab teist keelt. Tutvustatakse põhimõtteid, meetodeid ja üksikuid võtteid, millega toe vajadusega õppija keeleomandamist tõhustada. Viimases osas selgitatakse välja, kuidas toetatakse toe vajadusega ja vähese õppekeele oskustega noort mujal Euroopas.

Kirjandusülevaade annab aluse, mille põhjal analüüsida Edgari programmi potentsiaalset tõhusust ja anda teaduspõhiseid soovitusi programmi edasiarendamiseks. Lisaks on kirjandusülevaade infoallikaks koolituste ettevalmistamisel. Üleminek eestikeelsele haridusele puudutab ka kutsekoole ning Edgari programm on eeskujuks kaasava eestikeelse hariduse edendamisel.

1. Toe vajadusega keeleõppija

Projekti Edgar sihtrühma kuuluvad õppekeelest erineva emakeelega õppijad, kes omandavad eesti keelt teise keelena (E2), kuid kellel on lisaks mingist arengulisest eripärast tingituna suurenenud toe vajadus. Need õppijad võivad olla saabunud Eestisse välisriigist (muust rahvusest sisserändajad või eesti rahvusest tagasirändajad) või olla Eestis kasvanud õppekeelest erineva kodukeelega peres. Tegemist on heterogeense rühmaga, kelle puhul varieerub eesti keelega kokkupuute algusaeg, selle sagedus ja eesti keele omandamise viis. Enamikule erivajadus ega õppijatest valmistab eesti keele kui teise keele omandamine eakaaslastega võrreldes suuremal või vähemal määral raskusi (Padrik & Hallap, 2020).

1.1 Toe vajadusega õppija

Alates 1990ndatest aastatest on Eestis õpilasi, kellele nn tavapärane õpe ei sobi, nimetatud haridusliku erivajadusega õpilasteks. Kõrgesaar rõhutab, et „*mõnikord erinevad õppijad oma võimetelt, taustalt ja isiksuse omadustelt sedavõrd, et nende õppimisvajadusi on raske rahuldada nn peavoolus ehk harjumuspärasel ja kergesti kättesaadaval viisil, sealhulgas nii-öelda tavalises õpikeskkonnas. Sellisel viisil avalduvaid erinevusi nimetataksegi hariduslikeks erivajadusteks*” (2020, 10).

Seoses mitmekesisuse laiema teadlikustamisega Eesti ühiskonnas ja üleminekuga kaasavale haridusele on liigutud vähem märgistavate terminite kasutamise suunas. Projektis „Edgar” on termini „haridusliku erivajadusega õpilane” asemel läbivalt kasutusel koondtermin „toe vajadusega õppija”. Toe vajadusega võib kutseõppeasutuses olla nii ebapiisava õppekeele oskusega noor või õppija, kellel esineb üks või mitu erivajadust (püsivad õpiraskused, intellektipuue, emotsionaalsed või käitumisraskused, liikumispuue jt.) (Haridus- ja teadusministri 28.12.2018 määrus nr 35 „Haridusliku erivajadusega õpilase kutseõppeasutuses õppimise tingimused ja kord” (RT I, 08.01.2019, 8).

Projekt „Edgar” ei ole seni keeleõppesse haaranud primaarselt keele- ja meelepuudega õppijaid, kuid metoodika võib vajaliku kohandamise järel olla suunatud ka nendele.

Keeletöötlusvõime mõjutab otseselt verbaalselt vahendatud õppimist. Enamikul erivajadusega õppijatel esinevad selles suuremad või väiksemad raskused. Kuna erivajadused erinevad oluliselt liigiti ja sügavuse poolest, on ka sellest tingitud akadeemilised raskused erinevad (Padrik & Hallap, 2020). Osal suurema toe vajadusega õppijatel (nt intellektipuudega õppijad) on puudulik ka üldine infotöötlus, st esmane arenguprobleem seisnebki mitteverbaalse infotöötluse (st taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise) eripäras (Padrik & Hallap, 2020). Võib juhtuda, et suurema toe vajaduse ja sisserändaja taustaga õpilaste tegelikud vajadused jäävad välja selgitamata, kuna kool seletab õppimise, keele, lugemise ja hääldamisega seotud raskusi õppekeele ebapiisava valdamisega (EEAA, 2009). Järgnevas tekstis antakse ülevaade suurema toe vajadusega õppijatest, kellel on nende erivajaduse spetsiifikast tulenevalt puuduliku keeletöötlusvõime tõttu raske emakeelest erinevat õppekeelt omandada.

Termin *õpiraskused* on oma olemuselt koondtermin, mis võib sisaldada ühte või mitut spetsiifilist raskust, aga ka kaasneda teiste arenguliste iseärasustega (Macintyre & Deponio, 2003). Õpiraskuste põhjuseks peetakse eelkõige kognitiivse arengu eripärasid (Mitchell, 2017). Kõrgesaar (2020) rõhutab, et õpiraskusi määratletakse ajutalitluse või aju struktuuri neurobioloogiliste eripäradena, mis seostuvad inimese taju, mälu, mõtlemise ja kõnega. Võrreldes eakohase arenguga õppijatega esineb nõrkusi või puudujääke nii taju kui ka mälu arengus (Aktan, 2020). Erinevad õppimisel ilmnevad raskused võivad olla märgatavad kogumina – õppijad kogevad raskusi nii lugemisel, kirjutamisel kui ka arvutamisel. Ka Schults ja teised (2018) toovad välja, et õpiraskustega õpilasel on häirunud lugemis-, õigekirja ja/või arvutamisoskuse kujunemine. Enamasti ei saavutata eakohasel tasemel lugemisoskust (Kõrgesaar, 2020; McCulley et al., 2013). Noorte täiskasvanute hulgas läbi viidud uuringute tulemused (Varik-Maasik, 2015) näitavad, et omavahel korreleeruvad positiivselt nii lugemis-, kirjutamis- kui ka arvutamiskõhased raskused. Mitmete spetsiifiliste õpiraskuste tunnused võivad olla sarnased või läbipõimunud (Macintyre & Deponio, 2003). Kõrgesaar (2020) rõhutab, et õpiraskused mõjutavad suulise ja kirjaliku kõne arengut. Kutseõppes ilmnevate õpiraskuste sagedane algpõhjus on eakohase suulise kõne arengu mahajäämus, mis tekitab raskusi õppe- ja erialatekstide mõistmisel ja rakendamisel (Kongi, et al., 2012). Võib märgata, et lugemis- ja kirjutamiskõhase õppijatel on oluliselt kõrgem mitteverbaalsete ülesannete sooritamise tase võrreldes verbaalsete ülesannete sooritustega. Sellele tugevusele saab kutseõppes toetuda (Kongi, et al., 2021).

Intellektipuue jaguneb oma avaldumise iseloomu järgi erinevateks astmeteks: intellektipuue kerges, mõõdukas, raskes või sügavas astmes (RHK-10, 1999). Projekti „Edgar” metoodika loomisel on silmas peetud eelkõige kerge intellektipuudega õppijaid. Sõltuvalt klassifikatsioonist määratletakse kerget intellektipuuet kas ühe osana õpiraskustest või eraldiseisvana (Farrell, 2008; Kõrgesaar, 2020). Rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni järgi avaldub kerge intellektipuue inimese kognitiivse arengu puudulikkuses ja tunnetuse, kõne, motoorika ja sotsiaalse suhtlemise madala tasemena (ICD–11, s.a). Intellektipuudega inimeste kognitiivne võimekus jääb läbi kogu elukaare eakohasest tasemest madalamaks. See aga mõjutab märkimisväärselt võimekust õppida ja sotsiaalses keskkonnas kohaneda (American Psychiatric Association, 2021).

Kerge intellektipuudega õppijad on enamasti põhikoolis õppinud põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava, 2023) lihtsustatud õppe tasemel. *„Lihtsustatud õppe sisu on valdavalt suunatud praktiliste oskuste ja teadmiste omandamisele. Õpetamine, kasvatamine ja arengu toetamine toimub valdavalt praktilise õppeviisi kaudu”* (Vabariigi Valitsuse 16. detsembri 2010. a määrus nr 182). Põhikooli lihtsustatud riikliku õppekava ülesandeks on aidata kujuneda isiksusel, kes tuleb toime võimalikult iseseisvalt ja teeb võimetekohast tööd ning on valmis jätkama õpinguid kutseõppes (Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava, 2023). Intellektipuudega õppijatel esineb sekundaarselt keelepuue, st esmane arenguprobleem seisnebki mitteverbaalse infotöötamise (st taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise) eripäras (Padrik & Hallap, 2020). Ka emakeeles on sõnavara piiratud, eakohasest madalam on nii eneseväljenduse kui ka kõne mõistmise oskus. Kerge intellektipuudega õppijatel on enamasti kujunenud põhikooli lõpuks verbaalse mõtlemise alused ja oskus analüüsida verbaalset teavet. See aga võimaldab neil õppijatel jätkata õpinguid elukutse omandamiseks kutseõppesüsteemis (Kongi, et al, 2012). Samas tekitab piiratud verbaalne ja mitteverbaalne võimekus raskusi emakeelest erineva õppekeele omandamisel.

Emotsionaalse ja/või käitumisraskustega õppijate käitumine erineb eakohasest sel määral, et see raskendab akadeemilist toimetulekut (Kõrgesaar, 2020). Meditsiiniklassifikatsiooni (RHK-10, 1999) järgi liigitatakse antud kategooriate alla väga erinevaid häireid: aktiivsus- ja tähelepanuhäire, autism, ärevushäired, agressiivne käitumine, meeleoluhäired. Nende väljendumine, tunnused ja häirest tulenevad toimetuleku piirangud varieeruvad suurel määral. Ühiseks tunnuseks on eale mittevastav käitumine, mis väljendub vähemalt kuue kuu vältel ja takistab eale ja kognitiivsele võimekusele vastavat toimetulekut ning õpingutes osalemist

