

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Merilin Sarapuu, Leelo Viidu

KAASAV HARIDUS TAVAKOOLI LIITKLASSIDES

Magistritöö

Juhendaja: õpiabi õpetaja Liina Malva

Tartu 2022

Kokkuvõte

Kaasav haridus tavakooli liitklassides

Eestis lähtutakse kaasava hariduse printsiipidest, mille alusel on kõikidel lastel õigus saada kvaliteetset haridust kodulähedases koolis. See eeldab, et kõikides koolides on loodud tingimused kaasamaks hariduslike erivajadustega õpilasi. Viidates rahaliste ressursside ebaühtlusele ja ebapiisavale rahastusele moodustatakse väiksemates koolides liitklasse, kus õpivad koos erinevate õppekavade ja -tasemete järgi õppivad õpilased. See viib olukorrani, kus õpetajad peavad tunde ette valmistama ja läbi viima klassides, kus tuleb lisaks iga õpilase hariduslikule erivajadusele ja individuaalsusele arvestada ka erinevate õppekavade ja -tasemetega. Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli võrrelda tava- ja liitklasside õpetajate enesetõhusust kaasava hariduse kontekstis ning kirjeldada õpetajate kogemusi liitklasside õpetamisel tuues välja õpetajate tehtavad vajalikud kohandused ja ettepanekud. Uurimuse läbiviimiseks kasutati kombineeritud uurimisviisi. Andmeid koguti veebipõhise valikvastustega küsimustikuga ning poolstruktureeritud intervjuudega. Andmeanalüüsimeetodina kasutati kirjeldavat statistikat ning induktiivset temaatilist sisuanalüüsi.

Võtmesõnad: kaasav haridus, liitklassid, õpetaja enesetõhusus

Abstract

Inclusive education in mainstream multigrade classes

The principles of inclusive education are followed in Estonia, on the basis of which all children have the right to receive quality education in a school close to home. This presupposes that all schools have the conditions to include students with special educational needs. Referring to lack of financial resources and insufficient funding, multigraded classes are being formed in smaller schools, where students studying according to different curricula have to study together. This leads to a situation where teachers have to prepare and conduct lessons in a classroom with several different levels and curricula. The aim of this master's thesis was to compare the self-efficacy of mainstream and multigraded class teachers in the context of inclusive education and to describe the teachers' experience in teaching multigraded classes, highlighting the necessary adjustments and suggestions made by the teachers. The research was conducted in two

stages, using a combined research method. Data was collected through an online questionnaire and semi-structured interviews. Descriptive statistics and inductive thematic content analysis were used as data analysis methods.

Keywords: inclusive education, multigraded classes, teacher's self efficacy

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sisukord	4
Sissejuhatus	5
Töös kasutatavad mõisted	5
1. Teoreetiline raamistik	6
1.1. Kaasava hariduse mõiste ja kontseptsioon	6
1.2. Liitklasside olemus ja moodustamine	8
1.3. Õpetajate enesetõhusus	10
2. Metoodika	12
2.1. Valim	13
2.2. Andmekogumine	15
2.3. Andmeanalüüs	17
3. Tulemused	17
3.1. Õpetajate enesetõhusus	18
3.2. Kohandused õpetades liitklassides	19
3.3. Õpilaste õppimise kogemused õpetajate hinnangul	22
3.4. Ettepanekud õppe korraldamiseks liitklassis	23
4. Arutelu	26
Piirangud ja tugevused	28
Tänu sõnad	29
Autorsuse kinnitus	29
Kasutatud kirjandus	30
Lisa 1. Enesetõhususe küsimustik	
Lisa 2. Intervjuu kava	

Sissejuhatus

Kõigil lastel on õigus saada kvaliteetset haridust nende elukohajärgses koolis. Koolipidaja ning kool vastutavad, et hariduslike erivajadustega õpilastele oleks loodud vastavad tingimused, tagades tugisüsteemi olemasolu ning arvestades õpilaste individuaalsete vajaduste- ja võimetega. Samas tuleb tagada, et ka õpetajad saavad vajaliku toe ning haridusliku erivajadusega õpilased (edaspidi HEV-õpilased) ei takista teiste õpilaste õigust saada kvaliteetset haridust (Õpilase toetamine koolis, 2022).

