

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Põhikooli mitme aine õpetaja õppekava

Ele Hallimäe

KLASSI HALDAMINE II JA III KOOLIASTME ÕPETAJATE VAATENURGAST –
ENNETUSTEGEVUS JA SEKKUMISSTRATEEGIAD DISTSIPLIINIPROBLEEMIDE
KORRAL
Magistritöö

Juhendaja: lektor Liina Lepp

Tartu 2021

Kokkuvõte

Klassi haldamine II ja III kooliastme õpetajate vaatenurgast – ennetustegevus ja sekkumisstrateegiad distsipliiniprobleemide korral.

Tõhusad klassi haldamise strateegiad distsipliiniprobleemide ennetamisel ja sekkumisel on eduka õpetamise aluseks. Töö eesmärgiks oli välja selgitada, mida on II ja III kooliastme õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks ja milliseid sekkumisstrateegiaid rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel. Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude abil kümnel õpetajalt ja analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil. Selgus, et õpetajad hindavad ennetustegevustena häid suhteid klassi ja kolleegidega, klassi keskkonna kujundamist ning ühiste klassi reeglite olemasolu. Leiti, et sekkumisstrateegiatena kasutatakse probleemse käitumise tagajärgede põhjendamist ja selgitamist, probleemset käituvat õpilast eraldamist klassikeskkonnast ning õpetaja enda emotsioonide kontrolli. Tulemused aitavad täiendada õpetajakoolituse ja täienduskoolituste distsipliiniprobleemide ennetamise ja sekkumisega seotud teemade sisu.

Märksõnad: klassi haldamine, distsipliiniprobleem, ennetustegevus, sekkumisstrateegia

Abstract

Classroom Management from the Perspective of II and III Level Teachers – Prevention and Intervention Strategies in Case of Discipline Problems.

Effective classroom management strategies in preventing and intervening in case of discipline problems are the foundation of successful teaching. The aim of study was to find out what activities of II and III level teachers have done to prevent discipline problems and what intervention strategies they have used in case of discipline problems. Data were collected through semi-structured interviews from ten teachers and were analyzed by qualitative inductive content analysis. It turned out that teachers value good relations with the class and colleagues, designing the classroom environment and the existence of common classroom rules as preventive strategies. In addition, intervention strategies teachers use are justifying and explaining the consequences of problematic behavior, separating problematic student from the class environment, and controlling teacher's own emotions. The results help to improve the content of topics related to the prevention and intervention of discipline problems in teacher training and in-service training.

Keywords: classroom management, discipline problem, prevention strategy, intervention strategy

Sisukord

| | |
|---|----|
| Sissejuhatus | 4 |
| Teoreetiline ülevaade | 5 |
| Klassi haldamise olemus ja olulisus..... | 5 |
| Õpetajate katsumused klassi haldamisega..... | 7 |
| Klassi haldamise strateegiad | 8 |
| Metoodika..... | 12 |
| Valim..... | 12 |
| Andmekogumine | 13 |
| Andmeanalüüs | 14 |
| Tulemused | 17 |
| Õpetajate tegevused distsipliiniprobleemide ennetamiseks | 17 |
| Õpetajate rakendatavad sekkumisstrateegiad distsipliiniprobleemide korral | 24 |
| Arutelu..... | 28 |
| Tänu sõnad | 33 |
| Autorsuse kinnitus..... | 33 |
| Kasutatud kirjandus..... | 34 |
| Lisad | 37 |
| Lisa 1. Intervjuu kava koostamisel aluseks olnud küsimused..... | 37 |
| Lisa 2. Intervjuu kava..... | 38 |

Sissejuhatus

Klassi haldamine on õpetajate üks olulisem oskus, mis tagab heaolu nii õpetajale endale kui ka õpilastele ning õpilaste akadeemilise edenemise (Zakaria, Reupert, & Sharma, 2013). Õpetaja kutsestandard näeb ette, et õpetaja kujundab õppimiseks keskkonna, mis toetab õpilase arengut ja loovust, olles vaimselt ja emotsionaalselt turvaline, koostöine ja üksteist arvestav. Õpikeskkonna kujundamisel peab õpetaja olema võimeline lahendama distsipliiniprobleeme, kasutades olukorrale vastavaid suhtlemisstrateegiaid (Kutsestandard. Tase 7, 2018). Klassi haldamine ja õpilaste õppimine on lahutamatult seotud – õpilased ei saa õppida ega saavutada oma potentsiaali klassiruumis, kus kliima on negatiivne, kaootiline, puudub struktuur ja tugi ning mis pakub vähe võimalusi aktiivseks osalemiseks (Hepburn & Beamish, 2019). Klassi haldamiseks on vaja tõhusaid lähenemisviise, et luua keskkond, mis toetab õpilaste käitumist ja õppimisprotsessi ning vähendab õpetaja stressi ja läbipõlemist (Oliver, Wehby, & Reschly, 2011).

Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringust (TALIS) selgub, et Eesti õpetajate enesetõhususe näitajad klassi haldamise kohta on madalamad võrdlusriikidest (Läti, Soome, Holland) ja TALISE keskmisest, kuid õpetajate hinnangutest tunniaja jaotuse kohta selgub, et klassis korra hoidmiseks kulub vaid 7,8%, mis on TALISE keskmisest (13,4%) madalam. Lisaks tunneb 16,7% vastanud Eesti õpetajatest, et klassi haldamise kohane enesetäiendus on väga vajalik, samas kui OECD keskmine on 14,2% (Taimalu, Uibu, Luik, & Leijen, 2019). 2013. aasta TALISE (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014) tulemused näitasid samuti, et 16,7% vastanud Eesti õpetajatest tunneb klassi haldamise kohase enesetäienduse vajadust, samas kui OECD keskmine oli siis madalam (13,1%) kui 2018. aastal. Võrreldes 2013. ja 2018. aasta TALISE tulemusi, on näha, et Eesti õpetajate osakaal, kes tunnevad klassi haldamise kohase enesetäienduse vajadust, on jäänud samaks.

Üks suur õpetajate läbipõlemise ja tööga rahulolematuse põhjus on klassi haldamisega mitte hakkama saamine (Evertson & Weinstein, 2013). On välja toodud, et kahjuks ei saa paljud õpetajad enne õpetajakarjääri alustamist piisavat ettevalmistust klassi haldamise osas ning seetõttu tunnevad nad end klassiruumis õpilaste käitumise juhtimisel ebakindlalt (Freeman, Simonsen, Briere, & MacSuga-Gage, 2014). TALIS 2018. aasta uuringust selgub, et vaid 50,8% Eesti õpetajatest tundsid, et nad on saanud hea ettevalmistuse klassi haldamiseks (Taimalu *et al.*, 2019). Ka McCaw (2018) on USAs välja toonud, et õpetajakoolitustes käsitletakse vähe klassi haldamise strateegiaid ning koolitustel tuleks keskenduda viisidele, kuidas tegeleda klassiruumis

tegelikult aset leidvate distsipliiniprobleemidega, mitte jääda vaid hüpoteetiliste stsenaariumite juurde. TALISE (2018) uuringust lähtuvalt võib väita, et kuigi Eesti õpetajad kulutavad tunnis vähem aega korra hoidmiseks kui TALISE keskmine, ei tunne nad end klassi haldamises väga pädevalt. Seega on teema edasine uurimine vajalik, et tõlgendada tulemusi kvalitatiivse uurimuse tulemuste kaudu. Tõlgendatud tulemused oleksid abiks õpetajate täienduskoolituste ja õpetajakoolituse klassi haldamisega seotud õppeainete sisu ja korralduse kavandamisel. Teoorias antakse ülevaade klassi haldamise olemusest ja olulisusest. Lisaks tuuakse varasematele uuringutele toetudes välja, millised on õpetajate katsumused seoses klassi haldamisega ning klassi haldamise strateegiad.

Teoreetiline ülevaade

Klassi haldamise olemus ja olulisus

Klassiruum ei ole enam koht, kus õpetaja edastab teadmisi passiivsetele õpilastele vaikselt ja reeglitega raamidesse surutud keskkonnas (Girardet, 2018). Näiteks Türgis tehtud uuringust tuli välja, et õpetajate arusaam klassi haldamisest ei ole range distsipliini järgimine vaid pigem õpilastega koostöö (Akin, Yildirim, & Goodwin, 2016). Tõhus õpetamine on hoopiski õpilasekeskne ning õpetaja roll selles on aidata õpilastel teadmiste vahelisi seoseid üles ehitada (Girardet, 2018). Distsipliini ja kontrolli õpilase käitumise üle on defineeritud klassi haldamisena (Poole & Evertson, 2013), mis on tulemusliku õpetamise aluseks (Billingsley, McKenzie, & Scheuermann, 2018). Evertson ja Weinstein (2013) leidsid, et klassi haldamise moodustavad toimingud, mida õpetajad teevad selleks, et luua keskkond, mis toetaks ja hõlbustaks nii akadeemilist kui ka sotsiaalset ning emotsionaalset õppimist. Klassi haldamist seostatakse pigem distsipliini, kontrolli või muude terminitega, mis lubavad vähendada õpilaste lubamatut käitumist. Klassi haldamine ei tähenda aga ainult probleemide ilmnemisel tulemuslikku reageerimist, vaid ka probleemide ilmnemise takistamist, luues sealjuures keskkond, mis soodustab õppimist ja asjakohast käitumist (Little & Akin-Little, 2008). Ennetav klassi haldamine on lähenemisviis, mis soodustab akadeemilist kaasatust, hoides samal ajal ära ka probleemset käitumist (Rathvon, 2008). Välja on toodud, et klassi haldamise ennetav lähenemisviis, mis keskendub eeldatava käitumise ennetavale õpetamisele ja tugevdamisele, on tõhusam kui reageeriv lähenemisviis, mis keskendub probleemse käitumisega tegelemisele pärast selle ilmnemist (Oliver *et al.*, 2011).

Klassi haldamine on nii õpetajate, eriti algajate õpetajate, kooli juhtide ja ka üldsuse jaoks murettekitav teema (Evertson & Weinstein, 2013; Little & Akin-Little, 2008). Tuuakse välja, et see kuidas õpetaja saavutab korra klassiruumis, on sama oluline kui see, kas ta üldse saavutab korra (Evertson & Weinstein, 2013). Leitud on, et õpetajate juhtimisvõimed on positiivselt seotud õpilaste käitumise ja saavutustega tundides (Little & Akin-Little, 2008). Õpetaja tõhusa klassi haldamise tavadel on oluline positiivne mõju probleemse käitumise vähendamisel klassiruumis (Oliver *et al.*, 2011). Distsipliiniprobleemid klassis muudavad õpilastel õppimise ja õpetajal õpetamise keeruliseks (McCaw, 2018). Arvestades klassi haldamisest sõltuvaid eesmärke, nagu näiteks õppimist soodustava klassikeskkonna loomine, õpilaste kaasamine ja motiveerimine, on see oskus õpetajatele oluline. Girardet (2018) on välja toonud, et oluline on mõista tegureid, mis võivad aidata õpetajatel omandada klassi haldamise tavad ja tõekspidamisi.

Õpetajatel on klassi haldamisega nii positiivseid kui ka negatiivseid assotsiatsioone. Positiivselt tajuvad õpetajad klassi haldamist kui õpilastele vastutuse määramist, ühtekuuluvustunde arendamist, reeglite kehtestamist, klassi kahesuunalist vestlust, õpilaste vajaduste ja huvide tunnustust, individuaalsete erinevuste austust ja õpilaste julgustamist üksteist austama. Negatiivselt tajuvad õpetajad klassi haldamist kui distsipliiniprobleeme ja oskusi nende probleemide lahendamiseks (Akin *et al.*, 2016). Õpetajate arvates on distsipliiniprobleemid sellised, mis segavad õpilasi ja hajutavad õpetaja tähelepanu, nagu näiteks lobisemine muutub valjuks vestluseks, õpilased teevad lihtsalt lärmi, pomisevad, vaidlevad eakaaslastega, ei ole motiveeritud töötama, protestivad või ei tee, nagu neile öeldakse (Çakmak, Gündüz, & Emstad, 2019). McCaw (2018) läbiviidud uuringust USA-s tuleb välja, et klassis olevad distsipliiniprobleemid on väga varieeruvad: verbalsest häirimisest asjade loopimiseni. Lisaks toovad õpetajad välja, et põhilised klassi haldamise probleemid on seotud õpilaste käitumise ja suhete, õpetajate koostöö, klassi keskkonna ning õppetunni ülesehituse ja sisuga (Akin *et al.*, 2016).

Käesolevas töös defineeritakse klassi haldamist kui tegevusi, mida tehakse selleks, et luua keskkond, kus saaks tõhusalt õpetada ja õppida ning milles on toetatud õpilase akadeemiline ja sotsiaalne areng (Evertson & Weinstein, 2013; Little & Akin-Little, 2008; Oliver *et al.*, 2011; Zakaria *et al.*, 2013). Distsipliiniprobleemi käsitletakse antud töös kui õpilase probleemset käitumist, mis segab õpetamist, õppimist ning õpilase akadeemilist ja sotsiaalset arengut (Akin *et al.*, 2016; Çakmak *et al.*, 2019; McCaw, 2018). Varasematest uuringutest on näha, et õpetajatel ja

koolidel on klassi haldamisega seotult katsumusi. Katsumustena nähakse pigem distsipliiniprobleemide ennetustegevust ja sekkumisstrateegiaid. Samas võib katsumusena näha klassi haldamise kui mõiste erinevaid tõlgendusvõimalusi.