(RHK-10, 1999). Emotsionaalsed ja/või käitumiskasvatused esinevad nii eraldi kui ka muude sündroomide koosseisus, samuti kaasnevad paljudele erivajadustele. Tundeelu- ja käitumishäired avaldavad negatiivset mõju ka akadeemilistele tulemustele, toovad kaasa tõrjutuse ja meeleolu languse, probleemid õppimise ja käitumisega, sealt edasi aga toimetulematuse tulevases tööelus (Kongi, et al., 2012). Kehv enesekontroll ja suurem impulsiivsus viivad sageli sotsiaalselt sobimatu käitumiseni. Probleeme kodus, koolis ja hiljem töökeskkonnas võib põhjustada ka pidev organiseerimatus, hiline mine, plaanidest mittekinnipidamine, aga ka kasvatused muutustega kohanemisel (Kaldoja, 2015). Akadeemilist toimetulekut mõjutab oluliselt õppija kognitiivse arengu tase ja häire sügavus. Näiteks esinevad õppijal, kellel väljendub autismi sümptomaatika mõõdukalt tasemel ja intellektuaalne areng on eakohasest madalam, kasvatused sotsiaalsete oskuste arengus ja väga puudulik suhtlemisoskus (Westwood, 2007). Autismispektrihäirega õppijate kognitiivne ja keeleline võimekus võib varieeruda suurel määral. Enamikul autismiga õppijatel on suuremal või vähemal määral kasvatus mitteverbaalse, eelkõige aga verbaalse infotöötlusega (Padrik & Hallap, 2020). Autistlike eripäradega isikutel esineb sageli tajuhäireid ning sensoorne ülitundlikkus erinevatele stiimulitele (lõhnad, helid, temperatuur jne) (Hoopmann, 2019). Teise keele õppimine sõltub konkreetse autismiga õppija kognitiivsest ja keelelisest võimekusest, aga ka tema suhtluskoostöö kvaliteedist (Padrik & Hallap, 2020). Lisaks on nii autistlike eripäradega õppijatel (Hoopmann, 2019) kui ka ka teistel emotsionaalse või käitumiskasvatusega õppijatel suureks väljakutseks kasvatused enesejuhtimisel.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega õppijatel võib samuti õppetöös esineda erinevaid kasvatusi. Klassiruumis jäävad õpetajale hästi silma õppijad, kes on rahutud, motoorselt aktiivsed ja impulsiivsed. Peamiseks tunnuseks on püsivuse puudumine tunnetustegevuses (RHK-10, 1999). Probleemid püsivad tavaliselt läbi kogu elukaare, kuid paljudel juhtudel täheldatakse aja jooksul tähelepanu ja motoorse aktiivsuse olulist paranemist (RHK-10, 1999). Noorukiikka jõudes sõltub palju sellest, kas häirega kaasneb ebasobiv või antisotsiaalne käitumine, samuti kas tegemist on ainukese erivajadusega või esineb mitu erivajadust üheaegselt (näiteks autismispektrihäire ja aktiivsus- ja tähelepanuhäire) (RHK-10, 1999). Kui õppijal on välja kujunenud korduv ja püsiv düssotsiaalne, agressiivne või seadusevastane käitumine, määratletakse antud häiret käitumishäirena (RHK-10, 1999). Sotsiaalse pädevuse arengus on verbaalsel suhtlusel ja eneseväljendusel väga oluline roll. Paremate keeleliste võimetega õppijad suudavad ka oma tundeid, mõtteid ja kavatsusi teistele paremini seletada ning põhjendada (Kaldoja, 2015). Keele omandamisega on kasvatus eelkõige sellistel aktiivsus- ja

tähelepanuhäirega õppijatel, kellel on ülekaalus tähelepanu suunamise probleemid. Sellega on tihedalt seotud nii verbaalse kui ka visuaalse töömälu nõrkus, mis omakorda on puuduliku infotöötamise põhjuseks. Õppetöös võivad esineda raskused tekstide mõistmisel ja loomes, tööjuhiste mõistmisel ning võõrkeele õppimisel (Padrik & Hallap, 2020).

Liikumispuudega õppijate raskused võivad kutseõppes varieeruda väga suurel määral. Liikumispuue kujuneb ortopeediliste või mootorsete kahjustuste tagajärjel (Farrell, 2007). Ortopeedilised kahjustused seostuvad luude, liigeste või lihaste ehituslike või talitluslike iseärasustega. Seevastu mootorsete kahjustuste korral on neuroloogiline tagapõhi, mis takistab liigutuste juhtimist ja keha tunnetamist (Farrell, 2007). Liikumispuue võib olla püsiv või kulgev seisund (Kongi, et al., 2012). Kesknärvisüsteemi kahjustuse korral on probleemsed nii kehaasendi hoidmine, tahtlike liigutuste kontroll, sageli ka tundlikkus. Liikumispuuded avalduvad eelkõige toimetuleku piirangutena, mida saab ületada või kompenseerida abivahendite, ravi ja õpetuse kaudu (Kongi, et al., 2012). Nii nagu liikumispuude olemus ja tunnused väljenduvad erinevalt, võivad ka sellega inimeste verbaalsed ja mitteverbaalsed võimed varieeruda suurel määral. Koos liikumispuudega võivad esineda (aga ei pruugi) intellektipuue, õpiraskused või mõni muu erivajadus. Liikumispuude olemasolu ei tähenda alati suuremat toe vajadust õppimisel (Farrell, 2007). Õppijate kognitiivne võimekus võib varieeruda suurel määral. Verbaalsete ülesannete ja keele õppimisel võib olla raskem toime tulla nendel õppijatel, kellel on neuroloogilistest kahjustustest tingitud kõnepuue (motoorne apraksia, düsartria, afaasia), mis tekitab raskusi eneseväljenduses. Ligipääsetavus tähendab, et kogu elanikkond on elu- ja infokeskkonda kaasatud ja kõikidele on tagatud võrdsed võimalused ühiskonnaelust osa võtta (Riigikantselei, 2021). Uuringute tulemused (Riigikantselei, 2021) näitavad, et suur osa Eesti liikumispuudega inimestest (62%) tajub enda tegevustes puudest tulenevaid piiranguid ja ligipääsetavuse erinevad kriteeriumid ei ole täidetud. Puudulik juurdepääs ja kaasatus ühiskonnaellu võib olla takistuseks uute kogemuste ja kujutluste omandamisel, mis omakorda seostub piiratud sõnavara ja eneseväljendusoskusega.

Hariduslike erivajadustega, nagu püsivad õpiraskused, intellektipuue, emotsionaalsed raskused, käitumiskahjustused, liikumispuue, esineb sageli samaaegselt **tunnetustegevuse ebaühtlane või alla normi piiri olev tase ja/või eripära**. Tunnetustegevuse all mõeldakse kognitiivseid protsesse, milleks Bachmann ja Maruste (2001) peavad:

- pertseptiivseid protsesse (taju ja selle erinevad liigid);

- mnestilisi protsesse (mälu, sh sõnalis-loogiline, semantiline, töö-, lühi- ja püsimälu jt mäluliigid);
- intellektuaalseid tunnetusprotsesse (mõtlemine, sh **mõtlemisoperatsioonid** nagu analüüs, võrdlemine, süntees, üldistamine ja abstraherimine).

Tunnetustegevuse töö ja areng sõltub arengulis-anatoomilistest eeldustest.

Bachmann ja Maruste (2001) ning Toomela (2012) eristavad funktsionaalseid süsteeme ehk teatud funktsionaalseid plokke, mis on vastavuses ka Luria (1973) välja pakutud funktsionaalsete ajuplokkide (FAP) teooriaga. Eesti keeles on seda kirjeldanud ka Karlep (1998). Erinevad funktsionaalsed süsteemid (ehk FAP) koondavad erinevad anatoomiliste struktuuride rühmad ja nende funktsioonid, sh kognitiivsed funktsioonid ehk tunnetustegevuse protsessid.

1. Ajukoore toonuse tagamine e energeetiline plokk, Luria (1973) järgi I FAP. Selle ploki ülesandeks on kesknärvisüsteemi toonuse hoidmine, pidurdusmehhanismide aktiveerimine, tahtmatute protsesside (sh instinktid, orienteerumisrefleks jt) ja emotsioonide haldamine ning motivatsioon.

I FAP-i kuuluvad järgmised anatoomilised struktuurid: piklik-, väike-, kesk- ja vaheaaju ning ajutüvi, k.a ajutüve retikulaarne moodustumine ehk võrkformatsioon.

2. Informatsiooni vastuvõtu, töötamise ja säilitamise plokk, Luria (1973) järgi II FAP. Ploki nimetusest on selgelt jälgitav ka funktsioon. Tegemist on analüütilise plokiga, mille põhilised ülesanded on väliskeskkonnast saadud teabe töötus, säilitamine, mälust ammutamine, stiimulite analüüs ja valik füüsiliste näitajate järgi ning stiimulite süntees tähenduste järgi. Plokk on vajalik oskuste ja teadmiste vastuvõtmiseks, mis toimub teabe vahendamise kaudu välismaailma ja organismi vahel (Bachmann ja Maruste, 2001).

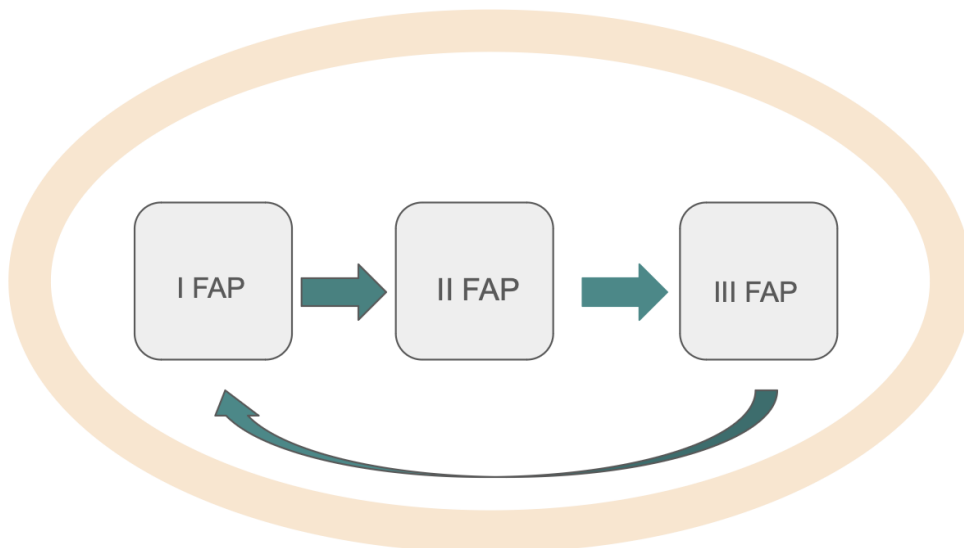
II FAP-i kuuluvad anatoomilised struktuurid e peamised analüüsikeskused: parietaal-, kuklaluu- ja oimusagarad ja üksus L, mis koosneb limbilisest süsteemist.

3. Tegevuse programmeerimise, reguleerimise ja kontrolli plokk, Luria (1973) järgi III FAP. Bachmanni ja Maruste (2001) järgi on plokk vajalik adekvaatsete reaktsioonide väljastamiseks, eesmärkide seadmiseks ja planeerimiseks ja plaani raames

tegutsemiseks, tegevuse optimaalse strateegia ja taktika tagamiseks, tahteavalduseks ehk Luria (1973) järgi eneseregulatsiooniks ja ka kontrolliks.

III FAP-i kuuluvad anatoomilised struktuurid: otsmikusagara motoorsed, premotoorsed, prefrontaalsed ja tsentraalsed piirkonnad.

Funktsionaalsed plokid teevad tihedat vastastikust koostööd ajukoore erinevate tasandite vahel ja sellel töö on hierarhiline ülesehitus (vt joonis 1). Sel põhjusel mõjutab ajuploki aktiivsuse nõrkus ja/või funktsioonide arenematus oluliselt ka teiste plokkide tööd negatiivselt ja võib tingida väärearenguid (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987; Semjonovitš, 2007; Toomela, 1999).