Haridusstrateegias (2020) tuuakse aga välja, et Eestis puudub hariduslike erivajadustega õppijate toetamiseks terviklahendus, kaasava hariduse rakendamiseks ja kvaliteetse hariduse tagamiseks olevad tugisüsteemid pole piisavalt tõhusad. Kaasava hariduse kontekstis on probleemiks nii pädevate õpetajate nappus kui ka puuduv valmisolek HEV-õpilastega töötamiseks. Selline probleem esineb tavaklassis, kus on üks tase, kui lisada veel üks või lausa kaks klassikomplekti, muutub olukord veelgi keerulisemaks. Üldine eesmärk on küll arendada koolisüsteemi tervikuna, kuid peaks arvestame ka regionaalsete eripäradega, eriti väikekoolides maapiirkondades, kus õpilasi on vähe ja peab tegema kohandusi ning liitmisi (ÜRO, 2015).

Samas on strateegilisteks eesmärkideks arendada õppijast lähtuvat ja kaasavat õpet. Üheks Haridusstrateegia (2020) eesmärgiks on luua mitmekesine õppekeskkond ja õppekavad, mis toetavad õppijat. Kuid kitsaskohana tuuakse välja õpetajate töökoormus, mis ületab seaduses sätestatud ning õpetajad tunnetavad stressi. Lisaks sellele nenditakse, et puudu on spetsialistidest, kes aitaks rakendada kaasava hariduse printsiipe, eelkõige vastava väljaõppega õpetajaid ja tugipersonali.

Kaasavas hariduses on väga tähtis roll just õpetajal ja pideval valdkondadeülesel koostööl kõikide õpilastega seotud osapoolte vahel. Motiveeritud õpetajad ja ühtsed arusaamad kaasava hariduse osas on need aspektid, mille poole peaks pürgima (Kivirand *et al.*, 2020). Seetõttu on oluline uurida õpetajate hakkamasaamist ja kogemusi liitklassides võrreldes tavaklassidega kaasava hariduse kontekstis.

Töös kasutatavad mõisted

Käesoleva töö kontekstis on tavakoolide all käsitletud Eesti üldhariduskooli, uurimistöö eesmärgist lähtuvalt keskendutakse põhikoolidele. Tavaklassina käsitletakse klassi, kus õpib korraga üks klassikomplekt ning liitklassina klassi, kuhu on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse

(PGS) § 26 lg 4 alusel liidetud kuni kolm erinevat klassi. HEV-õpilasena käsitletakse õpilast, kellele on määratud mingi toe liik - IÕK, õpiabi või koolivälise nõustamiskomisjoni soovitusel õppekeskkonna ja õpitulemuste kohandamiseks.

1. Teoreetiline raamistik

1.1. Kaasava hariduse mõiste ja kontseptsioon

1994. aastal toimunud UNESCO (UNESCO, 1994) erihariduse konverentsil Salamancas võeti vastu deklaratsioon, millega seati normiks hariduslike erivajadustega õpilaste (edaspidi HEV-õpilaste) kaasamine hariduses. See sätestas, et piisava toega on kõigil õpilastel võimalus õppida tavaklassis.

2010. aastal kehtima hakanud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega (PGS, 2010) seati Eesti hariduskorralduse juhtivaks suunaks kaasav hariduskorraldus. Häidkind ja Oras (2016) on toonud välja, et Eestis käsitletakse kaasavat haridust laiemalt kui kõikide õpilaste õigust õppida elukohajärgses koolis ning kitsamalt erivajadustega õpilaste õppimist teistega koos. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) § 46 lg 9 põhjal lähtub kool kaasava hariduse printsiipidest, mille raames pakutakse õpilastele võimetekohast individualiseeritud õpet kaasates kooli personali ja tugispetsialiste. Erivajadustega laste hariduse korraldamine anti üle kohalikele omavalitsustele (edaspidi KOV) aastal 2018. Esialgse plaani kohaselt taheti seadusest eemaldada ka erikooli, -vajaduse ja -klassi mõiste, kuid suure vastuolu tõttu jäid need muudatused tegemata (Kangro, 2018).

Haridussõnastiku (2014) definitsiooni kohaselt on kaasav hariduskorraldus seotud ühisõppe ja haridusliku integratsiooniga, millede alusel õpetatakse erivajadusega lapsi koos teiste lastega sõltumata õppijate võimetest, majanduslikust olukorrast ja positsioonist ühiskonnas. Hariduse saamise võimalused on ühtlustatud, õpet pakutakse eakohaselt arenenud lastega kodulähedases koolis. Nelis ja Pedaste (2020) kirjeldavad läbi põhjaliku kirjandusanalüüsi kaasavat haridust kui inimõigusi arvestavat ja heale haridusele ligipääsu pakkuvat lähenemisviisi. Kaasamise käigus tajuvad lapsed kuuluvustunnet ja integratsiooni hoolimata nende erivajadusest ning läbi mõtestatud osaluse ja individuaalse ning personaalse lähenemise arvestatakse lapse arengut ja potentsiaali ning saavutatakse kaasamine.