Õpetajate katsumused klassi haldamisega

Varasemates uuringutes on välja toodud mitmeid õpetajate katsumusi seoses klassi haldamisega. Näiteks Türgis tehtud uuringust selgus, et õpetajate kogetud klassi haldamise probleemid on peamiselt seotud õppetöö planeerimise, ajajuhtimise, õpilastega suhtlemise ja käitumise juhtimisega (Akin *et al.*, 2016). Uuringus, kus võrreldi Türki ja Norra algajate õpetajate kogemusi, selgus, et õpetajate probleemsete olukordade kirjeldused rõhutavad üldiselt nende muret klassiruumi haldamise osas, mis on otseselt seotud klassiruumis oleva korra ja distsipliiniga ning esile kerkisid ka juhtimisprobleemid. Mõlema riigi õpetajad leidsid, et nende peamiseks probleemiks oli klassi haldamise strateegiate väljatöötamine. Nende meelest oli segavaks käitumiseks sallimatu ja stressi tekitav käitumine, nagu näiteks juhustest keeldumine, kaasatöötamise pidev vältimine, motivatsiooni puudumine (Çakmak *et al.*, 2019).

Klassiruumis tekkivad distsipliiniprobleemid tekitavad õpetajatele emotsionaalset stressi. Õpetajad toovad välja, et distsipliiniprobleemid panevad neid tundma end halvasti, kurnatult, jõuetult ja katsumust pakkuvates olukordades tunnevad nad end provotseeritult (Çakmak *et al.*, 2019). Algajad õpetajad tajuvad distsipliini saavutamist kui oma kõige tõsisemat katsumust (Evertson & Weinstein, 2013).

Kogunud õpetajad suhtuvad oma klassi haldamise võimetesse positiivsemalt kui algajad õpetajad (Melnick & Meister, 2008). TALISE 2018. aasta uuringust tuleb välja, et üle viieaastase kogemusega õpetajatel on kõrgem enesetõhusus nii klassi haldamise, õpetamise kui ka õpilaste kaasamise osas (Taimalu *et al.*, 2019). Erivajadustega õpilastega tegelemisel tunnevad kogunud õpetajad pigem end vähem ettevalmistatuna, aga algajad õpetajad tunnevad, et nendega on võimatu tegeleda. Leitud on, et kogemus annab õpetajale enesekindluse klassis tekkivate probleemide lahendamisel (Melnick & Meister, 2008). TALISE 2018. aasta uuringust selgub, et 26,5% Eesti õpetajatest tunnevad vajadust enesetäiendamisest erivajadustega õpilaste õpetamises, samas kui OECD keskmine samal näitajal on 22,2% (Taimalu *et al.*, 2019).

Enamik algajaid õpetajaid tunnevad, et neil ei ole piisavalt teadmisi klassiruumis toimuvast, et mõista klassi haldamise, käitumise ja akadeemiliste ülesannete vahelisi seoseid. See

teadmatus takistab keskenduda õpilaste õpetamisele. Selle asemel tegelevad nad enda käitumise kohandamisega vastavalt olukordadele, proovides erinevaid strateegiaid (Melnick & Meister, 2008). Keskendumine õpilaste käitumise haldamisele tekitab olukorra, kus õppe sisu ei muudeta õpilasele huvitavaks ja motiveerivaks, mis suurendab õppimisest kõrvale kaldumist (Bromfield, 2006). Algajate õpetajate suuremaks murekohaks on nende võimetus tulla toime õpilaste ebahariliku käitumise ja mitmekesiste vajadustega (Melnick & Meister, 2008).

Varasematele uuringutele tuginedes on õpetajate jaoks kõige suuremaks katsumuseks klassiruumis olev kord ja distsipliin. Õpetajad näevad end olukorras, kus klassis korra saavutamine toimub õppimise arvelt. Lisaks on uuringutest näha, et klassi haldamise strateegiate puhul tunnevad õpetajad end kindlalt, aga samas näevad vajadust enesetäiendamiseks. Varasemad uuringud näitasid ka distsipliiniprobleemide mõju õpetajate emotsioonidele ja tunnetele. Seega on oluline, et õpetajad oleksid enne tööle asumist piisavalt ettevalmistatud klassi haldamise osas, kuna see võimaldab neil valida efektiivsemaid strateegiaid klassi haldamiseks.

Klassi haldamise strateegiad

Efektiivsed klassi haldamise strateegiad on olulised, et luua ja hoida sujuv, turvaline ja produktiivne keskkond õppimiseks ja õpetamiseks. Õpilaste vajadustega sobiva klassi haldamise strateegia valimine ning rakendamine nõuab läbimõtlemist ja visadust (McCaw, 2018). Zuckerman (2007) on leidnud, et õpetajad tähtsustavad õppetöö hoolikat planeerimist ja läbiviimist, kuna see aitab ennetada distsipliiniprobleeme. Õpetajatel on oluline mõista, et alati kõik strateegiad ei toimi ning mõistlik on katsetada ja kombineerida erinevate strateegiate komponente. Enne kui õppimine saab toimuda, peab olema rakendatud tõhus klassi haldamine (McCaw, 2018).

Distsipliiniprobleemide lahendamiseks püüavad õpetajad esialgu meenutada enda kooliaega ja kuidas õpetaja saavutas klassis vaikuse. Lisaks püüavad nad tegutseda distsipliiniprobleemidega autoriteedi ja kontrolli abil, et juhtida õpilaste tähelepanu probleemist eemale (Çakmak *et al.*, 2019). Tuuakse ka välja, et õpetajad peaksid klassiruumis esinevate distsipliiniprobleemide ja klassi haldamise strateegiate osas tegema üksteisega koostööd (Çakmak *et al.*, 2019; McCaw, 2018). TALISE 2018. aasta uuringust tuleb välja, et õpetajatel, kes teevad regulaarselt omavahel koostööd, on kõrgem enesetõhususe näitaja nii klassi haldamise, õpetamise kui õpilaste kaasamise osas (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen, & Pedaste, 2020).

McCaw (2018) tehtud uuringust selgub, et distsipliiniprobleemide tekkimisel ei ole karistamine tõhus klassi haldamise strateegia. Karmide strateegiate kasutamist seostatakse suurema emotsionaalse kurnatuse ja suurema häiriva käitumisega (Hepburn & Beamish, 2019). Välja on toodud, et õpetajate poolt kasutatavad strateegiad ei pruugi arvesse võtta probleemse käitumise aluseks olevaid põhjuseid (Sullivan, Johnson, Owens, & Conway, 2014). Efektiveks strateegiateks on pigem positiivsed strateegiad, nagu näiteks õpilastele suurema vastutuse andmine või juhiroll, üks ühele vestlused (McCaw, 2018). Õpetajad kipuvad kasutama strateegiaid, mille eesmärk on pigem kontrollida õpilaste käitumist, viidates sellele, et nad seostavad probleemse käitumise põhjusena väliseid tegureid ega taju, et klassiruum ja keskkond mõjutavad õpilaste käitumist (Hepburn & Beamish, 2019).

Klassi haldamise strateegiate välja töötamiseks soovitatakse kuut üldist valdkonda, millega tuleks tegeleda, mis jagunevad vastavalt tõekspidamistele ja tavade eesmärgile (Akin *et al.*, 2016; Girardet, 2018). Üheks valdkonnaks on struktuuri haldamine, mis keskendub õppetunni ülesehitusele, selgete juhiste edastamisele, informatiivse ja edasiviiva tagasiside kasutamisele (Girardet, 2018). Zuckerman (2007) on välja toonud, et juhiseid tuleb õpilastele edastada samm-sammult ning pigem kirjalikult, mitte suuliselt. Lisaks on struktuuri haldamise puhul oluline klassikeskkonna ettevalmistus nii, et see toetaks õpetamisvajadusi ning õpilaste iseseisvuse ja vastutuse suurenemist. Klassikeskkonna ettevalmistus on mõjusam, kui sinna saab kaasata õpilasi ja nende ideid (Krull, 2018). Järgnevas oluliseks valdkonnaks on õpilase käitumise haldamine, mis on termin, mida on ajalooliselt kasutatud klassi haldamise reaktiivse lähenemisviisi (keskendutakse distsipliiniprobleemide lahendamisele, mitte ennetamisele) kirjeldamiseks (Hepburn, & Beamish, 2019).

Õpilase käitumise haldamisega on seotud distsipliiniprobleemide sekkumisstrateegiad nagu näiteks „aeg maha“ tehnika, õpilase käitumise moraliseerimine ja probleemide arutelu terve klassiga (Girardet, 2018). Nii Krull (2018) kui ka Zuckerman (2007) on kirjeldanud, et õpilasele tuleb selgitada probleemse käitumise tagajärgi vestluse ja arutluste käigus. Õpilase käitumise haldamisega on seotud ka näiteks uskumus, et kasulik on probleemset käituvat õpilane ülejäänud klassist eraldada (Girardet, 2018). Õpilased, kellel on klassiruumis probleemne käitumine, kogevad suurema tõenäosusega negatiivseid nii lühi- kui ka pikaajalisi tagajärgi, näiteks kehvad hinded, hajameelsus, distsipliinile allumatus, koolist väljalangemine (Cook *et al.*, 2018). Õpetajad, kes on saanud koolitusi positiivse käitumise toetamise kohta, on teadlikumad

klassiruumi muutujatest, mis on õpetaja kontrolli all ning saavad paremini aru klassi haldamise ennetavast lähenemisviisist (keskendutakse distsipliiniprobleemide ennetamisele) (Hepburn & Beamish, 2019).

Kolmanda valdkonnana on välja toodud õpilase motivatsiooni ja kaasatuse haldamine, mis hõlmab sellist strateegiat nagu õpilasele sisukate päriseluliste näidete pakkumine, et õppetööd rikastada. Lisaks on antud valdkonnas oluline õpilaste kaasamine õppetunnis toimuvasse, õpilaste oma ideede ja mõttekäikude arutamine, jagamine ja selgitamine (Girardet, 2018). Krull (2018) on leidnud, et kui õpilased on õppetööle sarnaselt motiveeritud, siis üldjuhul on õppetöö juhtimine kergem. Tõekspidamised õpimotivatsiooni kohta viitavad, et motivatsioon tugineb huvil ning õpilased muutuvad motiveeritumaks, kui nad on õppetöösse rohkem kaasatud, näiteks õpilased saavad ise valida, millise raskustasemega ülesandeid kõigepealt teha (Girardet, 2018).

Neljanda valdkonnana on välja toodud õpilaste ja nende vaheliste suhete haldamine, mille puhul tuleb tagada positiivne klassikliima, toetada empaatilist suhtumist kaaslasesse. Antud kategooriasse kuulub uskumine, et avatud klassikliima (vastand rangele) on parim ning et õpetaja vastutab õpilaste sotsiaalsete oskuste arengu eest (Girardet, 2018). Krull (2018) on välja toonud, et klassis valitsev kord tugineb õpetaja ja õpilaste vahelisele koostööle. Nii Akin jt (2016) kui ka Krull (2018) on kirjeldanud, et õpilased tunnevad end rohkem klassi osana, kui neid kaasatakse reeglite välja töötamise, sest see aitab neil aru saada oma käitumise tõsidusest. Leitud on, et klassijuhataja ja aineõpetaja vaheline koostöö on oluline klassi reeglite kujundamisel (Krull, 2018).

Lisaks eelnevalt mainitule on klassi haldamise strateegiate väljatöötamisel oluline hallata klassiruumi tegevusi, mille alla kuuluvad klassi koostöö tegevused ja klassikoosolekud (Girardet, 2018). Zuckerman (2007) leidis, et rutiinsed tegevused klassiruumis tunni alguses on kasulikud, kuna need aitavad õpilasel tulla mõttega tundi. Viimase valdkonnas peetakse oluliseks õpetaja teadmisi eri õpetajastiilidest. Lisaks on olulised õpetaja üldised pedagoogilised tõekspidamised ja uskumused õpetaja rolli kohta klassiruumis (Girardet, 2018). Zuckerman (2007) on toonud välja, et õpetaja ringi liikumine klassis aitab hoida õpilaste tähelepanu tunnil, mis võimaldab ennetada distsipliiniprobleeme. Kokkuvõtvalt saab öelda, et klassi haldamise strateegiad on erinevad ning sõltuvad paljuski õpetaja teadmistest ja kogemustest. Teooria põhjal on distsipliiniprobleemide ennetustegevused ja strateegiad välja toodud tabelis 1.