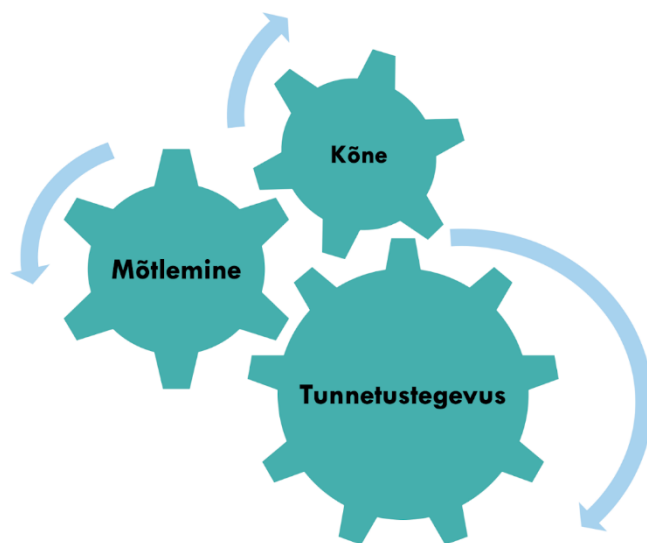
Joonis 1. Lihtsustatud skeem funktsionaalsete ajuplokkide koostööst: hierarhiline ülesehitus ja vastastikune mõju

„Edgari” projekti toe vajadusega õppijal esineb vastavalt Kõrgesaar (2020) pakutud määratlusele ajutalitluse või aju struktuuri neuro-bioloogilisi eripärasid ehk mitme teadlaste mõistes (Homskaja, 1987; Karlep, 2012; Luria, 1987; Semjonovitš, 2007; Toomela, 1999) avalduvad need eripärad FAP-ide hierarhilise ja vastastikuse koostöö häiretes, mida me näeme puuduliku tunnetustegevuse ja kõne arengu/omandamise raskustes ehk sümptomaatiliselt. Ahhutina (2014) kogumikus esitatud teadustöödest selgub, et juba ühe FAP-i häiritud töö avaldub suuremal või väiksemal määral tunnetustegevuse ja järelkult ka õpioskuste, võimete ning ka kõne valdkondades erinevate sümptomite kogumina. Samas ei anna ükski isoleeritud sümptom täpset infot sellest, mis mehhanismi probleem lapsel on, ega aita toetada sellist õpilast

süsteemselt ja mitmekülgsest, et kompenseerida või toetada puuduolevaid oskusi ja võimeid ning selle kaudu jõuda soovitud lõpptulemuseni ehk käesoleva projekti raames - kõne omandamiseni teises keeles. Teades FAP-ide ülesandeid, nähes õpilase nõrku kohti ja teise keele omandamise psühholingvistilist mehhanismi ja printsiipe, saab õpetaja prognoosida esile tulevaid raskusi ning neid minimeerida, kasutades erinevaid sekkumisi ja võtteid, mille ülevaade on esitatud järgnevatel peatükkides.

1.2 Toe vajadusega õppija keele areng

Kõne on kõrgeim psüühiline protsess, mis toetub Vögotski (1982) järgi teistele tunnetustegevuse protsessidele ja võib omakorda mõjutada mõtlemist (vt joonis 2). Seega on ebaühtlase, puuduliku või eripäradega tunnetustegevusega lapse kõne negatiivselt mõjutatud ja selle omandamine toimub võrreldes tavaarenguga lastega komplikatsioonidega.



Joonis 2. *Tunnetustegevuse, mõtlemisoperatsioonide ja kõne omavaheline seos ning koostöö Vögotski (1982) järgi*

Kõne ja keelelise materjali omandamise seisukohalt peetakse eriti olulisteks järgmisi tunnetusprotsesse (Karlep, 1998):

- taju

- mälu (eriti pikaajaline mälu, töömälu ja püsimälu, nimelt semantiline, protseduuriline, episoodiline mälu);
- mõtlemine (analüüs, süntees, võrdlemine ja abstraherimine).

Juhul kui mõni lüli tunnetustegevuse protsessides töötab puudulikult, avaldub see kindlasti ka kõnes erinevate sümptomite näol. Näiteks sõnavara tasandil võiksid avalduda järgmised sümptomid: puuduliku taju puhul esineb leksikaalseid asendusi välise sarnasuse alusel, piiratud verbaalse mälu puhul esineb nimetamisel asendusi kõlaliselt sarnaste sõnadega, pikaajalise mälu probleemide puhul esineb sõna meeldetuletamise raskusi või puudulike mõtlemisprotsesside puhul avalduvad raskused sõna teadvustamisega leksikaalsete kategooriate raames.

Info tajumisele ja töötlemisele eelneb stiimuli märkamine tähelepanu jaotamise/suunamise teel. Tähelepanul on oluline roll, teisisõnu, enne kui taju, mälu ja mõtlemine hakkavad toimuma, peab inimene tähele panema keskkonna muutusi või muid stiimuleid, millest ta hakkab rääkima või mille kohta infot hakkab saama. Vastasel juhul on tegemist tähelepanematuse pimedusega (Aru & Bachmann, 2009; Kikas & Toomela, 2015). Selle termini (*inattentional blindness*) on pakkunud uurijad Mack & Rock (1998), kes järeldavad, et teadvustatud taju ei ole võimalik ilma tähelepanuta ehk kõik protsessid saavad alguse suunatud tähelepanust. Toetudes nendele tähelepanekutele selgub, et ebapiisava ja ebapüsiva tähelepanu korral tajub inimene infot moonutatud kujul ja sel põhjusel nende andmete töötamise tulemus ei saa olla täiuslik. Ka Karlep (1998) täheldab laste varajase kõne arengu puhul, et tajumata infost ei saa rääkida: “*Mida pole tajutud, sellest pole võimalik ka kõneleda*” (Karlep, 1998, 227).

Tunnetustegevuse arengu probleemidega laste kõne (esimeses keeles) areneb reeglina puudujääkidega, seda kõikidel tasanditel (nii süntaksi kui ka tekstitasandil) ja see väljendub nii ekspressiivses kui ka impressiivses kõnes: sõnatähenduse piiratuses, semantika (grammatikareeglite puudulik kasutamine) ja pragmaatika puudulikkuses (Karlep, 1998; 2012).

Salameh (2003; 2006) toob välja, et kõne omandamise probleemi mehhanism jääb samaks ka teise keele omandamise puhul ja keelepuue avaldub sarnastes ilmingutes.

Kormos ja Smith (2023) võtavad **toe vajadusega õppija raskused teise keele õppimisel** kokku järgmiselt. Nii emakeele kirjaoskuse kui ka teise keele omandamisel on oluline roll fonoloogilisel lühimälul, foneemiteadlikkusel ja foneemide töötlemise kiirusel. Toe vajadusega õppijal võivad kõik või osa neist protsessidest olla häiritud. Toe vajadusega õppijal võib olla

raskusi erinevate keele aspektide või osaoskuste omandamisega. Sõnade meeldejäätmine võib toe vajadusega õppijatele olla keeruline ja nad vajavad korduvat kokkupuudet sõnadega ning teadlikke pingutusi, et need edukalt mällu salvestada.

Toe vajadusega õppijate teise keele lugemiskiirus kipub olema aeglane ja neil esineb sageli raskusi sõnade äratundmisega teises keeles. Automaatse sõnatasandi lugemisprotsesside puudumine, väiksem sõnavara ja madalam grammatikateadmiste tase võivad samuti takistada teksti mõistmist.

Kirjalike tekstide koostamisel valmistavad raskusi nii õigekiri kui ka väike sõnavara, aga ka mõtete järjestamine ja süntaksireeglite järgimine. Samuti võib esineda raskusi kõne mõistmise ja suulise eneseväljendusega (Kormos & Smith 2023, 66).

1.3 Arenguline eripära või puudulik õppekeele oskus?

Õpetajate jaoks võib olla raske aru saada, kas õppija ebapiisav õppekeele tase on tingitud puudulikust keeleõppes või on seotud tema arengulise eripäraga. Näiteks on Euroopa riikides jätkuvalt väljakutseks õpiraskuste ja keeleprobleemide eristamine. Sobiva toe tagamiseks on oluline eristada sisserändaja taustaga õpilasi, kes vajavad õppes keeletuge, sisserändaja taustaga õpilastest, kellel on erivajadused (EEAA, 2009). Sisserändaja taustaga ja mitmekeelsete õppijate oskuste ja vajaduste hindamisel peab arvestama, et ei ole võimalik kasutada täpselt samu viise ja vahendeid, mida ükskeelsete õppijatega (Padrik & Hallap, 2020). Ükskeelsete õppijate ealiste normide alusel loodud kõnetestid ei sobi samadel alustel mitmekeelsete õppijate hindamiseks (De Angelis, 2021; Padrik & Hallap, 2020). Arvesse tuleb võtta ka õppijate emakeele omandamise taset (De Angelis, 2021). Omavahel saab võrrelda vaid samasuguse sotsiaalse, kultuurilis-keelelise ja haridusliku kogemusega õppijate oskusi (Padrik & Hallap, 2020). Mitmekeelse või sisserändaja taustaga õppija hindamine peab olema mitmekeelne või haarama hindamisse spetsialiste, kellel on põhjalikud teadmised õppija keelest ja kultuurist (EEAA, 2009; Padrik & Hallap, 2020). Hindamisel peaks koguma taustainfot, mis kajastab õppija senist arengut, keeleoskuse omandamist emakeeles ja õppekeele omandamise võimalusi (Padrik & Hallap, 2020). Silmas tuleb pidada, et arenguliste eripärade korral ilmnevad alati puudujäägid või ebahühtlane areng kognitiivsetes protsessides (Hamayan, Marler, Sanchez-Lopez & Damico, 2007). Need eripärad aga toovad kaasa raskused kõikide keelte omandamisel ning õppetöös laiemalt.

2. Teise keele õppimisest ja õpetamisest

Õppekeelest erineva kodukeelega õppija seisab koolis silmitsi mitmesuguste raskustega, mis on seotud nii keeleoskuse kui ka kultuurilise ja sotsiaalse kohanemise ning kodu ja kooli vahelise koostööga. Keeleoskus ei ole ainuke, kuid on oluline õppimist mõjutav tegur (Soll & Palginõmm 2011).

Teise keele omandamine erineb mõnevõrra esimese keele omandamisest. Siinses ülevaates arvestatakse olukorraga, kus teine keel on omandatud hiljem, mitte esimese keelega samaaegselt. Teise keele omandamist mõjutavad sellised tegurid nagu motivatsioon (erinevalt lapse sotsialiseerumisvajadusest esimese keele omandamisel), esimene keel (ülekanne võib olla nii positiivne kui ka negatiivne), sisendi hulk ja kvaliteet, keele staatus ühiskonnas, keele kasutamise vajadused ja võimalused, keskkond (sh sotsiaalne keskkond), vanus jm (Barry & Taylor 1974; Golberg et al., 2008; Blom et al., 2012; Paradis et al., 2017; Govindarajan & Paradis, 2019; Juffs 2011, Hopp 2013; Montrul 2005).

Teise keele omandamist on käsitletud nelja peamise teooria abil: sisendkeele teooria, vastuvõtuteooriad, interaktsiooniteooriad ja väljundkeele teooriad. Sisendkeele teooria (Krashen 1992) rõhutab, et õppijad peavad puutuma kokku tähendusliku ja asjakohase keelekasutusega, mis on pisut keerulisem kui nende olemasolev keeleoskus. See rikastav keelekeskkond aitab neil mõista ja omandada uut keelt. Vastuvõtuteooriad (vt nt Chi 2016) lisavad, et keele omandamine toimub, kui õpilased puutuvad keelega pidevalt kokku ja suudavad seda töödelda, märgates nii keele vormi kui ka sisu.

Interaktsiooniteooriad (Long 1996) rõhutavad tähenduslikku suhtlust, mis parandab keeleoskust, sest keskendutakse keele kasutamisele, mitte ainult grammatilisele korrektsusele.