Kaasava hariduse suurimaks mõjuks võiks olla kaasava ühiskonna teke, kus kõigile ühiskonna liikmetele on tagatud eneseteostuse võimalus. Selle aluseks on HEV-õpilaste parem

sotsialiseerumine ja areng ning samuti mitmekesisuse väärtustamine õpilaste seas. See annab HEV-õpilastele tulevikus nii ühiskonnas kui ka tööturul toimetulekuks paremad võimalused (Räis *et al.*, 2016).

Tänapäeval ei arutleta enam kaasamise mõiste või vajaduse üle. Peamiseks küsimuseks on kujunenud hoopis, kuidas seda saavutada (Viis põhisõnumit kaasava ... 2014). Ülemaailmselt tunnustatud hariduse eesmärgina, peaks kaasav haridus pakkuma üldõppekavade diferentseerimist, kohandusi ja muudatusi, vältimaks HEV- õpilaste eraldatust ühiskonnast ja pakkuda võrdset ja sisukat haridust (UNESCO, 2009). Siiski on selle elluviimine pakkunud palju väljakutseid ja rakendamine olnud raskendatud (Kivirand *et al.*, 2020; Moberg *et al.*, 2019).

Uuringutes on leitud, et erivajadustega õpilastega töötamine võib olla õpetaja jaoks kurnavam (Brunsting *et al.*, 2014). See tähendab, et kaasava hariduse rakendamine esitab õpetajale täiendavaid väljakutseid. Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhususe raportis (Räis *et al.*, 2016) tuuakse välja, et rahalise haridustoetusega toetatakse tavaklassis õppivat HEV- õpilast vähem kui eriklassis õppijat. Need võivad olla ka põhjuseks, miks aina rohkem õpilasi suunatakse tavaklassist välja. Samas ütleb raport, et 70% õpetajate arvates võinuks eriklassi suunatud õpilane jätkata tavaklassis, kui talle oleks võimaldatud täiendavat tuge näiteks abiõpetaja näol. Selgelt eristuvad aga erikoolide õpetajad, kellest oluliselt rohkem pooldab segregeerivat hariduskorraldust.

Tøssebro (2021) seab kahtluse alla kaasava hariduse tähenduslikkuse, sest üha enam lapsi pole integreeritud tavaklassi, vaid neist on moodustatud väike- või eriklassid. Seda väidet toetab ka Brifki (2020) uuring, milles osalenud kõikides koolides õpib HEV- lapsi, kuid nende erisustega toimetulekuks luuakse käitumis- ja õpiraskustega lastele, väike-, liit- ja eriklasse. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHIS) andmetel on hetkel Võru-, Põlva- ja Valgamaal 20 kooli, millel on märke kas eri- või väikeklassi kohta. Eri- ja liitklassi märke esitab infosüsteemi kool, kuid tulenevalt individuaalse kooli korraldusest võivad need märged kas puududa või olla sisestatud ebatäpselt. Siiski ei leia väide eriklasside arvu suurenemise kohta tõestust, sest viimase viie aasta andmete põhjal eriklasside arv olnud üsnagi stabiilne (EHIS).

Kaasava hariduse rakendamine on raskendatud ka liitklassides, kus õpetaja koormus on niigi suurem mitme klassi õppematerjali üheaegse õpetamise tõttu. Seepärast on ka keerulisem teha veel kohandusi HEV-õpilaste kaasamiseks (Läänesaar, 2014). Lepik (2019) nendib, et

kaasava hariduse rakendumine on kooliti erinev. Suuremate õpilaste arvudega koolides on rohkem rahalisi ressursse, kuid väiksemates koolides moodustatakse püsijäämiseks liitklasse.

1.2. Liitklasside olemus ja moodustamine

Haridussõnastiku (2014) kohaselt on liitklass klass, kus õpivad koos eri klasside õpilased. PGS § 26 lg 4 määrab liitklasside moodustamise õigusliku aluse. Liitklassi võib moodustada, kui kahe või kolme klassi õpilaste arv on põhikoolis kokku 16 või alla selle.