Tabel 1. Distsipliiniprobleemide ennetustegevused ja sekkumisstrateegiad teooria põhjal.

| Ennetustegevus |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Õpilasele suurema vastutuse andmine või juhiroll (McCaw, 2018) • Õpilastele selgete juhiste edastamine (Girardet, 2018; Zuckerman, 2007). • Õpilaste informatiivne ja edasiviiv tagasisidestamine (Girardet, 2018) • Õpilase motiveerimine päriseluliste näidete abil (Girardet, 2018) • Õpilaste ideede ja mõttekäikude arutamine, jagamine ja selgitamine (Girardet, 2018) • Õpilaste empaatilise suhtumise toetamine ja sotsiaalsete oskuste areng (Girardet, 2018) • Õpilaste kaasamine klassi reeglite väljatöötamisse (Akin <i>et al.</i>, 2016; Krull, 2018) • Õpilaste kaasamine klassikeskkonna ettevalmistusse (Krull, 2018) • Õpilastele rutiini tekitamine (Zuckerman, 2007) • Õpetaja ringi liikumine klassis (Zuckerman, 2007) |
| Sekkumisstrateegia |
| <ul style="list-style-type: none"> • Õpilaste tähelepanu juhtimine probleemist eemale autoriteedi ja kontrolli abil (Çakmak <i>et al.</i>, 2019) • Õpilaste karistamine (McCaw, 2018) • Õpilastega üks-ühele vestlused (McCaw, 2018) • Õpilastega „aeg maha“ tehnika kasutamine (Girardet, 2018) • Õpilase käitumise moraliseerimine ja probleemide arutelu terve klassiga (Girardet, 2018; Krull, 2018) • Probleemselt käituvat õpilase eraldamine klassist (Girardet, 2018) |

Uuringutest lähtuvalt on teada, et õpetajad tunnevad klassi haldamise teemadel end pigem ebapiisavalt ettevalmistatult. Seega on oluline uurida, millised on töötavate õpetajate kogemused klassi haldamises. Kuna teooria ülevaatest tuli välja, et õpetajate jaoks on peamine raskusi valmistav valdkond klassis korra saavutamine, on oluline teada, mida teevad õpetajad distsipliiniprobleemide ennetamiseks ning kuidas õpetajad sekkuvad distsipliiniprobleemide ilmnemisel. Teades õpetajate kogemusi ning rakendatavaid tegevusi, saab tõendus põhisedalt kavandada õpetajakoolituses ja täienduskoolituses klassi haldamise teema käsitlemist.

Töö eesmärgiks on välja selgitada, mida on II ja III kooliastme õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks ja milliseid sekkumisstrateegiaid rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel. Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Mida on õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks?
- 2) Milliseid sekkumisstrateegiaid on õpetajad rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel?

Metoodika

Võttes arvesse käesoleva magistr töö eesmärki ja uurimisküsimusi, valiti uurimismeetodiks kvalitatiivne uurimisviis, kuna nimetatud uurimisviis võimaldab Frankeli ja Devers'i (2000) hinnangul kirjeldada inimeste konkreetseid olukordi ja kogemusi. Lähtudes kvalitatiivse uurimisviisi eelpool kirjeldatud põhimõttest, sobib see autori hinnangul hästi välja selgitamiseks II ja III kooliastme õpetajate tegevusi distsipliiniprobleemide ennetamisel ja rakendatud sekkumisstrateegiate kirjeldamiseks.

Valim

Uurimuse valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimit, mille käigus leitakse uurijale lihtsasti kättesaadavad uuritavad, kes vastavad nõutavate kriteeriumitele (Robinson, 2014). Valimisse kuulus kümme õpetajat, kes vastasid järgnevale kolmele tingimusele: töötamine õpetajana täiskohaga, töökogemus õpetajana vähemalt üks aasta ja töötamine II ja/või III kooliastme õpetajana. Kriteeriumite määramisel lähtuti sellest, et täiskoormuse ja töökogemuse puhul on uuritavatel sage kokkupuude õpilastega ja seega suurem kogemus distsipliiniprobleemidega seonduvas. Töötamine II ja/või III kooliastme õpetajana seati valimi moodustamisel kriteeriumiks, kuna Malmgren, Trezek ja Paul (2005) on välja toonud, et meetodid, mida distsipliiniprobleemide ennetamisel ja sekkumisel rakendatakse I kooliastmes, on II ja III kooliastmes vähem tõhusad. Lisaks oli põhjenduseks uurija isiklik huvi ja soov oma praktikat arendada, kuna ta on ise ka II ja III kooliastme õpetaja.

Uurimusse kaasatud õpetajateni jõuti autori isiklike kontaktide abil. Uuritavatega võeti ühendust nii sotsiaalmeedia kui ka meili teel. Pöördumises toodi välja uurimistöö eesmärk, intervjuu eeldatav kestvus, soov intervjuud salvestada ning selgitati konfidentsiaalsuse tagamise aspekte. Kokku pöörduiti palvega intervjuus osalemiseks 13 õpetaja poole, kellest 11-ga sai autor kontakti ning nõusoleku intervjuus osalemiseks. Intervjuude aeg ja toimumiskoht valiti lähtuvalt intervjuueeritavate soovist ja võimalustest. Ühe nõusoleku andnud õpetajaga jäi intervjuu ära seoses ühise aja mitte leidmisega. Tabelis 2 on esitatud intervjuueeritavate tasutaandmed. Uuritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks on intervjuueeritavate nimed asendatud pseudonüümidega.

Tabel 2. Uuritavate taustaandmed

| Pseudonüüm | Vanus | Töökogemus õpetajana | Õpetatav aine | Klasside suurus (õpilaste arv) |
|------------|-------|-------------------------|---|-----------------------------------|
| Mari | 34 | 3 | kunst, käsitöö | 20–24 |
| Kadri | 45 | 22 | eesti keel, matemaatika | 12–23 |
| Anne | 55 | 18 | ajalugu, ühiskonnaõpetus | 1–18 |
| Laura | 24 | 2 | eesti keel, kirjandus | 4–12 |
| Bert | 37 | 3 | inglise keel | 1–18 |
| Kristiina | 25 | 3 | eesti keel, kirjandus | 7–9 |
| Liisa | 39 | 11 | inglise keel, eesti keel, kirjandus | 8–15 |
| Taavi | 24 | 1 | inglise keel | 13–17 |
| Hanna | 39 | 13 | muusika, matemaatika, eesti keel, kirjandus, geograafia | 8–9 |
| Kristo | 28 | 3 | eesti keel, kirjandus, ühiskonnaõpetus, ajalugu, loodusõpetus, matemaatika, kunst | 1–7 |

Andmekogumine

Uurimisküsimustele vastuste saamiseks koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuude abil. Poolstruktureeritud intervjuu valiti seetõttu, et see annab võimaluse uurijal intervjuu käigus lisaküsimusi, mis vestluse käigus välja tulevad ning on olulised uurimuse eesmärgi saavutamiseks (Longhurst, 2003). Intervjuukava koostamisel lähtuti McCaw (2018) ja Akin jt (2016) artiklites olevatest küsimustest (vaata lisa 1).

Intervjuu kava koosnes neljast osast. Esimeses osas selgitati välja õpetaja arusaamad klassi haldamisest ja tegevused, mida õpetaja endi sõnul on teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks (näiteks küsimus „Kui kuuled sõnu klassi haldamine, siis millele su mõte läheb“). Teine intervjuu osa keskendus õpetaja poolt klassis kogetud distsipliiniprobleemidele ja nende põhjustele (näiteks küsimus „Milliseid distsipliiniprobleeme oled oma klassis õpetajana kogenud?“). Kolmandas osas uuriti, milliseid sekkumisstrateegiaid õpetajad on distsipliiniprobleemide ilmnemisel kasutanud ja milline on kasutatud strateegiate tõhusus (näiteks küsimus „Mida oled teinud, kui sul on klassis distsipliiniprobleem?“). Intervjuu viimases osas esitati uuritavale taustaküsimused (näiteks küsimus „Kui pikk on sinu töökogemus?“). Intervjuu kava on esitatud lisa 2. Käesolevas töös analüüsitakse intervjuu distsipliiniprobleemide ennetamise ja distsipliiniprobleemide ilmnemisel rakendatud sekkumisstrateegiate osa küsimusi. Õpetajate klassi haldamisega seotud arusaamade küsimuste ja klassis kogetud

distsipliiniprobleemide osast valmib autoril praeguse töö mahupiirangu tõttu edaspidi eraldi artiklina.

Uurimuse usaldusväärse suurendamiseks viidi intervjuu kava valmimise järgselt läbi prooviintervjuu. Prooviintervjuusse valiti õpetaja, kes vastas valimi moodustamise kriteeriumitele. Prooviintervjuu eesmärk oli võimalus uurijal harjutada intervjuu läbiviimist ja katsetada intervjuu kava. Peale prooviintervjuu toimumist viidi intervjuu kavasse sisse muudatused ning muudeti intervjuu kulgu loogilisemaks ja põhjalikumaks. Pärast prooviintervjuud lisati intervjuu kavva näiteks küsimused „Kuidas mõjutab õpetaja ja lapsevanema vaheline koostöö distsipliiniprobleemide lahendamist?“ ja „Milline on klassijuhataja roll klassi haldamises?“. Kuna pärast prooviintervjuud küsimustes sisulisi muudatusi ei tehtud, arvati prooviintervjuul saadud andmed põhianalüüsi hulk.

Intervjuud viidi läbi kümne õpetajaga perioodil juuli 2020 kuni september 2020. Enne igat intervjuud tutvustati intervjuueeritavale intervjuu eesmärki, küsiti veelkord üle luba salvestamiseks ning selgitati üle, kuidas on tagatud uuritava konfidentsiaalsus. Uuritava konfidentsiaalsuse tagamine on Eessalu jt (2017) sõnul oluline, et tagada intervjuueeritava privaatsus ja heaolu kaitse ning hoiduda uuritava kahjustamisest andmekogumise käigus. Intervjuueeritav pakkus uuritavale võimalust ise pakkuda välja kasutatava pseudonüümi. Intervjuude salvestamiseks kasutati uurija mobiiltelefoni salvestamisrakendust. Pikim intervjuu kestis 68 minutit ja lühim intervjuu 29 minutit, keskmine intervjuu kestvus oli 47 minutit.

Uuringu läbiviimisel ajal pidas töö autor uurijapäevikut. Uurijapäevik on Nadin ja Casell (2006) sõnul üks tõhus viis pidada järge oma mõtetel ja reaktsioonidel uurimisolukordades, mis võivad jääda muidu tähelepanuta. Uurijapäeviku pidamine andis uurijale võimaluse panna kirja uuringu läbiviimisega seotud tähelepanekud, mõtted ja tunded. Lisaks suurendas uurijapäeviku pidamine uuringu usaldusväärset, andes võimaluse enne uut intervjuud läbi vaadata eelnevate intervjuude tähelepanekud, et paremini ette valmistuda uueks intervjuuks.

Andmeanalüüs

Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodil, kuna see annab võimaluse luua algandmetest kategooriad ilma teooriapõhiste kategooriateta (Elo *et al.*, 2014).

Andmeanalüüsi esimene etapp algas peale intervjuude salvestamist. Helisalvestised laeti telefonist arvutisse ja alustati helifailide transkribeerimist. Helifailid transkribeeriti kõigepealt

veebipõhise transkribeerimisprogrammiga, mis on TTÜ Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia labori välja töötatud (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2019). Helifail laeti üles veebikeskkonda ja koostatud transkriptsioon tuli töö autori meilile. Seejärel vormistas töö autor transkriptsioonid Microsoft Wordi failina. Edasise tegevusena kuulas autor mitmel korral üle helifailid, samal ajal parandades transkriptsioone, et tagada kogu intervjuus oleva informatsiooni kajastus transkriptsioonis. Transkriptsioonides eraldati uurija tekst uuritava omast lõigu ees kasutades lühendeid K (küsija) ja V (vastaja). Intervjuude transkriptsiooni korrastamisele kulus keskmiselt 2,5 tundi ning tekstifailide pikkused tulid keskmisel 13 lehekülge (kirjatüüp Times New Roman, tähe suurus 12p, reavahe 1,5).

Järgmise etapina tegeleti andmete kodeerimisega. Kodeerimisel kasutati vabavaralist andmetöötluskeskkonda QCAMap (qcamap.org), kuhu lisati transkribeeritud intervjuude failid. Seejärel alustas autor mainitud keskkonnas transkriptsioonide kodeerimist uurimisküsimuste kaupa, mille käigus markeeris tekstis tähenduslikud üksused, lähtudes uurimisküsimustest. Antud töös oli tähenduslikuks üksuseks tervikmõte, mis üldjuhul oli lausetena. Tähenduslikest üksustest sõnastati koodid, et luua teksti põhjal tervik ja süsteem. Tabelis 3 on toodud näide transkriptsioonist tähenduslike üksuste määratlemisest ja koodide moodustumisest.

Tabel 3. Näide transkriptsioonis tähenduslike üksuste määratlemisest ja koodide moodustamisest (andmeanalüüs uurimisküsimuse „Milliseid sekkumisstrateegiaid on õpetajad rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel?“ vastuse leidmiseks)

| Tähenduslik üksus | Kood |
|--|--|
| Või näiteks distsipliini ütleme selliseks saavutamiseks kasutan vaikuseminuteid tunni alguses või ukse taga. Ma olen kasutanud ka seda meetodit, et me lähme ukse taha tagasi ja alustame uuesti tunniga. | Tunniga uuesti alustamine |
| No üks, mis mul kohe meelde tuleb, on see, et ei tasu nagu karjuda selle õpilase peale või kuidagi kurjustada selle õpilasega, kes kuidagi valesti käitunud, sest et noh, ma tean õpetajaid, kes seda teevad ja ma tean ka seda, et neil üldiselt siis olukord ei parane. Ja ma ise olen nagu püüdnud ka seda, et ma ei noh, ei ärritu sellel selles olukorras | Kõva hääle kasutamine ja karjumine Õpetaja enesekontroll ja emotsioonid |

Töö usaldusväärsuse suurendamiseks kodeeriti kahe intervjuu raames transkriptsioone kahel korral ning samuti kaasati töösse juhendaja kaaskodeerijana. Korduval kodeerimisel täpsustati tähenduslike üksuste pikkuseid ja koodide sõnastust. Kaaskodeerija kodeeris ühe

uurimisküsimuse käigus ühte täismahus intervjuud. Kaaskodeerijal oli kodeerimisel võimalik kasutada uurija loodud koodiraamatut ja lisada soovi korral ka lisakoodid. Kaaskodeerijaga tekkis vähesel määral eriarvamusi. Nendel puhkudel arutati konsensusliku otsuseni ning täpsustati koodide sõnastust, muudeti tähenduslike üksuste pikkusi. Põhiliselt abistas kaaskodeerija uurijat koodide täpsemaks muutmiseks.