Väljundkeele teooria (Swain 2000) väidab, et keele omandamine nõuab aktiivset keele kasutamist. Õpilased peavad keelt rääkima või kirjutama, et avastada lünki oma oskustes ja neid parandada. See julgustab loovust, vigade tegemist ja pidevat keeleoskuse arenemist.

Efektiivsed keeleõppevõtted on Loeweni ja Sato (2017) järgi sellised, mis sisaldavad suhtlust, (keelelist) sisendit, tähenduse üle läbirääkimist ja väljundit. Võtmetähtsusega on mõtestatud suhtlus ja õpilasi kaasavad tegevused. Lightbown (2014) rõhutab samuti mõtestatud keelekasutuse tõhusust, lisades töö sõnavara ja keelestruktuuride kallal ning õpetaja ülesande

pakkuda tegevusi, mis arendavad nii keeleteadmisi kui ka suhtlusoskust. Sama tasakaalu, ent teiste terminitega tõid esile Allen ja kolleegid enam kui 30 aasta eest (1989): tõhus keeleõppemeetod ühendab elulise suhtluse olulistel teemadel ja annab õppijatele tagasisidet vigade kohta, et suurendada õpitava keele täpsust ja sidusust.

3. Õppe kohandamise ja toetamise võimalusi toe vajadusega ja õppekeelest erineva kodukeelega õppijale

Õppimisel täiendava toe tagamisel lähtutakse tänapäeval enim kognitiivsetest ja sotsiokultuurilistest õppimise teooriatest. Kognitiivse käsitluse aluseks on eelkõige J. Piaget, M. Montessori ja L. Vögotski tööd. Piaget selgitas välja, et õppimine ja areng on protsess, mille käigus lõimitakse õppija uued kogemused varasemate teadmiste ja kogemustega. Nii luuakse uued kognitiivsed struktuurid, integreerides eelnevad ja uued sensomotoorsed ning lingvistilised kogemused (Kugelmass, 2007). Kognitiivne konstruktivism toetub eeldusele, et enne keerukamate ülesannete juurde asumist peab õppija omandama baasteadmised ja kogemused, millele uute loomisel toetuda (Kugelmass, 2007).

Sotsiokultuurilise käsituse aluseks peetakse Vögotski teooriaid. Vögotski uuris ja kirjeldas kultuurikeskkonna mõju isiksuse keelelisele ja kultuurilisele arengule. Keelt on nähtud selles käsituses kui sotsiaalselt konstrueeritud fenomeni (Bernstein, 2003; Vögotski, 1999; Vögotski, 1978). Keeleliste vahendite omandamine on otseselt seotud keskkonnaga, milles laps kasvab (Vögotski, 1986, 122.). Sotsiokultuuriline lähenemine peab oluliseks kõrgemate kognitiivsete funktsioonide toetamisel abivahendite ja abistajate kaudu pakutavat tuge (de Valenzuela, 2007). Toe ja abivahendite valik toimub interaktsioonis õppijatega, kes tuge vajavad. Arvesse võetakse ka õppijate sotsiaalmajanduslikku tausta ja kogemusi (de Valenzuela, 2007). Traditsiooniliselt tugineb sotsiokultuurilisest käsitusest lähtuva õppija arengu toetamine ülekandele orienteeritud juhendamismudelitele (de Valenzuela, 2007).

Vögotski rõhutab, et õppimine saab olla edukas, kui see toimub õppija lähima arengu tsoonis. Ka õppija toetamisel lähtutakse tema lähima arengu tsoonist. Täiendavat tuge pakutakse õppijate arenevate, kuid veel puudulikult kujunenud kognitiivsete funktsioonide tõttu, millest tingituna ei ole õppijad valmis õppeülesannetega iseseisvalt toime tulema (de Valenzuela, 2007). Õppimist nähakse kui ühist produktiivset tegevust, mis võimaldab õppijal vastastikuses suhtluses õpetajaga rikastada õppeprotsessi oma kogemusega ja uusi tähendusi ning kogemusi luua (de Valenzuela, 2007). Lantolf ja Poehner (2014) on käsitlenud lähima arengu tsooni mõistet kriitiliselt, keskendudes võimetele, mille teke on täheldatav koostöises tegevuses, ja rõhutavad toe ajutisust: *“see, mida õppija suudab teha täna koostöiselt, suudab ta teha homme iseseisvalt”* (2014, 149).

Arvestama peab, et suulised ja kirjalikud tekstid on erineva raskusastmega (Karlep, 1998). Suulise ja kirjaliku kõne tajumisel ning produtseerimisel toimuvad erinevad ajuprotsessid (Luria, 1982). Kirjutatakse keeleüksuste kaupa, loetakse ja kõneldakse kõnesegmentide kaupa. Aktiveeritud on erinevad piirkonnad ajus, toimivad erinevad seosed. Kirjalikus kõnes on kasutusel teistsugused keelevahendid kui suulises: keerulisemad laused, sõnad ja sõnavormid, mida suulises kõnes kasutatakse harva (Padrik & Hallap, 2020). Karlep (1998) rõhutab, et õppija toetamisel on vajalik arvesse võtta, missuguse kõne vormi korral esinevad raskused ja kuidas need ilmnevad. Vajalik on arvesse võtta, kas õppija akadeemilist toimetulekut toetab paremini suuline või kirjalik osalus (Padrik & Hallap, 2020; Karlep, 1998). Madalama õppekeele tasemega sisseerändaja taustaga või mitmekeelne õppija võib suuta hästi toime tulla olukordades, mis nõuavad lihtsama suhtlemiskeele kasutamist, aga kogeda suuri raskusi kirjalike tekstide mõistmisel ja koostamisel (Padrik & Hallap, 2020, Soll & Palginõmm, 2011). Intellektipuudega õppijate osalemisel on oluline õppeülesannete jõukohasus ja raskusastme valik ning kohandamine õppija arengut arvestades. Õppematerjalide keerukus ei tohiks ületada lihtsustatud riikliku õppekava lihtsustatud õppe taseme eesti keele ainekava nõudeid (Kongi, et al., 2012).

HEV-metoodikas lähtutakse ülddidaktikas tuntud printsiipidest (Mikk, 1991; Karlep, 1999), mille rakendamisel kasutatakse järgmisi võtteid (Westwood, 2007, Padrik & Hallap 2021).

1. Jõukohasus. Õppe jõukohastamine võib toimuda juba õppekava tasandil teemade käsitlemise sügavuse ja keerukuse suurendamise ja vähendamisega. Õppesisu jaotatakse väiksemateks peatükkideks ja osadeks. Õppe planeerimisel lähtutakse õppijate huvidest. Erinevate osaoskuste kasutamist eeldavad ülesanded ja materjalid võimaldavad õppijatel toetuda oma tugevustele, ka grupitöid saab planeerida nii, et õppijad saavad vastavalt oma rollile grupis toetuda oma tugevamatele oskustele. Jõukohastada saab ka õpiväljundeid, -materjale ja -ülesandeid ning koduseid töid. Jõukohasus on üks olulisi eeldusi õpimotivatsiooni tekkeks ja säilimiseks.
2. Näitlikkus. Õppevahendite mitmekesisus tagab õpitava arusaadavuse. Mõistmise tagamiseks tuleb kasutada erinevaid meeli ehk modaalsusi. Multisensoorne õpetus (vt nt Sparks & Miller 2000) on üks lähenemisi, mida toe vajadusega keeleõppija õpetamiseks soovitatakse (Kormos & Smith 2023). Nagu nimigi viitab, kaasatakse selle meetodi puhul keeleõppesse eri meeled: kuulmis-, kompimis- ja nägemismeel ning liikumine. Lisakanalite kasutamine toetab töömälu ja kompenseerib selle puudusi.

Meetodi aluseks on hüpotees, et kui info on saadaval mitmes eri modaalsuses, töödeldakse seda korraga mitmes lühimälus, mis omakorda aitab luua seoseid (Kormos & Smith 2023: 114). Žestide kasutamine keeleõppes toetab samuti lühimälu, kuid uuringud annavad vastuolulisi tulemusi selles osas, kas piisab liigutuse nägemisest või on oluline ka õppija enda liikumine. Lisaks eelmainitule kasutatakse multisensoorse õpetuse korral ka muusikat, laulu ja rütmi (ibid.).

Keelekeskkonna klassis loob eelkõige õpetaja oma kõnega, mis on õppijatele peamine mudel keele omandamisel. Kuna toe vajadusega laste keeletöötlusvõime on piiratud, on õpetaja kõne kvaliteet eriti olulise tähtsusega:

Õpetaja teadlik keelekasutus, sh mudeldamine, reageerimine erinevatel viisidel õpilaste vastustele ja suhtlusalgatustele (nt kordamine, ümbersõnastamine, õpilase vastuse laiendamine, kommenteerimine, valiku andmine), küsimuste teadlik valik (lihtsamad vs raskemad küsimused) tagab arendava keelekeskkonna kvaliteetse sisendi kaudu. (Padrik & Hallap 2021, 72)

Näitlikkust võimaldavad ka alternatiivkommunikatsiooni vahendid, nimelt suhtlustabelid, raamatud või kommunikaatorid, mis piktogrammide vahendusel võimaldavad dubleerida, visualiseerida ja jätta kõnega väljendatud mõte n-ö silma ette, mis võimaldab öeldu juurde tagasi pöörduda. Taoliste suhtlusvahendite ja piktogrammide alla on sihtkeeles kirjutatud nimetus, mida kirjalikku kõnet valdav laps võib ka lugeda ja selle kaudu täpsustada võõrsõna häälduslikku poolt. Mitme teadlase uurimuse tulemusel selgitati välja nii väikelaste (Banajee et al., 2003) kui ka koolieelikute (Marvin et al., 1994) poolt vaba suhtlemise tingimustes enim kasutatavad funktsionaalsed sõnad ja nendest koostati nimekirjad. Lisaks uurisid Boenisch ja Soto (2015) ka ingliskeelsete kooliealiste laste põhisõnavara õppetegevuses. Banajee jt (2003) väikelaste kõne uuringu põhjal saadud sõnade nimekiri koosneb üheksast sõnast, kuhu ei kuulu ühtegi nimisõna, kuid esineb teisi sõnaliike, mis täitsid rühma suhtlemise semantiliste, süntaktiliste ja pragmaatiliste funktsioonide osasid. Beukelman (1991) ja Yorkston (1989) näitavad, et suhtlustabelite rikastamine teiste sõnaliikidega (v.a nimisõnad) tõstab nende kasutamise sagedust. Nii väikelaste kui ka koolieelikute sõnade tabelites on nimisõnade osakaal suhteliselt väike. Ka käesoleva projekti kontekstis on oluline algaja tasandil oleva õpilase puhul läbi mõelda ja lisada semantilisi, süntaktilisi ja pragmaatilisi funktsioone täitvaid sõnu, näiteks isikulised või osutavad asesõnad, lihtsamaid ruumisuhteid väljendavad sõnad, elementaarsed

küsisõnad, suurema kasutussagedusega verbid jne. Eesti keeles on välja töötatud “Eesti kirjakeele sagedussõnastik” (Kaalep & Muischnek, 2002), kus on esitatud suurema kasutussagedusega sõnade tabel, kuid see loend on loodud ilu- ja ajakirjanduse alusel, mitte suuliste suhtlussituatsioonide alusel nagu eelpool mainitud uuringutes.