Koolieelse lasteasutuse seaduse (1999) § 14 järgi on KOV-idel kohustus luua erivajadustega lastele sobivad tingimused nii alusharidus- kui ka haridusasutuses. Liitklasside moodustamise alused on loodud mõeldes eelkõige tavalastele, jättes kaasava hariduse ja erinevate hariduslike erivajaduste eripärad arvesse võtmata. Sellistes liitklassides on korraga koos mitmed erinevad tasemed ning sageli pole klassides ka tugipersonali õpetajale toeks (Poldre, 2019).

Nii Beneveniste ja McEwan (2000) kui ka Kalaoja ja Pietarinen (2009) ning Checchi ja De Paola (2018) toovad välja, et sõltuvalt õpilaste vähesusest on üha rohkem koole, kus õpilaste arvud klassides on väikesed ning kulutõhususe seisukohalt moodustatakse liitklasse, et säiliks koolid ja koormus perekondadele ei suureneks. Väikestes koolides moodustatakse rahapuudusele viidates erinevaid liitklasse, kuid puuduvad regulatsioonid, mis sätestaks kaasava hariduse rakendamist ja hariduslike erivajadustega laste sobitamist liitklassidesse. See viib olukorrani, kus üks õpetaja peab korraga õpetama mitut klassi ja leidma aja ning võimaluse ka HEV- laste eripäradega arvestamiseks. Töö liitklassiga tähendab tegelikult topeltkoormust ning -ettevalmistust. Kui kummaski liidetavas klassis on veel üks hariduslike erivajadustega laps, tähendab see õpetajale sama, mis töötada korraga neljas klassis. Samas ei ole sel puhul ette nähtud koormusnormi vähendamist ega suuremat palka (Poldre, 2019). Õpetajate ebaproportsionaalse töötasu toob välja ka Leigri (2018), täiskoormuse arvestamisel peaks lähtuma ajast ja mahust, mis kulub tundide ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks. See omakorda peaks viima kontakttundide vähendamiseni, et õpetajatel oleks rohkem ajaressurssi tundide ettevalmistamiseks.

Väiksemates maakoolides on liitklassid üsna tavapärased, kuid nii õpetaja kui õpilaste seisukohast on neil tugevad kui ka nõrgad küljed. Suurimatest murekohtadeks on kvalifitseeritud õpetajate puudus ning olemasolevate puuduvad oskused ja motivatsioon liitklassis õpetamiseks. Õpetaja seisukohast on väikeste koolide tugevusteks võrreldes suuremate koolidega väiksemad

klassikomplektid, individuaalne juhendamine, õpilaste iseseisev töötamine, hubane ja turvaline töökeskkond (Kalaoja & Pietarinen, 2009). Puudustena tuuakse välja õppekava sobimatus mitmele klassile, erinevate vanuserühmade õpetatava aine ebajärjekindlus, õppematerjalide ebapiisav kättesaadavus, ajafaktor ning abi puudumine. Liitklassid moodustatakse sageli vanuse ja klassi, mitte õppekavade sobivuse järgi. Õpetajad peavad õpetama liidetavate klasside õppekavade järgi, õpetamistehnikaid võib kohandada seoses erineva keskkonnaga, kuid see võib mõjutada õpilaste õppimist. Näiteks Checchi & De Paola (2018) uurisid, kuidas õppimine liitklassides mõjutab õpilaste kognitiivsete ja mittekognitiivsete oskuste kujunemist ning leidsid, et Itaalia 5. klassi õpilaste standardtestide tulemused kirja- ja arvutamisoskuses olid kehvemad võrreldes tavaklassiga.

Barton (2010) ja Kemmis (2011) leidsid, et liitklassi mõju lapsele oleneb selle moodustamise alustest, kas klass on moodustatud ökonoomilistel põhjustel või arvestades pedagoogilisi printsiipe. Teadlikult moodustatud klassides on laste sotsiaalne ja akadeemiline areng parem kui ökonoomilistel kaalutlustel loodud klassides. Seetõttu on oluline ka taustainfo. Siiski mõjutas enim õpilaste tulemusi õpetaja ehk õpetamise kvaliteet. Liitklassides õpetamine on pigem väljakutse, sest eristada on vaja materjale ja tegevusi, et suunata erinevas vanuses ja staadiumis lapsi. Siiski on erinevates vanustes suhtlevate ja õppivate laste akadeemilised ja sotsiaalsed oskused pigem arvesse võtmata (Quail & Smyth, 2014).