Peale kodeerimist algas koodide kategoriseerimine, mille käigus tõsteti kokku sisult sarnased koodid ning anti neile ühisnimetus. Usaldusväärse suurendamiseks viidi läbi korduv kategooriate moodustamine ja arutati tulemusi juhendajaga. Tabelis 4 on toodud näide koodide koondamisest kategooriasse. Moodustunud kategooriatest lähtutakse magistritöö tulemuste esitamisel.

Tabel 4. Näide koodide koondamisest kategooriasse (andmeanalüüs uurimisküsimuse „Milliseid sekkumisstrateegiaid on õpetajad rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel?“ vastuse leidmiseks)

| Koodid | Kategooria |
|--|---|
| Õpilast segava asja eemaldamine | Erineval viisil õpilaste tähelepanu haaramine |
| Äsja räägitu kohta küsimuste küsimine | |
| Kõva hääle kasutamine ja karjumine | |
| Istumisplaani muutmine | Tunnis tehtavate tegevuste ümberkorraldamine |
| Õpilasele antakse võimalus tundi läbi viia | |
| Tunniga uuesti alustamine | |
| Kõikide õpilaste iseseisvale tööle suunamine | |

Tagamaks magistritöö kooskõla eetikanõuetega, võttis autor uurimuse läbiviimisel aluseks raamdokumendi „Hea teadustava“ (Eessalu *et al.*, 2017). Autori jaoks oli oluline, et uuritav osaleks uurimuses vabatahtlikult ja teaks võimalusest igal ajal uurimuses osalemisest loobuda. Selleks informeeris töö autor intervjuu alguses uuritavat eelnevast ning selgitas intervjuueeritavale milline on uurimuse eesmärk, kuidas tagatakse konfidentsiaalsus ja et saadud andmeid kasutatakse ainult uurimistöö eesmärgil. Lisaks oli autori jaoks oluline enne intervjuu algust üle küsida luba intervjuu salvestamiseks. Autor kinnitab, et oli uurigu iga etapi juures aus, hoidus petturlusest, esitas saadud tulemused täiel määral ja kasutas saadud andmeid ainult uurimistöö eesmärgil.

Tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks on välja selgitada, mida on II ja III kooliastme õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks ja milliseid sekkumisstrateegiaid rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel. Antud peatükk annab ülevaate uurimisküsimustest lähtuvalt. Tulemused on esitatud moodustunud kategooriatest lähtuvalt ning illustreeritakse tsitaatidega intervjuudest. Tsitaatide lühendamiseks välja arvatud teksti tähistab tingmärk /.../. Tsitaatide lõpus sulgudes on lisatud vastav pseudonüüm, kelle intervjuust tsitaat pärineb.

Õpetajate tegevused distsipliiniprobleemide ennetamiseks

Esimese uurimisküsimuse „Mida on õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks?“ andmeanalüüsi käigus moodustus viis kategooriat: õpilaste tundmaõppimine ja suhted; õpilaste väärtuste, hoiakute ja oskuste kujundamine; õpilaste ümberpaigutamine; õppetöö ettevalmistus ja läbimõeldud läbiviimine; koostöö kolleegide ja lapsevanematega. Tulemused esitatakse kategooriate kaupa.

Uurimuses osalenud õpetajad tõid suurima ennetustegevusena välja **õpilaste tundmaõppimise ja suhted**. Oluliseks peeti head suhet õpilase ja klassiga tervikuna, õpetaja kohalolu ning klassireeglite olemasolu. Õpetajad tõid välja, et distsipliiniprobleemide ennetamise aluseks on hea suhe õpilastega ja klassiga tervikuna. Rõhutati, et hea suhe õpilastega on aidanud tundide latusamaks muutmist ja see on õpetajate sõnul ära hoidnud distsipliiniprobleeme. Lisaks leiti, et õpilaste ja klassiga suhte loomisega tuleks tegeleda kohe õppeaasta alguses, mitte alles siis, kui probleemid on juba tekkinud. Õpetajad tõid välja, et tuleks võtta aega ja tundma õppida, millised on lapse huvid ja iseloom, ning näidata neile välja, et oled huvitatud nende tegemisest. Üks õpetaja tõi välja ka, et õpilasega suhte loomise alustalaks on usaldus. Kui õpilane ei usalda õpetajat, siis ei teki tal ka õpetajaga ühes ruumis viibides turvatunnet. Kirjeldati, et kui turvatunde vajadus pole rahuldatud, võivad tekkida distsipliiniprobleemid.

Ma ise tundsin seda, et kuna ma sain nagu oma klassidega nagu algusest peale väga hästi läbi, et meil tekkis selline usalduslik suhe, et siis nad olid nagu julged mulle enda probleeme jagama, tulid minuga rääkida kui neil mure on ja mulle tundus, et tänu sellele, meil tunnid olid ka nagu palju edukamad. Ja siis jälle kui mul on üks klass, kellega mul ei ole nagu seda nii head sidet tekkinud, ma ei tea, miks ei ole. Et minu meelest selles klassis mul on nagu need distsipliiniprobleeme ka hulga rohkem kui seal tolles teises klassis.
(Laura)

Lisaks heale suhtele õpilase ja klassiga töid uurimuses osalenud õpetajad välja, et distsipliiniprobleemide ennetamiseks tuleks õpilastele individuaalsemalt läheneda. Leiti, et õpilasi on parem kontrollida, kui lähtuda nende individuaalsustest ning nõuda neilt nende võimete piirides. Rõhutati, et kui õpetaja liigub klassis palju ringi, võimaldab see õpilasel vajaduse tekkimisel kohe abi saada, mis omakorda pärsib distsipliiniprobleemide tekkimist. Toodi välja, et õpilastele individuaalselt lähenemiseks on õpilase kohta vaja võimalikult palju infot saada. Õpetajad leidsid, et distsipliiniprobleemid on seotud pigem õpilase emotsioonidega ning teinekord on vaja lihtsalt õpilasega enne tundi vestelda, et ta saaks klassi tulles jätta maha eelneva.

Ma tean, et seal on õpilased, keda ma ei saa nagu rühmatöösse kokku panna, et seal tekib kaos, siis ma alati mõtlen selle peale, kuidas ma rühmad teen, et oleks ikkagi efektiivne see töö. Ja mõnede ülesannetega on ka nii, et kui ma lihtsalt tean, et sellele klassigrupile see ülesanne ei sobi, siis ma lihtsalt ei tee seda. (Laura)

Selles mõttes, et kui ma enne tundi või hommikul või kunagi juba näen, et õpilane on ärev, on teistsugune täna, midagi on kodus juhtunud näiteks siis ma võtan seda arvesse ja vahepeal isegi kutsun õpilase endaga üksinda rääkima enne tundi. Küsin talt, mis lahti on rahulikult, et sellega saab ennetada. (Kristo)

Distsipliiniprobleemide ennetamisel töid uurimuses osalenud õpetajad välja, et oluline on õpetaja kohalolu. Õpetajad leidsid, et kohalolu ei tähenda ainult seda, et õpetaja on õpilase jaoks olemas tunnis, aga et õpetaja oleks olemas kogu koolipäeva vältel. Toodi välja, et kui õpetaja reageerib olukorrale mõtlemata, annab see ainekst uutele distsipliiniprobleemidele. Rõhutati, et õpetaja enesekontroll on oluline, et ennetada tulevasi distsipliiniprobleeme. Leiti, et õpetaja võiks oma tegevust rohkem analüüsida ning arutada olukorras toimuvat ning sellele reageerimist õpilastega. Näiteks toodi veel välja, et õpetaja võiks distsipliiniprobleemide ennetamisel kasutada mina-sõnumit, et õpilastele rohkem näidata välja probleemide mõju emotsioonidele. Kirjeldati, et õpetaja peaks enne sekkumist hindama olukorda, sest mõni olukord võib laheneda ilma sekkumata paremini kui sekkudes.

Kontrolli ennast. Tõsiselt, enesekontrolli. Ära, isegi kui vihastad, siis ära näita välja, et sa tegelikult oled maruvihane. Ükskõik mis ta tegi, sa ei tohi talle välja näidata, et sa oled maruvihane ja sigatige ta peale. Sa pead nagu, sa peadki õppima seda olema neutraalselt. Tõsiselt räägid või, umbes selline, vaata, et ja samas, et kui nad on õnnelikud ole koos nendega õnnelik. (Mari)

Distsipliiniprobleemide ennetamisel seonduvalt õpetaja ja õpilase vahelise suhtega töid uurimuses osalenud õpetajad olulise aspektina välja klassireeglid. Rõhutati, et õpilasel turvatunde tekkimiseks klassis ja õpetaja usaldamiseks on oluline klassireeglite olemasolu. Kirjeldati, et

reeglid tuleb paika panna ning nendest tuleks järjepidevalt kinni pidada. Õpetajad leidsid, et reeglite puhul on oluline konkreetsus. Selgitati, et reegleid kehtestades tuleks arvestada ainespetsiifikaga. Kunstiaine õpetaja tõi välja, et temal on keeruline rakendada oma tundides konkreetseid reegleid, sest õpilaste reeglitega raamidesse surumine pärsib nende loovust ning seetõttu puuduvad töodel tulemused. Reeglite kehtestamisel tuleks reeglid läbi arutada ka õpilastega, et kõik saaksid reeglist samamoodi aru.

Reeglid paika, konkreetsed, mingid asjad, et mõtle kõigepealt enda jaoks välja mida sa tahaksid saavutada või millised sa tahaksid, et sinu tunnid oleksid. Ja, ja siis küsi nagu laste käest ka, et mida nemad tahaksid, et millele kõik võiksid nagu alluda, et mida nemad nagu tahaksid, et kuidas see tund välja peaks nägema. Et milliste reeglitega nemad on siis nõus leppima ja siis pärast, kui need kõik nagu kokku panna, on ju et siis ka üle vaadata kõigiga, et see noh, ma saan aru, see võtab kaks tundi võib-olla sellest ära on ju, aga selle eest on ülejäänud kaheksa pool kuud on ju täiesti okei jälle. Et noh, siuke see reeglite värk ma arvan, et pane need paika ja on su distsipliin ka paigas nagu. (Mari)

Leiti, et reeglid on võiksid olla ka samad erinevate õpetajate puhul, sest ühe õpetaja reeglid ei pruugi sobida teise õpetaja omadega ning õpilastes võib tekkida siis segadus. Samas leidsid rohkem hariduslike erivajadustega (HEV) õpilastega tegelevad õpetajad, et nende klasside toimimiseks on reeglid väga olulised, sest HEV õpilased vajavad konkreetsust ja rutiini.

Kui kahel erineval õpetajal on erinevad reeglid klassiruumis, näiteks see tekitab juba väga palju segadust õpilastes. Ühe õpetaja tunnis näiteks võib mütsi kanda, aga teine õpetaja tuleb samasse klassiruumi ja küsib miks sul müts peas on ja näiteks reageerib üle olukorras ja hakkab pahandama temaga. Aga milles on õpilane süüdi, teine õpetaja lubas. Et just sellised probleemid võivad tulla. /.../ Eriti hea oleks, kui on kirja pandud need mingisugused põhireeglid, mida selles klassis tuleb järgida. Siis see kindlasti aitab kaasa. (Kristo)

Uurimuses osalenud õpetajad tõi välja, et kui on vajadus õpilasele panna märkus, et ennetada tulevikus tekkivaid distsipliiniprobleeme, siis tuleks märkus seostada klassireeglitega. Üks õpetaja kirjeldas, et tema õpilased teevad õppeperioodi lõpus eneseanalüüsi ning need on seotud klassireeglitega.

Kui meil näiteks semester lõpeb või trimester, siis me nagu võtame kokku ja hindame enda käitumist, et iga õpilane saab nagu, ma annan neil niisuguseid lehekeseid, kus nad saavad siis viie palli süsteemi moodi märkida, et kõik need siis reeglid seal kirjas ja siis sa saad ise hinnata, kuidas nad siis järgisid seda või kui hästi see välja tuli. Ja mulle tundub, et see päris kõvasti aidanud just see eneseanalüüs nende puhul. (Laura)

Peale õpilaste tundmaõppimise ja suhete, tõi uurimuses osalenud õpetajad distsipliiniprobleeme ennetavate tegevustena välja **õpilaste väärtuste, hoiakute ja oskuste kujundamise**. Leiti, et õpilastel võib olla juba eelnevalt aine kohta tekkinud eelarvamus, mis

annab alust distsipliiniprobleemide tekkimisel. Kirjeldati, et teinekord pole asi õpetajas, vaid just õpilase eelarvamus ainesse. Toodi ka välja, et ainealane eelarvamus võib olla õpilasel kujunenud juba varasemates klassides, kus talle on jäänud mulje, et ta ei olegi võimeline teatud asju tegema või siis edasi arenemiseks ei pea ta pingutama. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et õpetaja jaoks on keeruline taastada õpilasel eneseusku ja motivatsiooni.