3. Õpetamise süsteemsus ja järjepidevus, mida saab tagada õppekava ja õppesisu planeerimisel.
4. T-O-V (teadmiste-oskuste-vilumuste) omandamise kindlus. Töömälu piiratud mahu tõttu on toe vajadusega õppijal raskem õpitut pikaajalisse mällu salvestada. Harjutamine väikeste ühikutena eri kontekstides aitab õpitut kinnistada. Kui harjutamine on mitmekesine ja kasutab ära eri meelte võimalusi, muutuvad õpitud keelendid automaatseks. Harjutamine, mis on hajutatud pikema aja peale ja toimub väiksemate ühikutena, on tõhusam kui intensiivne harjutamine lühikese aja jooksul (Kim & Webb 2022).
5. Teaduslikkus. Õppesisu on tõenduspõhine.
6. Õpilaste teadlikkus ja aktiivsus. Kõigil õppijatel on sõltumata toe vajadusest oluline kasutada õppimisel eneseregulatsiooni- ja õpistrateegiaid. Toe vajadusega õppija võib nendeni siiski jõuda ise katsetades, kuid toe vajadusega õppijal on vaja rohkem juhendamist, et teadlikumalt ja tõhusamalt õppida (Kormos & Smith, 2023).
7. Õpilaste individuaalsete erisuste arvestamine. Klassiruum peab võimaldama nii individuaalset tööd kui ka grupidgevusi. Mitmekesiste õpetamismeetodite kasutamine aitab motiveerida ja ergutada õppijaid. Toe vajadusega õppijad vajavad rohkem otsest ja etapiviisilist juhendamist. Toe vajadusega õppija võib vajada ka eksplitsiitsemat grammatikaselgitust kui tavaõppija. Selleks sobib hästi tekstikeskne grammatikaõpetus, mille abil avastab õppija keelestruktuurid keeleainest õpetaja juhendamisel. Tekstikeskne grammatikaõpetus käsitleb keeleainest kontekstis ja funktsionaalselt (Kormos & Smith, 2023). Individualiseerida saab ka ülesande lõpetamiseks antava lisaajaga, mahu vähendamisega, lisaabi pakkumisega, aga ka tugevama ja suuremat tuge vajava õpilaste koostöö korraldamisega. Samuti on oluline arvestada individuaalsust hindamisel.
8. Vastastikuse rikastamise printsiip: õpetaja roll on juhtiv; teooria on seotud praktikaga; õpetamine on kasvatusliku iseloomuga. Keeleõppes väljendub teooria seos praktikaga selles, et õpitav keel on kasutatav, st õpe on kommunikatiivne. Õpetamine käib läbi suhtlussituatsioonide, millega toimetulekuks on tarvis teatud keelendeid - õpetuses

tuleb tegeleda nende keelenditega, mida tegelikult tarvis läheb. Õpetaja on seejuures keele mudeldaja rollis.

9. Õpetamise praktilisus ja funktsionaalsus. Õppematerjali ja -tegevuste valikul eelistatakse neid, mille omandamine ja kasutusele võtmine toetab õppijate funktsionaalsete oskuste arengut ja mis on hõlpsamini rakendatav igapäevaelus (Karlep, 2003; Padrik, 2016).

Eestikeelsele õppele üleminekul soovitab Haridus- ja Teadusministeerium kasutada lõimitud aine- ja keeleõppe metoodikat (HTM 2022). Seni on seda kasutatud keelekümbelprogrammis. Keelekümbeluses õpitakse teist keelt tegevuse kaudu, viibides võõrkeelses keelekeskkonnas (Harno 2024). Järgnevalt on kirjeldatud põhjalikumalt LAK-õpet ja selle olulisi mõisteid ning lisatud meetodeid, mille elementide kasutamist tasub toe vajadusega õppija puhul keeleõppes kasutada.

Lõimitud aine- ja keeleõpe (LAK-õpe) tähendab keele ja aine samaaegset õppimist toetavas keskkonnas. Selle fookus ei ole ainult keele, vaid ka õpioskuste ja aineteadmiste integreeritud omandamisel. LAK-õppe lähenemine on paindlik, pakkudes õppimisvõimalusi eri viisidel ja intensiivsusega. See suurendab õppijate motivatsiooni, parandab õpitulemusi ning toetab mitmekeelsust. Õpetamisel kasutatakse mitmeid visuaalseid ja toetavaid vahendeid, näiteks graafikuid ja diagramme. Keeleõpe on lõimitud aineõppega, arendades oskussõnavara ja arutlusoskusi. LAK-õppe eesmärk on aidata õppijatel keeleoskust praktiliselt rakendada ning toetada nende enesejuhtimisoskusi õppeprotsessis. (Kebbinu 2010)

Lõimitud aine- ja keeleõppe keskseid mõisteid on **toestamine**. Toestamine koondab võtted, mida õpetaja kasutab õppimise juhendamisel. Toestamine võib olla planeeritud (küsimused, ülesanded tunni alguses) või planeerimata (vahetu abi tunnis). Selle eesmärk on suunata õpilasi lähiarengutsooni ja arendada nende iseseisvat õppimisvõimet. (Dale et al, 2011). Coyle ja Meyer lisavad kolmanda dimensiooni: toetus õppimise järel, st hindamine ja tagasiside (Coyle & Meyer, 2021, 107). Toestada saab mõistmist, keeleloomet (Dale et al 2011) ja ülesannete sooritamist (Mahan, 2020).

Toestamise võtted kajastavad ülddidaktilisi printsiipe (vt ülal):

- seoste loomine tuttava ja omandatuga, õppija huvidega;
- keskkond on võimalusterohke ja toetab õppimist ja suhtlust;
- multimodaalsus, eri meelte kasutamine mõistmise toestamiseks.

Toestamise eesmärk on õppimise jõukohasus, nii et tagatud oleks õppija võimetekohane keeleline ja akadeemiline areng. LAK-õppe metoodikas soovitatakse õppematerjali ja ülesannete valikul ja kohandamisel lähtuda **Cumminsi nelikjaotuse mudelist** (2000). Cummins jaotab ülesanded kahele teljele: kognitiivne nõudlikkus ja keeleline nõudlikkus. Õppematerjal ja ülesanded jaotuvad selles mudelis kahel teljel neljaks.

Esimeses neljandikus on materjal lihtne ja toetatud visuaalsete vahenditega (pildid, diagrammid), et aidata mõista sisu. Teises neljandikus on sisu keerukam ja kontekstuaalset tuge vähem. Kolmandas neljandikus nõuab materjal akadeemilist pingutust, kuid õpilastele pakutakse palju visuaalset tuge. Viimases neljandikus on materjal nii kognitiivselt kui ka keeleliselt keeruline ning visuaalsed vihjed puuduvad. Cumminsi mudel aitab õpetajatel määrata, kas õppematerjal on tasakaalustatud keele- ja ainealaste eesmärkide saavutamiseks ning pakub võimalusi materjali diferentseerimiseks vastavalt õpilaste vajadustele ja tasemele. (Cummins, 2000)

LAK-metoodika on leidnud kasutust ka kutseõppes. Projektis (Eduexpert 2019), mis hõlmas Poola, Austria, Rumeenia ja Hispaania kutsekoole, õpetati osa aineid võõrkeeles. Projekti peamised tulemused näitasid, et LAK-õpe tõstab õppijate teadlikkust mitmekeelsusest, suurendab õpimotivatsiooni ning parandab läbimõeldud ja õppimist toetava võttestiku abil õpitulemusi. Selles projektis ei vaadeldud siiski eraldi erivajadusega õppijat, kuid õpe toimus õppijate esimesest keelest erinevas keeles.

Uuringuid, mis käsitleks **toe vajadusega õppijat LAK-õppes**, pole palju. Madrid ja Cañado rõhutavad ülevaateuuringus (2018), et LAK-õppes tuleb rohkem tähelepanu pöörata kaasamisele ja mitmekesisusele. LAK-õpet peetakse demokraatlikuks ja kaasavaks lähenemiseks, kuid selle rakendamine mitmekesisistes klassides on toonud kaasa sellised raskused nagu juurdepääsupiirangud (õpilasi valitakse LAK-programmidesse ja LAK-õppe vastu tunnevad huvi pigem akadeemiliselt ja keeleliselt võimekamad õpilased), klasside heterogeensus (õpetajad tajuvad raskusi kõigi vajaduste rahuldamisel), ressursipuudus (õpetajate vähene koolitus ja materjalide puudus), sotsiaalmajanduslike tegurite mõju (parema sotsiaalmajandusliku taustaga õpilased on LAK-õppes edukamad). Raskuste ületamiseks pakuvad autorid kaksiklähenemist: erisuste teadvustamist ja austamist ning samas kõigile võrdsete võimaluste tagamist. (Madrid ja Cañado 2018). Nikula ja kaasautorid (Nikula et al 2022) leidsid Soome LAK-õpetajaid ja -õppijaid uurides, et õpetajatel on raskusi diferentseerimisega ja õpilased tundsid, et neid käsitletakse LAK-õppes kui homogeenset rühma.

Kultuuritundlik pedagoogika on Soomes laialt kasutatav lähenemine, mille eesmärk on tegeleda klassi mitmekesisusega pedagoogiliselt, arvestades õpilaste taustu ja olles neile vastuvõtlik (Paksuniemi 2020). Selleks tuleb õpetajal õpilasi hästi tunda ja teada vajalikku infot õpilase tausta kohta (Saarreharju & Paksuniemi 2017, viidatud Paksuniemi et al 2020).

Toe vajadusega õppija toetamisel võib olla kasu ka **käsitäitmismeetodi** (ingl k *Total Physical Response*) võttestiku tundmisest. Meetod lähtub eeldusest, et esimese ja teise keele omandamine on sarnased protsessid ja teise keele omandamisel tuleks luua esimese keele omandamisega sarnane olukord. Keelt õpitakse üksustena, fraasidena, mitte üksikute sõnadena. Meetod rõhutab keele omandamise kehalisust: esimest keelt omandava väikelapsega kasutatakse käske, millele laps reageerib füüsiliselt, mitte kõnega (Asher 1979). Keha kasutamine keeleõppes lisab ühe modaalsuse.

USA-s on mitmekesises klassis õppijate toetamise meetodina pakutud **universaalset õpidisaini** (ingl k - *Universal Design for Learning, UDL*). Lähenemise kolm peamist põhimõtet on järgmised:

- mitmekesised esitusviisid, mis pakuvad teavet erinevates vormingutes, et arvestada erinevate õpistiilidega;
- mitmekesised tegevused ja eneseväljenduse viisid, mis annavad õppijatele võimaluse oma teadmisi erineval moel näidata;
- mitmekesised kaasamise viisid, mis keskenduvad õppijate motiveerimisele ja nende huvide edendamisele (Meyer et al 2014).

Lähenemine pole Eestis veel kanda kinnitanud (Malva 2021), kuid see on populaarne USA-s. Lähenemine väärrib aga siinses kontekstis siiski uurimist ja katsetamist. Meetodi üldised põhimõtted paistavad kattuvat nendega, mida soovitatakse ka HEV-õpilase õppimise toetamiseks: õppija võimete ja õpistiili arvestamine, eri modaalsuste kasutamine, motivatsioon läbi kaasamise ja huvide arvestamise.