PGS § 15 lg 5 kohaselt võib hariduslikust erivajadusest tulenevalt erineda õpilase nominaalne õppeaeg ning õppekoormus seaduses sätestatust. Sellisel juhul on koostatud individuaalne õppekava ning õpetaja peab sellega oma tundides arvestama, mis põhimõtteliselt nõuab samasugust tunni ettevalmistust ja läbiviimist nagu liitklassi tundides. Seega võib öelda, et kui klassis on HEV-õpilane, on tegemist juba põhimõtteliselt liitklassiga. Nõrgematele õpilastele on liitklassis õppimine problemaatiline, sest nad vajavad enam abi. Samuti on probleemiks õpetajate suurem koormus ja stress (Jakobson, 2000).

Räisi ja Sõmeri (2016) järgi näevad tavakooli õpetajad olulisimate takistustena abiõpetajate puudumist ja piiratud ajaressurssi. Abiõpetajate puudumise kõrval pärsib nende rakendamist klassis lisaks veel asjaolu, et seadusandlikul tasandil meil abiõpetajat ei ole. Puuduvad kvalifikatsiooninõuded abiõpetajale ning see võib viia olukorrani, kus ebakompetentne abiõpetaja on tunnis õpetajale abi asemel koormaks (Õmblus, 2018).

Samuti on keeruline ja raskendatud erinevate õppekavade vahel liikumine ja ka erinev tunnijaotusplaan erinevate õppekavade puhul. Liitklassis õpetamine seab õpetajale veelgi suurema diferentseerimise koormuse. Lapsed on erinevad, sõltuvalt eripärast ja diagnoosist, erinev on ka töötempo, keskendumisvõime ja käitumuslikud eripärad. Tavakooli liitklassis tuleb õpetaja ise toime, kuid lisades klassi HEV-õpilase või õpetades vaid HEV-õpilastest koosnevas liitklassis, on vaja lisatuge nii õpetajale kui õpilastele. Korraga õpetada mitme õppekava järgi on keeruline, eriti kui erinevate õppekavade vahel pole teemad ja materjalid vastavuses (Räis & Sõmer, 2016).

Seetõttu võib öelda, et praegune seadusandlus liitklasside osas ei arvesta kaasava haridusega. Klasside liitmisel ei arvestata HEV-lastega ja see võib kaasa tuua niigi koormatud õpetaja kriitilise ülekoormuse. Läänesaar (2014) nendib, et liitklass pigem ei sobi HEV-õpilastele. Liitklassi õpetaja peab ühe tunni jooksul kasutama mitme õppekava materjale ning neid kohandama lähtudes õpilaste erivajadusest.

1.3. Õpetajate enesetõhusus

Enesetõhusust defineeritakse (Haridussõnastik, 2014) kui inimese subjektiivset hinnangut iseenda suutlikkusele sooritada teatud toiminguid, mis tähendab, et enesetõhusus ei kirjelda inimese tegelikku sooritusvõimet, vaid loob taustsüsteemi enda tunnete, mõtete ja tegevuse tõlgendamiseks ning võimaldab langetada otsuseid, mis on seotud võimekusega sarnaseid ülesandeid edaspidi edukalt sooritada.

Õpetajate enesetõhusust käsitletakse kui usku oma võimesse tuua õpilastes esile positiivsed muutused ja aidata ka kõige keerulisemaid ja vähem motiveeritud õpilasi (Gibson & Dembo, 1984). Kõrge enesetõhususega õpetajatel on usk oma suutlikkusse kontrollida või vähemalt mõjutada õpilaste saavutusi ja motivatsiooni (Erdem & Demirel, 2007; Gibson & Dembo, 1984). Nad suudavad luua klassis hea akadeemilise õhkkonna, anda mitmekesisemat tagasisidet ja on õpilastega kannatlikumad. Samuti kritiseerivad nad vähem ja püüavad õpilasi suunavate küsimustega õigete vastusteni juhtida (Gibson & Dembo, 1984). Madala enesetõhususega õpetajad on õpilaste motivatsiooni suhtes pigem pessimistlikud, kalduvad toetuma rangetele reeglitele ning välisele tasule ja karistusele, et sundida õpilasi õppima (Erdem & Demirel, 2007).