Mõnel on ka eelarvamus ikkagi selle aine suhtes, et see õpetaja ise ei pruugi nagu milleski süüdi olla, kui on raske aine natukene või on nagu raskused, siis tekib ka selline nagu mingi reaktsioon, sellele reageerimine selle vastu. Et see ei pruugi alati õpetaja selle, et see võib natuke selles aines kinni. (Bert)

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et õpilastes väärtuste ja hoiakute kujundamisel on väga suur roll klassijuhatajal. Kirjeldati, et klassijuhataja kantavad väärtused ja hoiakud muutuvad õpilaste jaoks omaseks ning nad võtavad need igasse ainetundi kaasa, olgugi, et seal on nende ees õpetaja, kellel on võib olla teised väärtused ja hoiakud. Leiti, et klassijuhatajal on kohustus tegeleda väärtuskasvatuse, sotsiaalsete normide ja eneseregulatsiooni oskuse õpetamisega oma klassile, kuna aineõpetajal pole aega igale klassile nii keskenduda. Näiteks toodi välja, et klassijuhataja võikski oma klassiga rahulikult maha istuda ja rääkida, tuues sisse teemasid, mis aitavad väärtuskasvatuse, sotsiaalsete normide ja eneseregulatsiooni oskuste omandamist. Üks õpetaja leidis, et eneseregulatsiooni oskusega peaksid tegelema ka aineõpetajad, sest distsipliiniprobleemide ennetamisel on oluline, et eelnevate probleemide puhul ei ole õpetaja üle reageerinud ning et õpilased näeksid, et õpetaja oskab oma emotsioonidega toime tulla.

Iga klass on oma klassijuhataja nägu ja et millegipärast on nii, et üks õpilased ise ka võtavad oma klassijuhatajat kuidagi teistmoodi kui tavalist aineõpetajat ja siis need hoiakud ja kõik see, mida see klassijuhataja oma klassiga kujundab, need lähevad siis kõikidesse klassidesse kaasa nendega. (Laura)

Lisaks tõid uurimuses osalenud õpetajad distsipliiniprobleemide ennetamisena välja **õpilaste ümberpaigutamise**. Õpetajad kirjeldasid, et üks asi, mida nad kindlasti õppeaasta jooksul korduvalt teevad, on istumisplaani kohandamine vastavalt olukorrale. Toodi ka välja, et klassikeskkonna füüsiline kujundamine oleneb väga palju sellest, millised on kooli võimalused. Lisaks klassis istumisplaani kujundamisele ja õpilase eraldamisele, tõid õpetajad välja, et teinekord aitab distsipliiniprobleeme ennetada keskkonna täielik vahetus. Näiteks kasutades teisi ruume, mida tavapäraselt ei kasutata.

Ma olen kasutanud ka seda süsteemi, et panen numbrid laua peale ja kui klassi neid lasen, siis igale ühele ütlen ühe numbri. Et ma olen ise nad juba istuma pannud. Vahest ma olen lasknud neil ka tõmmata ja no siis võib igasuguseid üllatusi olla. (Anne)

Peale õpilaste tundmaõppimise ja suhete, õpilaste väärtuste, hoiakute ja oskuste kujundamise ning õpilaste ümberpaigutamise tuli uurimuses osalenud õpetajate kirjeldustest distsipliiniprobleemide ennetustegevusena välja **põhjalik õppetöö ettevalmistus ja läbiviimine**. Tundide üldises korras eristusid selgelt tundide ettevalmistus ja ülesehitus, tegevused tunni häälestuse ja õpilaste tähelepanu saamiseks ning õpetaja kohalolu. Kirjeldati, et tundideks tuleb õpetajal ette valmistuda, et saaks arvestada kõigi õpilaste eripäradega. Leiti, et olukord, kus õpetaja ei ole tunniks piisavalt ettevalmistunud ning tunni ajal hakkab sobivat materjali leidma, tekitab hetke, kus õpilasel pole midagi teha ning hakatakse rikkuma korda. Rõhutati, et selline olukord võib harva olla preemiaks, aga ainult sellisel juhul, kui on tunni lõpus uue teemaga alustamine ebaloogiline. Samas leiti ka, et õpilastel peaks olema piisavalt tegevust tunnis, et neil ei tekiks igavust, kuid see ei tohi koormata õpilasi. Õpetajad tõid välja, et tunni alguses tuleb õpilastele edastada tunni eesmärgid ning teha neile selgeks, miks on vaja teemat käsitleda. Leiti, et see võib anda õpilastele motivatsiooni ja indu teemaga tegelemiseks ning seeläbi saab distsipliiniprobleeme ennetada. Rõhutati, et teemade käsitlemiseks võiks kasutada erinevaid meetodikaid, et hoida õpilaste tähelepanu. Näiteks toodi välja, et teinekord tuleks tundi planeerides mõelda erinevatele plaanidele, sest kui planeeritud meetod ei tööta, siis õpetajal oleks kohe varuvariant võtta.

Mul on üks klass, kellega on ülekoolliselt probleeme. /.../ Ma ei saaks öelda, et see nagu tõesti nagu mingi võimatu missioon oleks nagu nendega töötada, et mitte seda. Aga see nõuab kindlasti väga detailset läbimõtlemist ja ettevalmistust, et üritada ennetada mingit järgmise päeva olukorda. Et noh, mõtled, et see tund oleks võimalikult nagu aktiivne nende jaoks. Mingeid erinevaid meetodeid kasutad. /.../ Et vahetad meetodikaid niimoodi, et noh, umbes silmadele midagi ja siis kõrvadele ja siis püsti ja siis saab rääkida ja noh, niimoodi. Ma olen vaadanud, et nagu aitab sellisete distsipliiniprobleemidega klasside puhul. Et aga see on ka mõnes mõttes libe jää. (Liisa)

Sa pead suutma neile eesmärgi selgeks teha, miks sa seda teemat käsitled. See tähendab seda, kui sa suudad eesmärgi selgeks teha, siis nad ühesõnaga saavad sellest nagu motivatsiooni. Ja sellega sa saavutadki õpirahu, selles mõttes, et ta ise hakkab siis õppima. (Anne)

Lisaks leidsid uurimuses osalenud õpetajad, et distsipliiniprobleemide ennetamisel on oluline **koostöö kolleegide ja lapsevanematega**. Distsipliiniprobleemide ennetamistegevustena

toodi välja koostöö olulisus õpetajate vahel. Nenditi, et kolleegidega arutelud annavad õpetajale julgust ja samas ka kindluse, et ta ei ole ükski.

Kui õpetajad omavahel räägivad ja arutavad, et siis on esiteks see juba, et sellel konkreetset õpetajat, kellel on võib-olla kõige suurem see mure et temal ikkagi tekib see nagu küünarnuki tunne, see õlg õla kõrval tunne, et tema on ka siis hoopis kindlam lahendama seda olukorda järgmine kord, kus see tekib järgmisel tunnil sellesama klassiga. Et see on nagu väga oluline. (Liisa)

Õpetajad tõid välja, et distsipliiniprobleemide ennetamisel on oluline teha koostööd eelkõige klassijuhatajaga. Selgitati, et probleemide korral võiksid aineõpetajad esmajoones pöörduda klassijuhataja poole, kes vastavalt olukorrale annab kas nõu või teeb otsuse asja laiemalt arutlemiseks. Üks õpetaja tõi välja, et konkreetse õpilase käitumisprobleemide ennetamise puhul ei ole mõistlik kaasata tervet kooli, vaid isikuid, keda see otseselt puudutab. Õpetajate arvates on ka klassijuhataja see, kes paneb aluse klassis valitsevatele reeglitele. Uurimuses osalenud õpetajate arvates ei ole võimalik klassiga distsipliini saavutada, kui klassis puudub koostöö ja klass on kriisis. Ta leidis, et kui klassijuhataja ei suuda tekitada koostööd ja lahendada ära klassisiseseid pingeid, siis seda ei ole võimalik teha ka teistel aineõpetajatel. Toodi välja, et õpetajatepoolne tundide külastus aitab näha probleemide algallikaid teisest nurgast ning tuua uut perspektiivi probleemide ennetamisse.

Et üks õpetajate toas ikka tuleb seda ette kui mingi klassiga raskusi siis õpetajad, kes sedasama klassi õpetavad jagavad oma muresid ja noh, see ikkagi annab mingisuguse tunde, et sa ei ole ükski või et probleem ei ole sinus. Et selles mõttes nagu koostööd ma olen kogenud ja see aitab. Aga seda, et näiteks oleks tehtud mingisugune õpetajate poolne ühine ajurünnak, et kuidas nüüd mingi probleemse õpilasega toime tulla, seda ma ei tea, et oleks tehtud ja ma ka ei tea, kui efektiivne see oleks. Minu silmis see ikkagi on, pigem siis klassijuhataja nagu ülesanne sellega tegeleda ja vajadusel siis kaasata juhtkonnas kedagi või midagi sellist. (Taavi)

Uuringus osalenud õpetajad tõid distsipliiniprobleemide ennetamisel välja ka klassijuhataja rolli lapsevanematega suhtlemisel. Leiti, et probleemide korral tuleks informeerida pigem klassijuhatajat, kes siis otsustab, kas probleemist on vaja teavitada ka lapsevanemat või pigem mitte. Üks õpetaja tõi konkreetselt välja, et klassijuhataja on siiski esmatasandi kontakt nii lapsevanema suhtlusele kooliga kui ka vastupidi. Õpetajad selgitasid, et probleemide korral lapsevanema poole pöördumine on viimane variant. Samas toodi ka välja, et lapsevanema ja klassijuhataja vaheline suhtlus peab olema pidev, et olla kursis lapse eluga, et distsipliiniprobleemide ennetus oleks efektiivsem.

Õpetaja ja lapsevanema vaheline suhtlus peab olema pidev. Peab olema pidev. Ja kui vahepeal isegi ununeb, siis tasub ikkagi kontrollida, kuidas kodus läheb. Sest laps ei pruugi alati tõtt rääkida ja laps ei pruugi alati kõike rääkida, mida vaja on rääkida. /.../ Sealt võib väga palju lisainformatsiooni saada õpetaja, mis aitab jällegi otseselt distsipliini probleeme ära hoida, kui sa tead, mis probleem tuleb, sa lahendad selle juba enne tekkimist. (Kristo)

Distsipliiniprobleemide ennetava tegevusena toodi välja lapsevanema ja koduga koostöös samade reeglite olulisus. Leiti, et lapse jaoks tekitab segadust see, kui koolis nõutakse üht, aga kodus seda ei nõuta. Õpetajate arvates on väga oluline järjepidevus nii lapsevanemal kui ka õpetajatel. Ühiste reeglite olulisus toodi välja üldiselt, aga ka konkreetselt siis, kui õpilasele on koostatud käitumise tugikava. Oluline on, et koolis ja ka kodus sarnaselt kinnistatakse reegleid ning tegeletakse reeglite eiramise tagajärgedega.

Kui räägime siin nagu distsipliini koha pealt, siis ka nagu koolist ja kodust, siis mulle tundub, et ka kodus lonkab see asi nagu päris tugevalt, et õpetaja ei saa üksi koolis teha distsipliini kui kodus distsipliin puudub. Et see, kui mina lähen nõuan mingeid asju, siis ta ongi mul näiteks mingi konkreetse asja vastu, sellepärast aga kodus ei nõuta ju, mille jaoks ma siis koolis pean tegema, nagu tõsiselt räägite vä. Et selles suhtes see ongi, et see peaks nagu olema kodus, see peaks olema koolis. Aga kus see nagu ühiskoht siis nagu tekib, kui kodus ei ole ja koolis nõutakse, /.../ et kodus ju tegelikult ei ütle mulle keegi, et ma pean siin nelikümmend viis minutit laua taga istuma ja mul peab homseks kõik õpitud olema. (Mari)

Kokkuvõtlikult distsipliiniprobleemide ennetamisel tõid õpetajad välja õpilaste tundmaõppimise ja suhted, õpilaste väärtuste, hoiakute ja oskuste kujundamise, õpilaste ümberpaigutamise, põhjaliku õppetöö ettevalmistuse ja läbimõeldud läbiviimise ning koostöö kolleegide ja lapsevanematega. Uurimuses osalenud õpetajad olid seisukohal, et oluliseks ennetustegevuseks on õpilaste tundmaõppimine ja õpetaja-õpilase vaheline suhe. Lisaks toodi välja, et väga tähtis on õppida õpilasi tundma, et saaks neile individuaalselt läheneda nii ainetunnis kui ka eraldi vesteldes. Rõhutati, et väga oluline on õpetaja oskus kontrollida oma emotsioone ja hinnata, kas olukord vajab sekkumist. Lisaks leiti, et klassijuhataja on õpilaste väärtuste ja hoiakute kujundaja. Õpilaste ümberpaigutamise osas toodi välja, et õpetajate võimalused selleks annab suures osas kool ja kooli võimalused pakkuda kaasaegset ja muudetavat keskkonda. Kirjeldati klassi reeglite olulisust õpilaste tundmaõppimisel ja suhetes. Põhjaliku õppetöö ettevalmistuse ja läbimõeldud läbiviimise puhul rõhutati tundide mitmekesisust ja õpilaste teadlikkust eesmärkidest. Leiti, et klassijuhatajal on suur roll õpetajatevahelise ja lapsevanematega suhtlusel distsipliiniprobleemide ennetamiseks.