4. Toe vajadusega õppija toetamine Euroopa haridussüsteemides

Õppijate toetusmeetmeid kirjeldatakse eri detailsusega. Riikide üleselt tehakse ülevaateid ja võrdlusi rahvusvahelistes erialaorganisatsioonides (nt Council for Exceptional Children, Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur), statistikat pakub nt OECD. Neist andmestikest saab ülevaate, millised on toe vajadusega õppija hariduse korraldamise põhimõtted eri riikides, aga ka viiteid mõningatele kooli tasemel soovitudele. Konkreetsete programmide kohta info leidmine on äärmiselt keeruline.

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur on sõltumatu organisatsioon, mille eesmärk on edendada hariduspoliitikat ja praktikat puuetega ja hariduslike erivajadustega õppijate huvides. Agentuuri tegevust rahastavad liikmesriigid ja Euroopa Liidu institutsioonid. Agentuuris on eri projektide käigus uuritud ja arendatud erivajadusega õppija toetamist.

Projektis „Kutseõpe: poliitika ja praktika hariduslike erivajaduste alal” (EEAA, 2013) uuriti ja kaardistati **hariduslike erivajaduste või puuetega 14–25aastaste õppijate kutseõppe olulisemaid aspekte** ning seostati need noorte töövõimalustega. Eelkõige analüüsiti, mis toimib erivajadustega/puuetega õppijate puhul kutseõppes, miks see toimib ning kuidas see toimib.

Projektis ei käsitletud keeleoskuse tõttu tekkivaid takistusi kutseõppes osalemisel ega tööturule sisenemisel, küll aga sõnastati põhimõtted, mida kutseõppe korraldamisel silmas pidada (siinkohal on loetletud need, mis puudutavad otseselt kutseõppeasutust ja õpetajat/õppijat):

- Õppijakesksed õpetamisviisid: innovatiivsete õpetamismeetodite ja -viiside kasutamine; individuaalsete ja paindlike õppekavade rakendamine; sobiv õpetajate-õppijate ning tugitöötajate-õppijate suhe; paindlikud kutseõppevõimalused ja kursuste järgnevus, mis võimaldab aste-astmelt edasi õppida.
- Individuaalsete õppekavade ja üleminekuplaanide kasutamine on suunatud samuti õppijakesksuse kindlustamisele.
- Väljalangevuse vähendamine on tihedalt seotud kahe eelmise põhimõttega: väljalangevust vähendab õppijakeskne, õppija iseärasusi arvestav ja praktiliste tegevustega seotud õpe.

- Keskendumine õppijate võimetele: õppijal on erinevaid paindlikke võimalusi õppekava läbimiseks; tugimeeskonnad, kes tegelevad õppe kohandamisega.

Lisaks rõhutati õpetajate täiendava koolitamise vajadust ja koostöö olulisust (EEAA 2013).

Projektis „Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused” (EEAA 2009) analüüsiti, kuidas **parimal võimalikul moel reageerida selliste hariduslike erivajadustega õpilaste haridusvajadustele, kellel on erinev kultuuritaust ning kes mõnel puhul räägivad vastuvõtva riigi keelest erinevat keelt**. Analüüsi viisid läbi ja lõppraporti koostasid enam kui 40 autorit 25 Euroopa riigist.

Analüüsi koostajad rõhutavad, et projekti suurimaks probleemiks oli **teemakohaste andmete puudumine**. Analüüsi valmimise ajaks (2009) polnud „ükski analüüs keskendunud (...) mõlema teema (sisseränne ja erivajadus) kombinatsioonile Euroopa ulatuses. Ainsad leitud viited seoses nende kahe valdkonnaga Euroopa tasandil tehtud tööle on Comeniuse 2. meetme projekt „Mustlaste ja võõrtöötajate puuetega lastele tingimuste loomine – HEV projekt”, mis viidi läbi aastatel 1996–1998 ja hõlmas üheksat riiki; Comeniuse 2. meetme projekt „Õppematerjalid puute ja sisserändaja taustaga õpilastele”, mis viidi läbi aastatel 1999–2001 ja hõlmas kolme riiki, ning hariduslike erivajadustega migrantlapse käsitlev Euroopa konverents, mis toimus Kopenhaagenis 7.–8. juunil 1999.” (EEAA, 2009, 13)

Siiski on vale eeldada, et toe vajadusega ja rändetaustaga õppija haridusest pole tehtud uurimusi. Tõenäoliselt jäävad need **kohalikule tasandile** ega pälvi rahvusvahelist tähelepanu.

Euroopa riikide hariduspoliitikas ja -praktikas lähenetakse mõlemale valdkonnale – erivajadusele ja sisserändaja taustale – eraldi. Sisserändajate ja õppekeelest erineva kodukeelega õppijate keeleõppeprogrammid ei arvesta õppijate hariduslikke erivajadusi ja erivajadustega õpilaste toetamisel ei arvestata omakorda keeleoskusega või vaadeldakse keeleoskust ühe erivajadusena. (EEAA 2009). Euroopa Kutseõppe Arenduskeskuse ülevaates (Cedefop 2022) selle kohta, kuidas Euroopa riigid on toetanud Ukraina põgenike kohanemist põhikoolis, kutseõppes ja tööturul, on kirjeldatud meetmeid, mis toetavad lõimumist ja keeleõpet, kuid erivajadusi mainitakse vaid Bulgaaria meetmete hulgas, kus märgitakse, et erivajadusega põgenikud saavad tuge kohalike elanikega samaväärselt.

Sisserändaja taustaga õpilastel on enamikus Euroopa riikides **samad õigused** alusharidusele, kohustuslikule haridusele ja **põhihariduse järgsele haridusele kui vastuvõtva riigi õpilastel**, sh hariduslike erivajadustega õpilastele pakutavale toele (EEAA 2009).

Sisserändaja taustaga õpilastele pakutakse ettevalmistavaid või vastuvõtuklasse. Õpilased saavad tavaliselt ühe aasta jooksul lisakeeleõpet, et õppida keelt ning tutvuda vastuvõtva riigi kultuuriga. Lisaks kasutatakse järgmisi meetmeid:

- keeleoskuse kaardistamine kooli vastuvõtul, et kohandada õpet;
- keeleõppe intensiivkursused;
- mõnel pool võtab sisserändaja taustaga lapsi vastu mõni kindel kool piirkonnas;
- kultuurivahendajad ja tõlketeenused;
- tugiisikud, kes aitavad õpilasi koolis ja kodutööde tegemisel;
- toetatud õpe koolis (väiksem rühm, emakeelne tugi);
- kultuuridevahelist teadlikkust suurendavad programmid (kõigile õpilastele või piirkonna elanikele);
- mitmekeelsuse alane koolitus õpetajatele.

Toe vajadusega õppijate toetamiseks on kasutusel järgmised meetmed.

- Õpilased käivad tavaklassis ning saavad klassiruumis tuge eripedagoogilt.
- Õpilased käivad tavaklassis ning eripedagoog toetab neid piiratud aja jooksul väljaspool klassitööd.
- Õpilased käivad tavaklassis, aga õpivad pikema või lühema aja jooksul ka väiksemas rühmas koos eripedagoogiga.
- Õpilane ja klassiõpetaja saavad tuge kohalikust tugikeskusest või teistelt spetsialistidelt.
- Õpilaste jaoks töötatakse välja ja rakendatakse individuaalset õppekava.
- Õpilased õpivad täis- või osaajaga tavakooli eriklassis.
- Õpilased käivad erikoolis.

Projektiraport (EEAA 2009) toob esile edukad praktikad. Paljudes riikides on kohaliku omavalitsuse tasandil koordinaatorid, kes tegelevad sihtrühma kuuluvate õpilaste ja nende peredega ning korraldavad tugispetsialistide koostööd. Kooli tasandil on samuti oluline tugivõrgustik: eripedagoogid, kultuurikonsultandid, õpilaste emakeelt valdavad

kultuurivahendajad ning nende koostöö. Oluline tugimeede on individuaalsed õppekavad, aga ka kakskeelne õpe.

Raporti kokkuvõttes rõhutatakse, et koolidel peaksid olema suunised ja ressursid kaasava praktika rakendamiseks. Kool peaks seadma eesmärgiks:

- mõista ja austada mitmekesisust;
- vältida igasuguseid vastuvõtu- ja registreerimisstrateegiaid, mis soodustavad segregatsiooni;
- tunnustada, toetada ja rakendada pedagoogilisi strateegiaid, mis vastavad hariduslike erivajaduste ja sisserändaja taustaga õpilaste vajadustele;
- teha aktiivselt koostööd erinevate teenusepakkujatega ning ka sisserändajate ühendustega;
- soodustada suhtlust peredega ning perede osalust.

Üldisemaid **toe vajadusega teise keele õppijate hariduse võtmetegureid** on sõnastanud ka nt USAs tegutsev ja toe vajadusega laste haridusega seotud inimesi ja organisatsioone hõlmav rahvusvaheline ühendus Council for Exceptional Children (Klingner *et al.* 2014). Võtmeteguritena loetletakse järgmist:

- koostöö eripedagoogi ja teise keele õpetajate vahel;
- teise keele omandamise põhimõtete tundmine: eripedagoogid vajavad teadmisi teise keele omandamise seaduspärasustest ja oskusi teise keele õppija toetamiseks;
- jagatud teadmised ja kogemused: teise keele õpetajate ja eripedagoogide asjatundlikkuse kombineerimine tõhustab toe vajadusega õppija arengut;
- tõenduspõhiste sekkumiste vajalikkus: sekkumisuuringud on alahinnatud, neid tuleks korraldada intensiivsemalt, keskendudes just toe vajadusele;
- toetav õpikeskkond: edukaks õppimiseks on vajalik turvaline õpikeskkond, kus õppija ei karda eksida.

Eurydice hariduskoostöö võrgustiku avaldatud raport (seisuga 27.22.2023, Eurydice 2023) annab ülevaate Euroopa haridussüsteemidest ja selles kirjeldatakse ka õppimise tugimeetmeid riigiti. Kirjeldused on erinevad – mõned riigid kirjeldavad vaid erivajadusega õppija toetamise süsteemi, teised vaid muu kodukeelega õppijate oma. Järgnevalt antakse ülevaade toe vajadusega rändetaustaga või ebapiisava õppekeeleoskusega noorte toetamisest Soomes,

Norras, Rootsis ja Islandil ning Slovakkias. Valiku aluseks oli asjakohase info sisukus Eurydice raportis (2023) ja kirjanduse kättesaadavus.

Soomes on õppija toetamise eesmärk maksimeerida iga õppija potentsiaali. Soome haridussüsteem edendab kaasatust, pakkudes individuaalset tuge. Tugi jaguneb kolme tasandisse: üldine, tõhustatud ja eritugi, mida pakutakse peamiselt tavakoolis, kuid ka eriõppeasutustes. Koolid soodustavad koostööl põhinevat atmosfääri, julgustades suhtlemist ja õpilaste kaasamist, edendades toetavate praktikate ning kogukonna kaasamise kaudu heaolu ja õppimisrõõmu.

Rändetaustaga õpilaste toetamiseks on kasutusel ettevalmistuskursus (soome k *TUVA, tutkintokoulutukseen valmistava koulutus*). Selle raames koostatakse igale õppijale individuaalne õppeplaani. Ettevalmistus kestab kuus kuud kuni aasta. Ettevalmistuskursuse eesmärgid on keeleoskuse parandamine, eri valdkondade sõnavara omandamine, eri valdkondade ja ametite kohta info saamine, et teha sobiv kutse valik (Opetushallitus 2024a).