Õpetajate enesetõhusus sõltub konkreetsest olukorrast, kuidas tegeletakse pingete- ja stressiga ning kui edukalt suudetakse vältida läbipõlemist (Loogma, Ruus, Talts, &

Poom-Valickis, 2009). Kui kaob õpetaja motivatsioon ja enesetõhusus, suureneb stress ja pingelised olukorrad, on õpetaja väga lähedal läbipõlemisele. Tööstress tekitab madalamat enesetõhusust ning pikaaegne madalseis viib läbipõlemiseni (Schwarzer *et al.*, 2008).

Sisemine motivatsioon ja enesetõhusus õpetamisvõimekuse näol on suurteks faktoriteks õpetajate jätkusuutlikus töös. Töö stabiilsus, õpetamisvõimekus, meeskonnatöö ning õpilaste tagasiside määravad õpetajate motivatsiooni ning üldise võimekuse. Üldine motivatsiooni kadumine, liiga suur töökoormus ja ebastabiilsus soodustavad olukorda, kus olenemata õpetajakoolituste uuendustest ja -koolitustele suunduvate inimeste arvust jõuab tööturule vähe õpetajaid, kes ka oma ametikohal pikemalt vastu peaks (Saks *et al.*, 2021).

Enesetõhususe tase on seotud võimega tulla toime läbikukkumise, ebaedu ja teiste negatiivsete elusündmustega. Kõrge enesetõhususega inimesed suhtuvad keerulistes ülesannetes kui väljakutsesse ning võimalusse millegi uue õppimiseks ja enesearendamiseks. Ebaõnnestumise põhjusteks peavad nad enda ebapiisavat pingutust või puudulikke teadmisi ja oskusi, mis on omandatavad. Kõrge enesetõhususega inimesed lähenevad keerulistele olukordadele kindlustundega, et suudavad olukorda kontrollida. Sellise lähenemine toob kaasa isiklikke saavutusi, vähendab stressi ja alandab haavatavust depressiooni suhtes. Kõrget enesetõhusust nähakse depressiooni, stressi ja läbipõlemise eest kaitsva faktorina ning seostatakse eneseteostuse ja tööga rahuloluga (Bandura, 1994; Zee & Koomen, 2016).

Madala enesetõhususega inimesed tajuvad keerulisi väljakutseid ohuna ning üritavad neid seetõttu võimaluse korral pigem vältida. Raskete ülesannetega silmitsi seistes keskenduvad nad oma puudustele ning eesiseivatele takistustele, selle asemel, et keskenduda edukale sooritusele. Seetõttu nad ei pinguta enamasti piisavalt ning annavad kiiresti alla. Peale tagasilööke ja ebaõnnestumisi on taastumine aeglane. Sest nad peavad ebaõnnestumise põhjuseks oma puudulikke võimeid, väheneb ka usk oma võimetesse. Seetõttu langevad madala enesetõhususega inimesed ka kergesti stressi ja depressiooni ohvriks (Bandura, 1994).

Zee ja Koomen'i (2016) koostatud analüüs annab ülevaate uurimustest, mis käsitlevad enesetõhusust haridusvaldkonnas 40 aasta jooksul. Analüüsi on haaratud 165 uurimust, mille alusel leiti õpetajate kõrge enesetõhususe seosed õpilaste akadeemilise edukusega, positiivse õhkkonnaga klassis ning õpetaja psühholoogilise heaolu, töörahulolu ning pühendumusega. Kõrgema enesetõhususega õpetajatel on positiivsed uskumused enda töö efektiivsuse osas ja usk oma võimesse õpilasi kaasata ning motiveerida. Madalal enesetõhususel leiti seevastu seos

stressi, emotsionaalse kurnatuse ja läbipõlemisega. Erdem ja Demirel (2007) toovad välja õpetajate enesetõhususe tiheda seose otsustega, mis puudutavad klassiruumi korraldamist, tundide organiseerimist, õpetamist, õpilaste motiveerimist ning õpilastega suhtlemist.