Õpetajate rakendatavad sekkumisstrateegiad distsipliiniprobleemide korral

Teise uurimisküsimuse „Milliseid sekkumisstrateegiaid on õpetajad rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel?“ andmeanalüüsi käigus moodustus viis kategooriat: vestlused hoiakute ja väärtuskasvatuse teemadel; erineval viisil õpilaste tähelepanu haaramine; tunnis tehtavate tegevuste ümberkorraldamine; õpetaja enda emotsioonide ja tunnete kontrollimine; koostöö lapsevanemate ja tugispetsialistidega. Tulemused esitatakse kategooriate kaupa.

Uurimuses osalenud õpetajad tõid distsipliiniprobleemide sekkumisstrateegiana välja **vestlused hoiakute ja väärtuskasvatuse teemadel**. Leiti, et oluline on distsipliiniprobleemide lahendamisel teha tulevikuks kokkuleppeid ning probleemide ilmnemisel neid kokkuleppeid uuesti meelde tuletada. Lisaks kirjeldasid õpetajad, et oluline on õpilastele sisendada, et nad ei teeks teistele midagi sellist, mida nad ei taha, et neile tehakse. Õpetajad tõid välja, et käitumisprobleemide tekkimisel selgitavad nad õpilastele, miks selline käitumine ei sobi. Rõhutati, et õpilastega tuleks arendada vestlust ja vestluse käigus selgitada tagajärgi, mida käitumine kaaslastele põhjustab. Lisaks tõid uurimuses osalenud õpetajad välja, et teinekord on hea lasta õpilastel ise distsipliiniprobleeme lahendada ning õpetaja ei peakski ilmtingimata sekkuma. Samas, aga leiti, et nooremate klasside puhul ei pruugi see toimida.

Pigem ongi, mina põhjendan ära, miks mulle ei meeldi selline asi, siis ma küsin nende käest, et kuidas siis me saame paremini ja mida nemad ootavad, mida mina peaksin tegema või mida nemad, nemad saaksid selleks teha, et üldjuhul pigem ma nagu üritan alati niisugust diskussiooni arendada, et mitte see, et ma istun ja sõiman seal ennast näost siniseks vaid pigem siis ikkagi ongi konkreetne küsimus, et kuidas me selle asja lahendame ja mis on see hetkeolukord ja noh, ma olen siis ka öelnud, et kui teil ei sobi, et siis noh, tuleb lihtsalt leida teine lahendus või midagi. (Hanna)

Peale vestluste hoiakute ja väärtuskasvatuse teemadel kirjeldati distsipliiniprobleemide sekkumisstrateegiatena **erineval viisil õpilaste tähelepanu haaramine**. Õpetajad tõid välja, et teinekord piisab sekkumiseks vaid suulisest märkusest. Selgitati, et sellisel juhul annab õpetaja probleemset käituvale õpilasele märku käitumise mittedobivusest, aga oluliseks peeti, et seda ei tehtaks üle terve klassi. Pigem leidsid õpetajad, et olukorra lahendamine võiks toimuda vaikselt õpilasele liginedes, sest muidu läheb kogu klassi tähelepanu hoopis olukorrale, mis võib omakorda probleemi võimendada.

Mul on alati olnud see põhimõte, et kui mingisugune distsipliiniprobleem klassis on, siis ma püüan seda lahendada nii, et ma ei sega teisi õpilasi, et ma võimalikult vähe kaasan neid õpilasi, kes ei ole sellega seotud. Vahel on see kerge, vahel on raskem. Et noh, nüüd

ma olen nagu rohkem hakanud harjutama seda, et ma lähen konkreetse õpilase juurde ja annan talle märku, et ta käitub praegu valesti. (Laura)

Lisaks töid uurimuses osalenud õpetajad distsipliiniprobleemide sekkumisstrateegiate puhul välja, et kirjalikke märkusi nad üldjuhul panema ei pea, aga kui nad seda teevad, siis nad selgitavad seal põhjalikult, mida õpilane tegi, toovad välja õpilase tegevuse mõju kaasõpilastele ja õpetajale ning esitavad palve lapsega nendel teemadel vestelda. Ühe tähelepanuga seotud sekkumisstrateegiana kirjeldasid õpetajad hästi vaikselt rääkimist, täielikult vait jäämist või näiteks klassivalgustuse järsku kustutamist. Selgitati, et sellist strateegiat kasutavad õpetajad reeglina siis, kui lärm klassis liiga suureks läheb.

Tähelepanu püüdmiseks või ma ei tea, no mõnikord ma näiteks kustutan järsku tule ära. Tunni algus, kõik on automaatselt vait, mõnikord ma panen mingi video mängima, põks. Ma kunagi ei tõsta häält, sest mul ei ole lihtsalt sihukest häält võtta, mul on hästi pehme hääl. (Liisa)

Õpetajad leidsid, et palju kasutatud strateegia distsipliiniprobleemide korral on kindlasti kõva hääle kasutamine ja karjumine. Uurimuses osalenud õpetajad töid välja, et nemad küll reeglina sellist strateegiat ei kasuta, aga nad näevad seda pidevalt koolimajades. Antud strateegia puhul leiti, et sellega saavutatakse kindlasti hetkeline tähelepanu, aga samas kirjeldati, et karjudes võivad tõmbuda õpilased endasse või olukord eskaleerub. Õpetajad olid arvamusel, et mõjusam strateegia on siiski vaikselt jäämine või rääkimine vaikselt ja rahulikult.

Häält tõsta näiteks mulle üldse ei meeldi, aga on teatud olukordi, kus sa ei saa muidu klassis nagu seda tähelepanu kätte, kui sa korraks ei tee seda kurja häält. Et kahjuks ma olen seda näinud ka mujal kooli peal ja see nagu isegi kõrvalt vaadates see nagu väsitav. (Taavi)

Distsipliiniprobleemide tekkimise korral rakendavate sekkumisstrateegiatena töid uurimuses osalenud õpetajad välja veel **tunnis tehtavate tegevuste ümberkorraldamise**. Leiti, et päeva esimesed distsipliiniprobleemid tekivad kohe klassi tülles. Ühe sekkumisstrateegiana kirjeldati tunni uuesti alustamist. Sel juhul pöördubki õpetaja kogu klassiga ukse taha tagasi, tehakse seal häälestus ja siis minnakse uuesti klassiruumi. Uurimuses osalenud õpetajad sõnasid, et kasutavad palju ka istumisplaani muutmist sekkumisstrateegiana. Kui nad näevad, et õpilaste kombinatsioonid ei toimi, siis nad sätivad õpilased ringi. Samas toodi välja, et istumisplaan, mis ühel päeval toimib, ei pruugi järgmisel päeval enam toimida. Kirjeldati, et teinekord kui proovitud strateegiad ei toimi, siis õpetaja suunab kõik õpilased iseseisvale tööle ja probleemi lahendamisele ei tegele.

Kõige esimene distsipliini probleem tekibki siis kui nad tulevad klassi. Nad on ukse taga ennast suutnud viia elevasse meeleollu. Selles mõttes et noh kes kellele meeldib ja kellele ei meeldi. Ma olen teinud küll nii, et olen tulnud nendega klassi ja vaadanud, et siin ei saa küll midagi teha. Läänud nendega ukse taha tagasi, võtnud rahulikult. (Anne)

Tundides tehtavate tegevuste ümberkorraldamisega seotult tõid õpetajad välja, et üheks sekkumisstrateegiaks on õpilase eemaldamine kaasõpilastest. Selgitati, et õpilast ei tohiks jätta ilma järelevalveta. Lisati, et kui õpilane eraldatakse, siis tuleks talle anda eraldi ülesanded, sest kui ta eraldada ning tal hakkab igav, siis ta leiab uue mooduse distsipliiniprobleemide tekitamiseks. Tähelepanekuna lisasid õpetajad, et lisaks kaasõpilastest eraldamisele rakendatakse ka distsipliiniprobleeme tekitava õpilase täielikku eemaldamist klassiruumist. Kirjeldati, et see mõjub kaasõpilastele positiivselt, sest pigem on nemad kõige rohkem häiritud distsipliiniprobleeme tekitava õpilase käitumisest. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et koolides on reeglina tekitatud eraldi kord õpilase eemaldamiseks klassiruumist. Kirjeldati, et õpilane suunatakse ülesannetega sotsiaalpedagoogi juurde, kes tegeleb nii distsipliiniprobleemi tekkepõhjuste kui ka sellega, et õpilane lahendaks talle antud tunnitööd.

Teatud õpilane, kes tekitab probleeme, on ka vastumeelne aeg-ajalt oma klassile. Et noh, nad näevadki, et ta segabki, et ta käitubki halvasti õpetajatega ja siis nemad on tegelikult ju kergendatult suhtuvad sellesse, et näed nüüd ta vähemalt saab midagi või noh, et temaga räägitakse, et temaga tegeletakse, et äkki ta muutub. (Kadri)

Lisaks õpetajad kirjeldasid, et olenevalt distsipliiniprobleemist vesteldakse õpilasega individuaalselt peale aset leidnud olukorda. Selgitati, et see võib toimuda vahetult pärast situatsiooni või veel hiljem, aga oluliseks peeti, et see toimuks sama koolipäeva jooksul. Üks-ühele vestlustes püütakse jõuda probleemi põhjusteni ning sõlmida kokkuleppeid edasiseks. Üks intervjuueritav õpetaja tõi välja, et tema on kasutanud sekkumiseks ka õpilase peale tunde jätmist. Sealjuures rõhutas ta, et seda ei saa teha tihti, sest muidu õpilased harjuvad sellega ja see ei tekita neis enam ebamugavust. Ta lisas, et kui ta õpilase peale tunde jätab, siis saab peale tunnitöö tegemise läbi viia ka üks ühele vestluse.

Mida ma veel olen teinud, ma olen jätnud peale tunde. See on asi, mida ma nagu ei tee väga tihti, sest see on minu silmis nagu ju õpilase jaoks üks kõige ebameeldivamaid asju. Et kus ta siis on nagu sunnitud veetma õpetaja ega enam-vähem üks-ühele aega. /.../ Ja alati ma sinna juurde üritan ka jälle seda vestlust, et nagu arutada, et miks selline käitumine esile tuli. Miks ei ole väga hea, kuidas me tulevikus saaksime seda vähem teha. (Taavi)

Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et distsipliiniprobleemide sekkumisstrateegiad peale vestluste hoiakute ja väärtuskasvatuse teemadel, erineval viisil õpilaste tähelepanu

haaramise ja tunnis tehtavate tegevuste ümberkorraldamise, on ka **õpetaja enda emotsioonide ja tunnete kontrollimine**. Kirjeldati, et väga oluline on see, kuidas õpetaja tuleb toime oma emotsioonidega distsipliiniprobleemi ilmnemisel, ning see, milline on tema enesekontroll, määrab ära sekkumisstrateegia tõhususe. Oluliseks peeti, et õpetaja peab suutma end kontrollida ning alati ei tohiks sekkuda. Selgitati, et esmalt tuleks olukorda hinnata ja analüüsida, milline võib olla tulemus peale sekkumist. Leiti, et väiksed distsipliiniprobleemid, mis ei häiri kaasõpilasi, tuleks jätta adresseerimata ning lihtsalt olukorda ignoreerida. Õpetajad tõid välja, et väga oluline on, et õpetaja analüüsiks olukordi, mis tundides aset on leidnud. Korralik eneseanalüüs annab ainet järgmistes distsipliiniprobleemides käitumiseks. Kirjeldati, et õpilastele on oluline, et õpetaja suudab oma emotsioone kontrollida ning et ta ei reageeriks olukordades etteruttavalt ja üle. Lisati veel, et õpetaja peaks probleemidest rääkimisel kasutama mina-sõnumit, et õpilane saaks aru, millist mõju avaldavad tema tekitatud probleemid teistele.

Ma pigem üritan jääda hästi rahulikuks, selgitada seda, et kuidas ta praegu käitus, kuidas mina tunnen ennast selles olukorras, kuidas võivad teised õpilased ennast tunda ja noh, ongi selline noh, nagu selgitustöö koguaeg. Et noh, ongi hästi oluline minu jaoks see, et laps ise saaks aru, et ta käitus valesti. Et ta saaks aru, mis tagajärjed sellel on. (Laura)

Ei tasuks nagu reageerida kohe igale sellisele väiksele asjale ja tuleks nagu asjadega rahulikult võtta. Noh, ilmselt mõne asja puhul annab ka nagu õpilase endaga rääkida, et, et nagu ennatlikke asju kohe ei tohiks teha, et enne tuleks nagu asjad läbi mõelda. (Bert)

Uurimuses osalenud õpetajad tõid distsipliiniprobleemide korral sekkumisstrateegiana välja ka **koostöö lapsevanemate ja tugispetsialistidega**, mis on pigem tunniväline tegevus. Tunnis tekkinud distsipliiniprobleemidest teatamine lastevanematele toimub õpetajate sõnul reeglina läbi märkuste. Õpetajad tõid välja, et märkuste kirjutamine tekitab siiski pigem ühepoolse vestluse. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid ka, et teinekord on vaid lapsevanem see, kes saab teatud tegevusi tehes oma last distsiplineerida. Kirjeldati, et lisaks lastevanematele on väga oluliseks ka tugispetsialistide toetus distsipliiniprobleemide korral. Selgitati, et teinekord eskaleerub distsipliiniprobleem nii suureks, et õpetaja jääb üksi hätta. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja, et on sellisel juhul alati tugispetsialistidelt abi saanud.