Erivajadustega põhikooli lõpetajatele pakutakse aga eraldi ettevalmistusprogrammi (soome k *TELMA, Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus*), mis aitab arendada õppijate mitmesuguseid igapäevaelu ja töösusi, omandada õpioskusi, mis on vajalikud õpingute jätkamiseks (Opetushallitus 2024b).

Soome õppija heaoluteenused on rahvusvahelises kontekstis süsteemsed ja individualiseeritud. Samas rõhutavad Jahnukainen ja Kalalahti (2023), et teenused vajavad arendamist, eriti silmas pidades rändetaustaga toe vajadusega õppijate vajadusi, sest rändetaustaga õppijaid on kutseõppes endiselt suhteliselt vähem kui soome päritolu õppijaid.

Norra on viimastel aastatel kaasava hariduse mõistet laiendanud ja haaranud sellesse ka etnilisuse, religiooni, soo ja seksuaalse orientatsiooni dimensiooni (Støen et al., 2023). Uussisserändajate kohanemisel kasutatakse kolme mudelit: 1) otse kohalikku kooli suunamine, 2) kohaliku kooli kohanemisklassi suunamine, 3) kohanemiskooli suunamine. Støen et al. (2023) uurisid, kuidas mudelid toetavad õppijate vajadusi. Õpilaste, vanemate, koolijuhtide ja õpetajate intervjuudest selgus, et probleeme on info liikumisega eri võimaluste kohta, tugivõrgustiku eri osad ei tee piisavalt koostööd, õppijatel on raskusi kohanemisklassist ja -koolist tavakooli üleminekuga ja kohalikes koolides on väga vajalikku pädevust ja õppematerjale. Rohkem teadlikkust ja koostööd esines neis koolides, kus õpetajad ja koolijuhid olid rohkem erivajadustega kokku puutunud. Uuringu autorid rõhutavad eelkõige koostöö

vajalikkust (kaasates kodanikuühiskonda ja vabaiühendusi), vanemate kaasamist ja süsteemset toe korraldamist kohalikul tasandil.

Rootsis saab enamik toe vajadusega õpilasi haridust tavakoolis, tuge korraldab kohalik omavalitsus ja eripedagoogika kooliamet (rootsi k *SPSM, Specialpedagogiska skolmyndigheten*), mille ülesanne on kindlustada kõigi õppijate hariduslike eesmärkide saavutamine. Seda tehakse läbi eripedagoogikaalase toe, koolituste ning õppematerjalide jagamise ning riiklike toetusmeetmete vahendamise (SPMS 2024). Uussisserändajad saavad osaleda kohanemisklassides ja neil on võimalus rootsi keele kui esimese keele asemel õppida riigikeelt teise keelena. Muukeelse õppija toetamisel võidakse kasutada ka tema esimest keelt. (Eurydice 2023).

Vaatamata sellele, et Rootsi tegelikkus on multikultuuriline ja mitmekeelne, on nii ühiskond kui ka koolid väga stratifitseerunud ja segregeerunud (Hanssen 2023).

Islandil, nagu mujal Põhjamaades, õpivad toe vajadusega lapsed ja noored tavakoolis, kus saavad vajadustest lähtuvalt tuge. Uussisserändajad õpivad islandi keelt teise keelena, et saavutada aktiivne mitmekeelsus ja osaleda tavapärasel õppes. Õpetajatega läbiviidud väikesemahuline kvalitatiivne uuring (Gunnþórsdóttir 2023) näitab, et lisatugi rändetaustaga õpilasele on oluline, kuid fragmentaarne ja ebasüsteemne.

Põhjamaade olukorda analüüsid ja kokku võttes tõdeb Hanssen (2023), et rändetaustaga õpilased, eriti need, kellel on mõni muu erivajadus peale puuduliku keeleoskuse, puutuvad kokku mitmesuguste raskustega haridusele juurdepääsul ja haridussüsteemis püsimisel.

Slovakkias pakutakse vähese keeleoskusega õpilastele keeletuge, mille eesmärk on tagada, et õpilased omandaks õppekeele kiiresti ja oleks õpingutes edukad (Eurydice 2023). Keelt õpetatakse läbi ainet ja igapäevasuhtluse. Õppetegevuses soovitatakse kasutada visuaalset materjali ja toetada õpioskuste arengut. Koolikeskkond on keeleliselt rikas ja pakub võimalusi suhtluseks. Õpieesmärkide püstitamisel võetakse arvesse õpilase olemasolevad teadmised ja keeleoskus. Slovakkia haridusministeeriumis on koostatud üldine metoodiline juhend (<https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/473/27387.5eb13c.pdf>), millest lähtudes toetada õpilasi, kelle kodune keel erineb õppekeelest. Juhend tõukub Euroopa Keeleõppe Raamdokumendi põhimõtetest, samuti on kasutatud Jim Cumminsi teoreetilisi seisukohti ja soovitusi. Juhend kätkeb endas soovitusi kommunikatiivse ja aktiivse keeleõppe korraldamiseks ja muukeelse õppija toetamiseks ainetunnis LAK-õppe võtteid kasutades (ehkki terminit ennast tekstis ei kasutata).

Ülevaadetest selgub, et enamasti lähtutakse Euroopas kaasava hariduse põhimõtetest ja nii palju kui võimalik, toetatakse nii toe vajadusega õppijaid kui ka rändetaustaga ja/või vähese õppekeele oskusega õpilasi tavahariduses, pakkudes õppijale tema vajadustest lähtuvalt tuge. Olulisel kohal on tugispetsialistide ja õpetajate koostöö. Uuringuid, mis näitaks eri programmide ja lähenemiste tõhusust, peaaegu ei ole. Samuti on vähe uuritud arengulisi eripärasid ja keeleoskust korraga.

Kokkuvõte

Toe vajadusega õppekeelest erineva kodukeelega noor seisab oma õpiteel silmitsi mitmesuguste raskustega. Teadustöid, mis käsitleks korraga nii keeleoskuse arendamist kui ka hariduslikke erivajadusi, pole palju. Eripedagoogika keskendub erivajadustele, keeleõppe didaktika keele õpetamisele.

Kirjandusest ja eri riikide kogemusest nähtub, et alati pole lihtne otsustada, kas noor vajab keeleoskuse arendamist või hoopis eripedagoogi tuge või mõlemat korraga. Testid ja hindamissüsteemid keskenduvad samuti vaid ühele aspektile – keeleoskusele või erivajadusele.

Euroopa riikide kogemus näitab samuti, et rakendatakse kas erivajadusele või keeleoskusele suunatud toetusmeetmeid. Samas rõhutatakse kõikjal kaasatust ja võrdset kohtlemist, mis tähendab, et erivajadusest lähtuvad toetusmeetmed on kättesaadavad ka õppekeelt ebapiisavalt või üldse mitte oskavatele õppijatele, ning keeleõppesse on kaasatud kõik õppijad. Programme, mis oleks mõeldud täpselt sellisele sihtrühmale nagu Edgari õppijad, rahvusvaheliselt kättesaadavate allikate põhjal ei leia.

Seega on oluline interdistsiplinaarne lähenemine, milles ühendatud teadmine aitaks õppijat just selles, milles ta tuge vajab. Analüüsides ja kõrvutades eripedagoogika ning tänapäevase keeleõppe, eriti lõimitud aine- ja keeleõppe põhimõtteid, näeme kattuvusi: õppijakeskne õpetus, jõukohasus (lähiarengu tsooniga arvestamine), kvaliteetne keeleline sisend, õpioskuste arendamine jne. Neist põhimõtetest lähtudes analüüsime programmi Edgar potentsiaalset tõhusust. Tegeliku tõhususe selgitaks välja sekkumisuuring, mis jääb käesoleva ekspertiisi võimalustest välja.

Allikad

Ahhutina, 2014 = Ахутина Т. В (2014). Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. Москва: Языки славянской культуры.

Aktan, O. (2020). Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149–164. <https://doi.org/https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>

Alan, Juffs. (2011). Second language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(3), 277-286. doi: 10.1002/WCS.106

Allen, P., Harley, B., Swain, M. (1989). Analytic and Experiential Aspects of Second Language Teaching. *RELC Journal*, doi: 10.1177/003368828902000102

American Psychiatric Association (2021). *Publication Manual Of The American Psychological Association (7th ed.)*. American Psychological Association.

Aru, J., & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.

Asher, J. J. (1979). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, vol. 53, no. 1, 1969, pp. 3–17. *JSTOR*, <https://doi.org/10.2307/322091>.

Astangu 2024 = Astangu Kutsererehabilitatsioonikeskus (2024). Haridusliku erivajadusega noortele suunatud lõimitud aine- ja keeleõppe kursus. <https://www.astangu.ee/et/haridusliku-erivajadusega-noortele-suunatud-loimitud-aine-ja-keeleeoppe-kursus>

Bachmann, T., & Maruste, R. (2001). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Ilo.

Banajee, M., Dicarlo, C. F., Stricklin S., B. (2003). Core Vocabulary Determination for Toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, June 2003 VOL. 19 (2), pp. 67–73. https://www.researchgate.net/publication/232041093_Core_Vocabulary_Determination_for_Toddlers

Barry, P., Taylor. (1974). Toward a theory of language acquisition. *Language Learning*, 24, 1. 23–35 doi: 10.1111/J.1467-1770.1974.TB00233.X

- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language. (Volume I)*. London & New York: Routledge.
- Beukelman, D., McGinnis, J. & Morrow, D. (1991). Vocabulary selection in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 7, 171 – 185.
- Blom, E., Paradis, J., Sorenson Duncan, T. (2012). Effects of input properties, vocabulary size and L1 on the development of third person singular –s in child L2 English. *Language Learning*, 62(3), 965-994.
- Boenisch J., & Soto G. (2015). The oral core vocabulary of typically developing English-speaking school-aged children: Implications for AAC practice. *Augmentative and Alternative Communication*, February 2015, VOL 31, 77–84.
- Cedefop 2022. What Europe is doing for Ukranian Refugees?
https://www.cedefop.europa.eu/files/what_europe_is_doing_for_ukraine_refugees.pdf
- Chi, Do-Na. (2016). Intake in second language acquisition. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series* 14 (2016): 76-89.
- Cioè-Peña, M. (2017). *Bilingualism, Disability and What it Means to Be Normal*. 2017.
- Coyle, D., Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL. Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dale, L., van der Es, W., Tanne, R. (2011). LAK-õppest õpetajale.
<https://harno.ee/sites/default/files/documents/2021-04/LAK-%C3%B5ppest-%C3%B5petajale.pdf>
- De Angelis, G. (2021). *Multilingual Testing and Assessment*. Bristol: Multilingual Matters.
- de Valenzuela, J., S. (2008). *Sociocultural Views of Learning*. L. Florian (toim.) *The Sage Handbook of Special Education*, <https://doi.org/10.4135/9781848607989>, SAGE Publications Ltd, lk 280–289.

Deponio, P., Macintyre, C. (2003). Identifying and Supporting Children with Specific Learning Difficulties: Looking Beyond the Label to Support the Whole Child (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561577ICD-11>.

Eduexpert 2019 = Eduexpert Sp. z o.o., & Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute. (2019). State of the art report on CLIL implementation in vocational schools across Europe.