Liitklasside moodustamise alused on loodud mõeldes eelkõige tavalastele, jättes kaasava hariduse ja erinevate hariduslike erivajaduste eripärad arvesse võtmata. Sellistes liitklassides on enamasti koos mitmed erinevad tasemed ning sageli pole klassides ka tugipersonali õpetajale toeks. Õpetajad peavad iseseisvalt hakkama saama kõikide vajalike kohanduste loomise- ja läbiviimisega. Lisaks kohandustele, võib ka tundide läbiviimine olla raskendatud, sest kõikide jaoks ei jagu aega ega tähelepanu (Jakobson, 2000). Sellest ja eespool kirjutatust lähtuvalt on antud magistritöö eesmärk on võrrelda tava- ja liitklasside õpetajate enesetõhusust kaasava hariduse kontekstis ning kirjeldada õpetajate kogemusi liitklasside õpetamisel tuues välja vajalikud kohandused ja õpetajate ettepanekud. Eesmärgi saavutamiseks püstitati neli uurimisküsimust:

1. Kuidas erinevad tava- ja liitklasside õpetajate enesetõhususe hinnangud?
2. Milliseid kohandusi toovad välja liitklassi õpetajad võrreldes tavaklassiga kaasava hariduse kontekstis?
3. Milliseid erinevusi tunnetavad õpetajad õpilaste õppimises liitklassis võrreldes tavaklassiga?
4. Milliseid ettepanekuid toovad õpetajad välja liitklassides hariduse korraldamiseks kaasava hariduse kontekstis?

2. Metoodika

Uurimus viidi läbi kombineeritud uurimisviisi kaudu, kus andmeid koguti nii kvantitatiivse küsimustiku kui ka kvalitatiivse intervjuuga. Uurimisviiside kombineerimine võimaldab andmete laiemat ja sügavamat analüüsimist ning mõistmist (Tashakkori & Creswell 2007). Uuring viidi läbi kahes osas - esmalt viidi läbi küsitlus veebikeskkonnas, millega otsiti vastust esimesele uurimisküsimusele. Uuringu teise osa jaoks koostati poolstruktureeritud intervjuu kava ning tuginedes uurimisküsimustele intervjuu küsimused, et saada uuritavast fenomenist sügavam ülevaade läbi õpetajate kogemuse

2.1. Valim

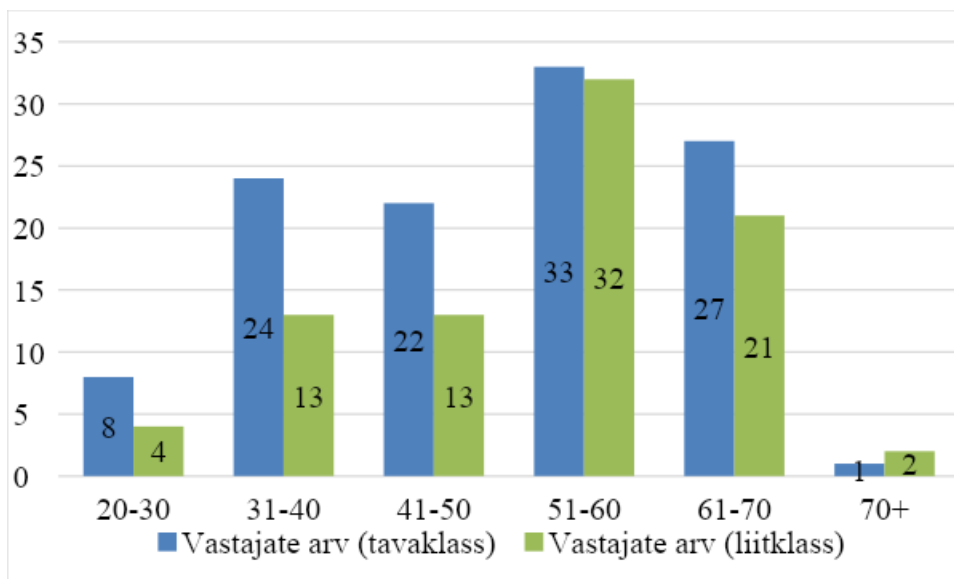
Valim koostati lähtudes magistritöö eesmärgist ja autorite asukohast. Uuringu esimeses etapis lähtuti sihipärase mugavusvalimi põhimõtetest ning teises etapis kasutati sihipärase lumepallivalimi meetodit. Uuringu esimesel etapil edastati elektrooniline küsimustik 46 Võru-, Valga- ja Põlvamaa põhikooli. Küsimustikule vastas 200 õpetajat. Küsimustiku viimase küsimusena paluti jätta kontakt, kui respondent soovis osaleda ka uuringu teises osas. Uuringu teise osa valim moodustus nii sihipärase kui lumepallivalimi meetodil (Õunapuu, 2014). Eesmärgiks oli intervjuuerida antud maakondade liitklasside õpetajaid, ühendust võeti ja intervjuus paluti osaleda neil, kes eelnevalt oma kontakti jätsid.