Me suhtleme kogu aeg vanemaga. Nüüd ma tean, et see asi, et kui ta on mingid asjad tegemata, siis see poiss ei saa sinna oma mototrenni on ju. Et noh see on, seda ta väga ootab, seda ta väga tahab ja mulle tundub, et see ongi nagu lapsevanemal ainuke asi, millega ta saab seda last üldse distsiplineerida. (Hanna)

Kokkuvõtlikult distsipliiniprobleemide korral sekkumisstrateegiatena tõid uurimuses osalenud õpetajad välja vestlused hoiakute ja väärtuskasvatuse teemadel, erineval viisil õpilaste

tähelepanu haaramise, tunnis tehtavate tegevuste ümberkorraldamise, õpetaja enda emotsioonide ja tunnete kontrollimise ja koostöö lapsevanemate ja tugispetsialistidega. Rõhutati, et õpilastele tuleb selgitada, miks probleemini viinud käitumine ei sobi. Leiti, et õpilastele on oluline kirjeldada tagajärgi ning kuidas tagajärjed kaaslasi mõjutavad. Toodi välja, et õpetajate poolt laialdaselt kasutatav kõva hääli ja karjumine ei ole tõhus sekkumisstrateegia. Mõjusa tehnikana kirjeldati õpilase eraldamist klassikeskkonnast, sest sel juhul saab aineõpetaja tegeleda edasi teadmiste ja oskuste edastamisega ning probleemset käitunud õpilasega tegeleb sotsiaalpedagoog, kes püüab jõuda probleemi tagamaadeni. Lisaks leidsid uurimuses osalenud õpetajad, et oluline on, kuidas õpetaja suudab tunnis toime tulla enda emotsioonidega ning milline on õpetaja enesekontroll distsipliiniprobleemi tekkimisel. Koostöös lastevanematega toodi välja, et tunnis tekkinud probleemidest teavitamine käib pigem märkuste kaudu ning jääb ühepoolseks vestluseks. Lisaks õpetajad selgitasid, et distsipliiniprobleemide lahendamisel on oluline tugispetsialistide toetus.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli välja selgitada, mida on II ja III kooliastme õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks ja milliseid sekkumisstrateegiaid rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel. Antud peatükis arutletakse uurimisküsimuste kaupa olulisemate uurimistulemuste üle ning seostatakse neid varasemate teoreetiliste lähtekohtadega, pakutakse soovitusi edasisteks uurimissuundadeks ja esitatakse uurimuse kitsaskohad ja praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse „Mida on õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks?“ tulemused näitasid, et oluline ennetustegevus on klassiga hea suhte loomine ja hoidmine. Välja toodi, et õpilastega hea suhte loomise alustalaks on õpilaste vajaduste ja huvide tundmaõppimine. Tulemused kinnitavad McCaw (2018) uuringu tulemusi, kus toodi samuti välja, et suhete loomine ja hoidmine strateegiana on oluline, et luua ja hoida õppimiseks turvalist keskkonda ning õpilaste vajadustega sobiva meetodi valimine nõuab läbimõtlemist. Seega on oluline, et õpetaja oma klassi tundma õpiks, et nende vajadustega strateegiate valimisel arvestada. Ka Girardet (2018) on leidnud, et avatud klassikliima on parim õpilastega suhete loomiseks. Samuti selgitasid uurimuses osalenud õpetajad, et õpilane peab end klassis turvaliselt tundma. Üle poole uuritavatest on vähem kui nelja-aastase töökogemusega ning pigem noored. Üheks

võimalikuks tulemuse tõlgenduseks on see, et nooremad õpetajad väärtustavad õpilastega hea suhte loomist ning õpilaste tundmaõppimist, kuna ka nende kooliajast pole palju aega möödas ja nad toetuvad oma kogemusele õpilastena. Uurija hinnangul aitab õpilaste tundmaõppimine õpilasele rohkem individuaalselt läheneda ning toetab õpilase arengut. Töö autor leiab, et tulevikus võiks uurida alustavate ja kogenud õpetajate erinevusi klassiga hea suhte loomisel ja hoidmisel ning selle mõju õpilaste käitumisele klassis.

Uurimuses osalenud õpetajad rõhutasid, et klassiga suhete loomisel ja hoidmisel on kõige suurem roll klassi reeglitel. Leiti, et reeglid tuleks paika panna kohe alguses ning nendesse võiks kaasata ka õpilaste ideid ja arvestada aine spetsiifikat. Käesoleva töö tulemusi kinnitab Akin jt (2016) tehtud uuring, kus selgus, et klassireeglid tuleks koos õpilastega välja töötada, sest see annab õpilastele tunde, et nad on klassi osa ning samas aitab see aru saada distsipliiniprobleemide tõsidusest. Ka Krull (2018) on rõhutanud, et klassireeglite kehtestamisel on oluline koht klassidiskussioonil. Varasemast uuringust on lisaks välja tulnud, et klassi haldamine ei ole enam õpilaste reeglitega raamidesse surumine (Girardet, 2018). Sarnastele tulemustele varasemate uuringutega võrreldes jõudmine on autori arvates oluline, sest see näitab, et uuringus osalenud õpetajate jaoks on oluline reeglite olemasolu, aga samas on õpetajate jaoks tähtis õpilase heaolutunne klassis. Nagu ka Akin jt (2016) ning Krull (2018) on välja toonud, peavad ka käesoleva töö uuritavad reeglite sõnastamisel koostööd õpilastega, kuigi reegel tundub pigem ühepoolne kokkulepe, mis on õpetaja määratud. Töö autor leiab, et oluline oleks uurida, kuidas erinevad alustavate ja kogenud õpetajate meetodid reeglite sõnastamisel. Lisaks saaks edasi uurida konkreetselt kehtestatud klassi reegleid ning kuidas mõjutab reegleid ainespetsiifika.

Lisaks klassiga heade suhete loomisele ja hoidmisele töid uurimuses osalenud õpetajad välja head suhted kolleegidega. Kolleegide olulisuse distsipliiniprobleemide ennetamisel on toonud välja ka McCaw (2018) ja Çakmak jt (2019), kes leidsid oma uuringutes, et õpetajad peaksid klassis tekkivate distsipliiniprobleemide ennetamiseks üksteisega rohkem koostööd tegema. Käesoleva töö uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et koostöö kolleegidega tekitab tunnet, et ei olda ükski ning õpetajad on sellisel juhul ka tundides ennetustegevust tehes enesekindlamad. Ka TALISE 2018. aasta uuringutulemustest lähtus, et regulaarselt koostööd tegevatel õpetajatel on kõrgem enesetõhususe näitaja klassi haldamise, õpetamise ja õpilaste kaasamise osas (Taimalu *et al.*, 2020). Lisaks on uurija arvates oluline, et õpetajad väärtustavad koostööd kolleegidega, kuna see lihtsustab õpetajate vahelise koostöö tegemist nii ainetundide

kui ka probleemide lahendamise osas. Tuginedes uuringu tulemustele tuleks luua koolides rohkem võimalusi õpetajatevahelise koostöö toetamiseks. Näiteks oleks üheks võimaluseks korralda rohkem ühisüritusi õpetajatele, kus tegeletakse meeskonnatöö oskuse ja suhtlemisoskuste arendamisega, mis võib lihtsustada kolleegidevahelisi klassi haldamisega seotud probleemide arutelusid.

Teise uurimisküsimuse „Milliseid sekkumisstrateegiaid on õpetajad rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel?“ tulemused näitasid, et õpilastele tuleb selgitada, miks probleemne käitumine ei sobi ja kirjeldada käitumise tagajärgi kaaslastele. Varasemast uuringust on leitud, et probleemse käitumisega õpilased kogeivad suurema tõenäosusega tagajärgi, mis on negatiivsed (näiteks kehvad hinded, hajameelsus) (Cook *et al.*, 2018). Lisaks sätestab õpetaja kutsestandard, et õpetaja peab kujundama õppimiseks keskkonna, mis on üksteist arvestav (Kutsestandard. Tase 7, 2018). Nii Girardet (2018), Krull (2018) kui ka Zuckerman (2007) on välja toonud, et oluline on vestluste ja arutluste abil selgitada õpilastele probleemse käitumise tagajärgi. Autori arvates on oluline, et õpetajad selgitavad distsipliiniprobleemide lahendamisel tagajärgi nii probleemsele käituvale õppijale kui ka tema kaaslastele. Selline tegevus võimaldab luua õppimiseks keskkonna, mis on üksteist arvestav, sest selgitatakse üksikisiku tegevuse mõju kaaslastele. Lisaks võib arvata, et probleemsele käituvale õpilasele tegevuse mõju selgitamine kaaslastele ja talle endale on peale distsipliiniprobleemide sekkumisstrateegia ka veel distsipliiniprobleemide ennetustegevus. Uurija arvates võib selline selgitustegevus ennetada tulevikus distsipliiniprobleeme, sest õpilane oskab paremini arvestada kaaslaste heaoluga. Autori arvates oleks võimalus edasi uurida, milliseid käitumise tagasisidestamise viise õpetajad kasutavad ja milline on nende pikaajaline mõju probleemsele käituvale õpilasele tegevusele.

Uurimistulemused näitasid, et lisaks probleemse käitumise tagajärgede selgitamisele kasutavad õpetajad probleemsele käituvale õpilasele klassist eraldamist, aga väldivad kõva hääle ja karjumise kasutamist. Ka Girardet (2018) on leidnud, et üldjuhul on kasulik probleemsele käituvale õpilasele klassist eraldada. Samas on Hepburn ja Beamish (2019) ning McCaw (2018) leidnud, et ei ole õige kasutada distsipliiniprobleemide lahendamisel karistamist ja karme meetodeid, kuna see toob kaasa suurenenud emotsionaalse kurnatuse ning sageneb häiriv käitumine. Töö autori arvates on oluline, et käesolevast uuringust väljatulnut kinnitavad varasemad uuringud. Samas tuleks panna tähele, et laialdaselt kasutatav probleemsele käituvale õpilasele klassist eraldamine võib tekitada õpilasele karistuse tunnet, mis omakorda suurendab häiriva käitumise esinemise

sagedust. Koolides on oluline ühiselt sellel teemal arutleda ning tõendus põhised otsida viise ja kirjeldada, mil viisil toimida, kui õpilase eemaldamine ainetunnist on vajalik. Autor leiab, et tulevikus võiks teha eksperimendi, mida viiakse läbi pikiuuringuna ning välja selgitada, millised on edasised distsipliiniprobleemid, kui probleemset käituvat õpilast järjepidevalt klassist eraldada ja võrdluseks välja selgitada, millised on edasised distsipliiniprobleemid, kui probleemset käituvat õpilast klassist ei eraldata. Väga oluline on sealjuures järgida kõiki eetikareegleid.

Veel näitasid uurimistulemused, et lisaks probleemse käitumise tagajärgede selgitamisele ja õpilaste klassist eraldamisele, tuleks distsipliiniprobleemide korral teha koostööd kolleegide ja lapsevanematega ning õpetajad peaksid suutma oma emotsioone kontrollida. Õpetaja kutsestandard (2018) sätestab, et õpetaja peab suutma õppekeskkonna kujundamisel kasutada olukorrale vastavaid suhtlemisstrateegiaid. Lisaks on Sullivan jt (2014) välja toonud, et õpetajad ei võta distsipliiniprobleemiga tegeledes mõnikord arvesse probleemse käitumise põhjuseid. Töö autor leiab, et koostöö distsipliiniprobleemide lahendamisel kolleegide ja lapsevanematega nõuab õpetajalt olukordadele vastavate suhtlemisstrateegiade rakendamist. Lisaks võib arvata, et probleemse käitumise põhjuste väljaselgitamisel on oluline koostöö kolleegide ja lapsevanematega. Kuna uuringus osalenud õpetajad rõhutasid, et suhtlus lapsevanematega on pigem ühepoolne ja toimub märkuste abil, leiab autor, et koolide juhtkonnad ja klassijuhatajad võiksid võimalusel rohkem toetada õpetajate ja lapsevanemate vahelist suhtlust. Suhtluse toetamiseks võiks näiteks aineõpetajaid kaasata rohkem lapsevanemate koosolekutesse ning õpilase iga-aastase arenguveestluse planeerimisse.

Õpetaja emotsioonide ja tunnete kontroll oli uuringus osalenud õpetajate arvates oluline distsipliiniprobleemide sekkumisstrateegia. Toodi välja, et enne sekkumist peab õpetaja hindama olukorda, et otsustada, kas sekkumine on vajalik, ning samas rõhutati, et õpetaja ei tohi distsipliiniprobleemide korral üle reageerida. Tulemused on heas kooskõlas Çakmak jt (2019) uurimusega, kus selgus samuti, et distsipliiniprobleemid tekitavad õpetajatele stressi ning nad tunnevad end provotseeritult ja kurnatult. Autori jaoks ei ole üllatav, et uuringus osalenud õpetajate ja varasema uuringu tulemused on sarnased. Kuna töö uuringus osalenud õpetajate seas ei olnud ühtegi õpetajat, kelle töökogemus oleks alla aasta, siis on uuritavatel juba piisavalt kogemusi erinevates olukordades, et saada aru emotsioonide kontrolli tähtsusest. Koolides tuleks rohkem luua mooduseid õpetajate emotsionaalseks toetamiseks. Näiteks oleks üheks võimaluseks

tellida koolisiseseid koolitusi vaimsest tervisest, et õpetajad saaksid tegeleda enesearenguga, mis omakorda aitaks õpetajal tegelda oma vaimse heaoluga.