EEAA, 2009 = Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009. *Mitmekultuuriline mitmekesisus ja hariduslikud erivajadused*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-ET.pdf

EEAA, 2013 = Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2013. *Kutseõppe hea praktika Euroopas – Hariduslike erivajaduste või puuetega õppijad kutseõppes*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_VET-Report_ET.pdf

Eurydice 2023. National Education Systems. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

Farrell, M. (2008). *Educating Special Children. An introduction to provision for pupil with disabilities and disorders*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927632>

Golberg, H., Paradis, J., & Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41–65.

Govindarajan, K., Paradis, J. (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): 24 Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77, 1-16.

Gunnþórsdóttir, H. (2023). Teachers' Perspectives on Additional Support for Immigrant Students in Icelandic Schools. *Inclusion and Special Needs Education for Immigrant Students in the Nordic Countries*. Hanssen, N. B. (Ed.), 252–268. Taylor & Francis. doi: 10.4324/9781003327554-15

Hamayan, E., Marler, B., Sanchez-Lopez, C. & Damico, J. (2007). *Special Education Considerations for English Language Learners: Delivering a Continuum of Services*. Caslon Publishing.

Hanssen, N. B. (2023). *Inclusion and Special Needs Education for Immigrant Students in the Nordic Countries*. Taylor & Francis.

Harno 2024. Keelekümblus. <https://harno.ee/keelekumblus> (5.10.2024)

Homskaja, 1987 = Хомская Е. Д. (1987). *Нейропсихология*. Москва: Изд-во Московского ун-та.

Hoopmann, K. (2019). *Aspergeri sündroomiga õpilane klassiruumis*. Tartu: Studium.

Hopp, H., Schmid, M. S. (2013). Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 34(2), 361–394. doi: 10.1017/S0142716411000737

HTM 2022. Eestikeelsele õppele ülemineku tegevuskava 2022–2030 seletuskiri. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2024-02/Lisa%20Eestikeelsele%20%C3%B5ppele%20%C3%BCleminiku%20tegevuskava%202022_2030%20seletuskiri.pdf

ICD = International Classification of Disorders (1999). Disorders of intellectual development. 6A00.0 Disorder of intellectual development, mild. Loetud aadressil <https://www.findacode.com/icd-11/code-1207960454.html?hl=intellectual>

Jahnukainen, M. Kalalahti, (2023). At the Intersection of Ethnicity and Special Educational Needs. Findings from a Longitudinal Study in Finland. *Inclusion and Special Needs Education for Immigrant Students in the Nordic Countries*. Hanssen, N. B. (Ed.), 102–119. Taylor & Francis. doi: 10.4324/9781003327554-7

Klingner, J. K., Boele, A. L., Linan-Thompson, S., Rodriguez, D. (2014). Essential Components of Special Education for English Language Learners with Learning Disabilities: Position Statement of the Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(3):93-96. doi: 10.1111/LDRP.12040

Kaalep, H-J., Muischnek, K. (2002). *Eesti kirjakeele sagedussõnastik*. TÜ kirjastus, Tartu.

- Kaldoja, M.-L. (2015). Sotsiaalne pädevus. E. Kikas & A. Toomela (toim.) *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*, lk 185–207 https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inlinefiles/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes_1.pdf
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus: emakeele abiõpe II*. TÜ Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/51226>
- Kebbinä 2010. Lõimitud aine- ja keeleõpe ehk LAK-õpe. Haridus- ja noorteamet. <https://oppekava.ee/loimitud-aine-ja-keeleope-ehk-lak-ope/> (22.09.24)
- Kikas, E., Toomela, A. (2015). Ülevaade psühholoogiast. I osa. Tallinn: Kirjastus Koolibri.
- Kim, S. K., and Webb, S. (2022). The effects of spaced practice on second language learning: A meta-analysis. *Lang. Learn.* 72, 269–319. doi: 10.1111/lang.12479
- Kohnert K, Derr A. (2004). Language intervention with bilingual children. In: Goldstein B, editor. *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers*. Baltimore: Brookes;. pp. 315–343.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P.F., Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: a focus on developing home language(s). *Lang Speech Hear Serv Sch.* 2005 Jul; 36(3):251-63. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2900386/>
- Kongi, A., Heinmets, H., Täht, H., Binsol, H., Padu, L., & Teesalu, L. (2012). *Haridusliku erivajaduse märkamisest ja sekkumisest: Juhendmaterjal kutseõppeasutustele*. Innove. <http://arhmus.tlu.ee/cgi-bin/epam?oid=113280>
- Kõrgesaar, Jaan 2020. *Sissejuhatus haridusliku erivajaduse käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/69494>.
- Kormos, J., Smith, A. M. (2023). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1992). *Fundamentals of Language Education*. Laredo Publishing Company

- Kugelmass, J. W. (2007). Constructivist views of learning: implications for inclusive education. L. Florian (toim.) *The Sage Handbook of Special Education*, <https://doi.org/10.4135/9781848607989>, SAGE Publications Ltd, lk 272–279.
- Lantolf, J. P., Poehner, M. E. 2014. Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide. Routledge.
- Lightbown, P. M. 2014. Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23(1–2), 3–23. <https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863903>.
- Loewen, S., Sato, M. (2017). *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413 – 68.
- Luria 1973 = Лурия А. Р. (1973). Основы нейропсихологии. Москва: Изд-во Московского ун-та.
- Luria 1979 = Лурия А. Р. (1979). Язык и сознание. Изд-во Московского ун-та.
- Luria, A. (1982). *Language and cognition*. Ed. by James V. Wertsch. Washington (D.C.): Winston ; New York: Wiley.
- Macintyre, C. & Deponio, P. (2003). *Identifying and Supporting Children with Specific Learning Difficulties*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Mack, A., Rock, I. (1998). Inattentional Blindness. The MIT Press
- Madrid, D., Cañado, M., L., P. (2018) Innovations and Challenges in Attending to Diversity through CLIL. *Theory Into Practice*, 57:3, 241-249, DOI:10.1080/00405841.2018.1492237
- Mahan, K. R. (2020). The comprehending teacher: scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74–88. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Malva, L. (2021). Õppimise neuroteadused juhendavad tööd klassiruumis. Õpetajate Leht, 8.01. <https://opleht.ee/2021/01/oppimise-neuroteadused-juhendavad-tood-klassiruumis/>

Marvin, C. A., Beukelman, D. R., & Bilyeu, D. (1994). Vocabulary-Use Patterns in Preschool Children: Effects of Context and Time Sampling. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 10(4), 224-236.

McCulley, L. V., Katz, S. & Vaughn, S. (2013). Reading Instruction and Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: Practice Concerns and Students with LD*, 25, 19–43. [https://doi.org/10.1108/S0270-4013\(2013\)0000025005](https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000025005)

Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield: Cast, Incorporated

Mikk, J. (1991). *Didaktika küsimusi*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Mitchell, D. (2017). *Diversities in Education: Effective ways to reach all learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315684208>

Montrul, S. (2005). Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities. *Second Language Research*, 21(3), 199-249. doi: 10.1191/0267658305SR247OA

Nikula, T., Skinnari, K., Mård-Miettinen, K. (2023). Diversity in CLIL as experienced by Finnish CLIL teachers and students: matters of equality and equity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26:9, 1066-1079, DOI: 10.1080/13670050.2022.2028125

Opetushallitus (2024a). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tutkintokoulutukseen-valmentava-koulutus-tuva>

Opetushallitus (2024b). <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tyohon-ja-itsenaiseen-elamaan-valmentava-koulutus-telma>

Padrik, M. (2016). Keelelise arengu puuded lastel. Toim. M.Padrik, M.Hallap, *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel*. TÜ Kirjastus. https://www.hm.ee/sites/default/files/meie_lapsel_mitu_keelt_fin.pdf

Padrik, M., Hallap, M. (2020). Mitmekeelne erivajadusega õppija koolis. RITA-ränne projekt. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf

Paksuniemi, M., Körkkö, M., Keskitalo, P. Norvapalo, K. (2020). *Guide to Culturally Responsive Teaching and Diverse Learners in the Daily Life of Schools*. Turku 2020.
<https://siirtolaisuusinstituutti.fi/wp-content/uploads/2020/06/j36www.pdf>

Paradis, J., Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: Language environment factors predict individual differences in catching up to monolinguals. *Developmental Science*, 20, 1-15.

Paradis, J., Rusk, B., Sorenson Duncan, T., & Govindarajan, K (2017). Children's second language acquisition of English complex syntax: The role of age, input and cognitive factors. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 1-20.

Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava (2023). RT I, 08.03.2023, 4.

RHK-10 = Rahvusvaheline Haiguste Klassifikatsioon (1999). <https://rhk.sm.ee/>

Riigikantselei (2021). *Ligipääsetavuse rakkerühma lõpparuanne*.
https://www.riigikantselei.ee/sites/default/files/documents/2021-09/Riigikantselei_Ligip%C3%A4%C3%A4setavuse_rakker%C3%BChma_%20lopparuanne.pdf

Salameh, E.-K. (2003). A Descriptive Study of Lexical Organisation in Bilingual Children with Language Impairment: Developmental Changes. *International Journal of Speech-Language Pathology*.

Salameh, E.-K. (2006). Conceptual Scoring of Lexical Organization in Bilingual Children with Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*.

Schults, A., Kivirähk, T., Plado, K., Häidkind, P. (2018). Hariduslike erivajaduste määratlus ja kaasav haridus. Rmt. Krull, E. (toim.) *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (615–672). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Semjonovitš, 2007 = Семенович А. В. (2007). Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Москва: Генезис.

Soll, M., Palginõmm, M.-L. (2011) *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Tartu Ülikooli Narva Kolledž.

https://integratsioon.ee/sites/default/files/252_Soll_2011_Oppekeelest_erineva_emakeelega_opilane_koolis.pdf

Sparks, R., Miller, K. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia* (Chichester, England). 6. 124-32. 10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2<124::AID-DYS152>3.0.CO;2-3.

SPMS = Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024). <https://www.spsm.se/om-oss/>

Støen, J., Fandrem, H., Johannessen, Ø. L. (2023). Inclusion of Newly Arrived Migrant Students in Norwegian Schools. An investigation of different introductory models for language learning and inclusion. *Inclusion and Special Needs Education for Immigrant Students in the Nordic Countries*. Hanssen, N. B. (Ed.), 32–49. Taylor & Francis. doi: 10.4324/9781003327554-3

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." *Sociocultural theory and second language learning* 97.1, 97-114.

Toomela, A. (2012). *Ülevaade psühholoogiast. I osa*. Tallinn: Kirjastus Koolibri.

Vabariigi Valitsuse 16. detsembri 2010. a määrus nr 182 „Põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava“.

Varik-Maasik, E. (2015).). *Erineva sotsiaalse tagapõhjaga Eesti noorte kirjaoskus*. [doktoritöö]. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Võgotski, 1982 = Выготский Л. С. (1982). Мышление и речь. Москва: Педагогика

Võgotski, 1978 = Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Võgotski, 1986 = Vygotski, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.

Võgotski, 1999 = Vygotski, L. S. (1999). *Mõšlenie i retš*. Moskva: Labirint (vene keeles).

Westwood, P. (2007). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs – 5th Edition*. London & New York: Routledge.

Yorkston, K., Honsinger, M., Dowden, P. & Marriner, N. (1989). Vocabulary selection: A case report. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 101 – 108.