Kuigi töö tulemused on distsipliiniprobleemide ennetamise ja sekkumistegevuste mõistmiseks olulised, leidub töös kitsaskohti. Üheks kitsaskohaks peab autor uuringu valimit, sest kui andmestik oleks olnud suurema valimi tõttu rikkalikum, siis võinuks olla andmete varieeruvus suurem. Näiteks uuritavate seas oli pigem sotsiaal-, kunsti- ja keelevaldkonna õpetajaid ning puudusid konkreetselt vaid matemaatika- ja loodusvaldkonna õpetajad. Lisaks on töö kitsaskohaks autori esmakordne kvalitatiivse uuringu läbi viimine, mis võis mõjutada nii andmete kogumist kui ka andmete analüüsi. Näiteks tundis autor transkriptsioone kirjutades, et veelgi rikkalikuma andmestiku saavutamiseks oleks võinud mõnes kohas täpsustavaid küsimusi küsida. Sellise olukorra vältimiseks võiks teinekord teha lisaintervjuusid täpsustamiseks esimeses intervjuus ebapiisavaks jäänud või küsimaks täpsustavaid lisaküsimusi. Lisaks oli autori jaoks keeruline koodide moodustamine ning nende kategoriseerimine. Kuigi usaldusväärse suurendamiseks kasutati kaaskodeerijat ühes intervjuus ühe uurimisküsimuse ulatuses, oleks autori hinnangul kogu andmestiku kaaskodeerimine veel enam usaldusväärset suurendanud. See polnud aga piiratud ajaressursi tõttu võimalik.

Kuigi töö on omad kitsaskohad, leiab autor, et töö on praktiline väärtus nii täienduskoolituste kui ka õpetajakoolituse distsipliiniprobleemide ennetamise ja sekkumisega seotud õppeainete sisu ja korralduse kavandamisel. Töö annab mõtteainet õpetajate distsipliiniprobleemide ennetamise ja sekkumisstrateegiate mõistmiseks ja selle põhjal edasiste tegevuste kavandamiseks nii koolitustega seonduvas kui ka uurimissuundade osas. Tulemuste põhjal saab täiendada distsipliiniprobleemidega seotud õpetajakoolituse õppeainete ja täienduskoolituskursuste sisu praktiliste ülesannetega. Näiteks võimaldavad töös leiduvad tsitaadid õpetajate intervjuudest sõnastada juhtumikirjeldusi. Lisaks on töö tulemused väärtuslikud õpetajatele ja kooli juhtkondadele, pakkudes alust aruteludeks näiteks selle üle, missugused on koolis ühiselt kokku lepitud klassi haldamise põhialused ja missugust toetust vajaks õpetajad nii ennetustegevuste kui ka sekkumisstrateegiate puhul. Oluline on klassi haldamise teema edasine uurimine, toetamaks veelgi enam täienduskoolituste ja õpetajakoolituse klassi haldamisega seotud õppeainete sisu täiendamist, et õpetajad saaksid veelgi põhjalikuma ettevalmistuse.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki uurimuse käigus intervjueritud õpetajaid nende panuse eest töö valmimisse. Samuti tänab autor andmeanalüüsil abiks ning toeks olnud kaaskodeerijat. Veel on autor väga tänulik valminud töö juhendajale, tänades teda oskusliku juhendamise ja toe eest. Lisaks soovib autor tänada oma perekonda, kes toetas alati uurijat aja leidmiseks töö kirjutamisel. Veel tänab autor oma kooli juhtkonda, kolleege ja õpilasi, kes suhtusid mõistlikult uurija hõivatusse töö kirjutamisega ning aitasid alati nii nõu kui ka jõuga.

Autorsuse kinnitus

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

Ele Hallimäe

/allkirjastatud digitaalselt/

05.01.2021

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asadullah (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. *Human Language Technologies - The Baltic Perspective*, 307, 1–8.
- Akin, S., Yildirim, A., & Goodwin, A. L. (2016). Classroom Management through the Eyes of Elementary Teachers in Turkey: A Phenomenological Study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(3), 771-797.
- Billingsley, G. M., McKenzie, J. M., & Scheuermann, B. K. (2018). The Effects of a Structured Classroom Management System in Secondary Resource Classrooms. *Exceptionality*, 26(1), 1-16.
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers & effective behaviour management: An evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21(4), 188-193.
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2019). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147-162.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., Thayer, A. J., & Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 149-159.
- Eessalu, M., Engelbrecht, J., Juurik, M., Koppel, A., Kulu, P., Lilles-Heinsar, L., Ling, K., Lõuk, K., Maimets, T., Meriste H., Mäger, K., Mällo, T., Niglas, K., Nurk, E., Parder M. L., Pärtlas, M., Sinijärv, U., Soone, M., Sutrop, M., Uustalu, T., Velbaum, K., & Veski, L. (2017). *Hea teadustava*. Külastatud aadressil https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 1-10.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2013) Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 13-26). New York: Routledge.
- Frankel, R. M., & Devers, K. J. (2000). Study Design in Qualitative Research—1: Developing Questions and Assessing Resource Needs. *Education for Health*, 13(2), 251-261.

- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 106-120.
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education, 6*(1), 3-36.
- Hepburn, L., & Beamish, W. (2019). Towards implementation of evidence-based practices for classroom management in Australia: A review of research. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(2), 82-98.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. 3. Tr.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7.* (2018). Külastatud aadressil
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10719336/>
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools, 45*(3), 227-234.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography, 3*(2), 143-156.
- Malmgren, K. W., Trezek, B. J., & Paul, P. V. (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 79*(1), 36-39.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational research quarterly, 31*(3), 39-56.
- McCaw, A. (2018). *Teachers' perspectives of classroom management issues and strategies.* Magistratöö. State University of New York College at Fredonia. Külastatud aadressil
https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/70453/McCaw_Amanda_MastersThesis_Spring2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nadin, S., & Cassell, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice. *Qualitative Research in Accounting & Management, 3*(3), 208-217.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews, 7*(1), 1-55.

- Poole, I. R., & Evertson, C. M. (2013). Elementary classroom management. In J. Hattie, & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 188-191). New York: Routledge.
- Rathvon, N. (2008). *Effective school interventions: Evidence-based strategies for improving student outcomes*. New York: Guilford Press.
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology, 11*(1), 25-41.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(6), 43-56.
- Zakaria, N., Reupert, A., & Sharma, U. (2013). Malaysian primary pre-service teachers' perceptions of students' disruptive behaviour. *Asia Pacific Education Review, 14*(3), 371-380.
- Zuckerman, J. T. (2007). Classroom management in secondary schools: A study of student teachers' successful strategies. *American secondary education, 35*(2), 4-16.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., & Leijen, Ä. (2019). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 1. osa*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa.pdf
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. 2. osa*. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Külastatud aadressil https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2017/10/TALIS2013_Eesti_raport.pdf

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava koostamisel aluseks olnud küsimused

Intervjuu kava koostamisel lähtuti McCaw (2018) ja Akin jt (2016) artiklites olnud küsimustest.

Intervjuu kavva lisatud küsimused originaalkujul inglise keeles ja tõlgituna eesti keelde olid järgmised:

1. *When you consider your experience as a teacher with students, what comes to your mind in relation to „classroom management“ concept?* (Akin et al., 2016, lk 777).
Intervjuu kavas “Kui kuuled sõnu klassi haldamine, siis millele su mõte läheb?”
2. *What forms of student misbehavior are present in your classroom?* (McCaw, 2018, lk 72).
Intervjuu kavas “Milliseid distsipliiniprobleeme oled oma klassides õpetajana kogunud?”
3. *What strategies do you use to manage the misbehavior?* (McCaw, 2018, lk 72).
Intervjuu kavas “Mida oled teinud, kui sul on klassis distsipliiniprobleem?”
4. *How do you determine whether the behavior management strategy you’ve applied is effective in solving/reducing the behavior?* (McCaw, 2018, lk 72).
Intervjuu kavas “Kuidas sinu tegevused on toimunud/mõjunud?”
5. *How is student misbehavior detrimental in your classroom?* (McCaw, 2018, lk 72).
Intervjuu kavas “Kuidas on probleemid mõjutanud õpetamist? Õppimist? Mõjunud sulle endale?”
6. *What are your thoughts on the reasons that students misbehave?* (McCaw, 2018, lk 72).
Intervjuu kavas “Millised on sinu arvates põhjused klassis distsipliiniprobleemide tekkimisel?”

Lisa 2. Intervjuu kava

Selleks, et saada põhjalikumat andmestikku on kavas laiemad küsimused kui eesmärk ja uurimisküsimused vajaksid. Intervjuu kavast kasutati käesolevas uuringus tärniga (*) märgitud küsimuste plokk. Ülejäänud küsimused koguti edasise uuringu tarbeks ja analüüsitakse autori poolt edaspidi.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, mida on II ja III kooliastme õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamisel ja milliseid sekkumisstrateegiaid rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel. Eesmärgi saavutamiseks on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

- 1) Mida on õpetajad endi sõnul teinud distsipliiniprobleemide ennetamiseks?
- 2) Milliseid sekkumisstrateegiaid on õpetajad rakendanud distsipliiniprobleemide ilmnemisel?

I osa klassi haldamise arusaamad ja tegevused distsipliiniprobleemide ennetamiseks.

1. Milline on teie arusaam klassi haldamisest?
 - a. Kui kuuled sõnu klassi haldamine, siis millele su mõte läheb?
 - b. Mida mõistad klassi haldamise all?
 - c. Millised teemad või tegevused kuuluvad sinu jaoks klassi haldamise alla?
 - d. Milline on sinu jaoks õpetaja poolt hästi hallatud klass?
 - i. Kuidas kirjeldad klassi, kus on olemas töörahu (saab õppida ja õpetada)?
2. * Milliseid tegevusi oled teinud/teed distsipliiniprobleemide ennetamiseks?
 - a. Milliseid tegevusi teed pigem õppeaasta/semestri alguses?
 - b. Milliseid tegevusi teed õppeaasta kestel?
 - c. Milliseid nimetatud tegevustest pead kõige olulisemaks? Palun põhjenda.
 - d. Milliseid nimetatud tegevustest pead vähemoluliseks? Palun põhjenda.
 - e. Mil määral mõtled tundi kavandades võimalikele distsipliiniprobleemidele?
 - f. Millised võivad olla tagajärjed, kui kasutatakse distsipliiniprobleemide ennetamiseks mitteefektiivset strateegiat?

II osa klassis kogetud distsipliiniprobleemid ja nende põhjused.

3. Milliseid distsipliiniprobleeme oled oma klassides õpetajana kogunud?
 - a. Too näiteid. Kirjelda täpsemalt.
 - b. Kuidas on probleemid mõjutanud õpetamist? Õppimist? Mõjunud sulle endale?

- c. Milliseid distsipliini probleeme kogesid distantsõppe ajal?
 - i. Too näiteid.
- 4. Millised on sinu arvates põhjused klassis distsipliiniprobleemide tekkimisel?
 - a. Põhjenda ja too näiteid.
 - b. Mis te arvate, miks on nii, et ühes ja samas klassis on ühel õpetajal distsipliiniprobleemid ja teisel pole?

III osa kasutatud sekkumisstrateegiad ja nende tõhusus.

- 5. * Mida olete teinud, kui teil on klassis distsipliiniprobleem?
 - a. Kust olete saanud infot rakendatud sekkumisstrateegiatest?
 - b. Kuidas mõjutab õpetaja ja lapsevanema vaheline koostöö distsipliiniprobleemide lahendamist?
 - c. Kuidas mõjutab õpetajate vaheline koostöö distsipliiniprobleemide lahendamist?
- 6. Kuidas teie tegevused on toimunud/mõjunud?
 - a. Tooge näide, kirjeldage täpsemalt.
- 7. * Kokkuvõtteks:
 - a. Mida olete õppinud distsipliiniprobleemide ennetamise ja lahendamise kohta?
 - b. Mil määral mõjutab kaasav haridus klassi haldamist ja distsipliini?
 - c. Milline on klassijuhataja roll klassi haldamises?
 - d. Milliseid soovitusi annaksite õpetajana tulevastele õpetajatele klassi haldamise kohta?
 - e. Milliseid koolitusi vajaks õpetaja seoses klassi haldamisega?
 - f. Kuidas võiks klassi haldamise-distsipliini teemat üldse tulevastele õpetajatele õpetada?

IV osa * taustaküsimused.

- 8. Milline on teie vanus (vabatahtlik, kui soovib avaldada)?
- 9. Kui pikk on teie töökogemus?
- 10. Millises kooliastmes ja millist ainet õpetate?
- 11. Kui suured on klassid, milles õpetate?
- 12. Mida soovite veel klassi haldamise-distsipliini teema kohta rääkida (midagi, mida me veel intervjuus ei puudutanud või mida tahate üle rõhutada)?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ele Hallimäe,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Klassi haldamine II ja III kooliastme õpetajate vaatenurgast – ennetustegevus ja sekkumisstrateegiad distsipliiniprobleemide korral“, mille juhendaja on Liina Lepp, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Ele Hallimäe

5.01.2021