Küsimustikule vastanud õpetajatest töötab 50% (n=100) Võrumaal, 26% (n=51) Põlvamaal ning 24% (n=49) Valgamaal. Vastanutest 57% (n=115) ei ole ning 43% (n=85) on õpetanud viimase 2 aasta jooksul liitklassi. Enamus vastanutest on kõrgharidusega: 75% (n=149) magistri-, 19% (n=38) bakalaureuse- ning 1% (n=1) doktorikraadiga. 6% (n=12) vastanutest olid kas kesk- või kutsekeskharidusega (Tabel 1).

Tabel 1. Vastanute haridustase.

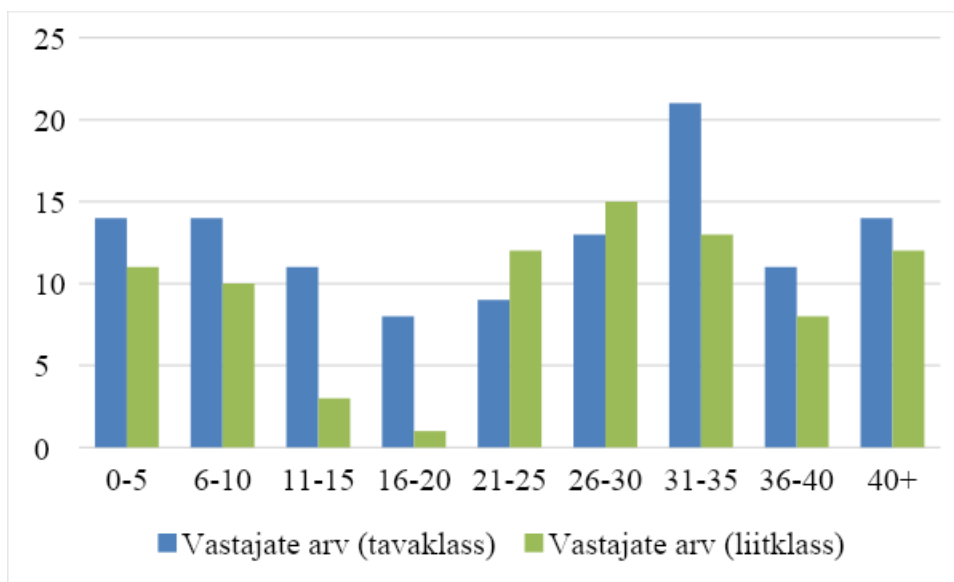
Haridustase	Liitklassi kogemusega		Ilma liitklassi kogemuseta	
	Vastajate arv (n)	Vastajate protsent (%)	Vastajate arv (n)	Vastajate protsent (%)
Doktorikraad	0	0%	1	1%
Magistrikraad	62	73%	87	75%
Bakalaureusekraad	18	21%	20	17%
Kutsekeskharidus	2	2%	4	4%
Keskharidus	3	4%	3	3%
Kokku	85	100%	115	100%

Vastanute jagunemine eagrupiti on esitatud joonisel 1, mille põhjal võib öelda, et suurem osa vastajatest on üle 50-aastased, neid on vastanutest kokku 58% ning väga noori õpetajaid (vanuses 20-30) on vastanute seas 6%.



Joonis 1. Vastanute jagunemine eagrupiti

Vastanute jaotust tööstaaži järgi näeb joonisel 2. Sealt nähtub, et vastajate jagunemine tööstaaži järgi on suhteliselt ühtlane, valimisse sattus väga erineva tööstaažiga õpetajaid.



Joonis 2. Vastanute jagunemine tööstaaži alusel

Erivajadustega õpilasi, kellele on määratud mingi toe liik, sh IÕK, õpiabi või koolivälise nõustamiskomisjoni soovitusel õppekeskkonna ja õpitulemuste kohandamiseks, on 95% (n=189) vastanute klassides. Selgus, et enamus vastanud õpetajatest ehk 73% (n=146) õpetajat on läbinud

mõne koolituse toetamiseks haridusliku erivajadusega lapsi tavaklassis. Liitklassi 85-st õpetajast on aga alla poole ehk 44% (n=37) läbinud koolituse liitklassis õpetamise teemal.

Uurimuse kvalitatiivses osas ehk intervjuudes osales 10 liitklassis õpetamise kogemusega õpetajat, kes töötavad nii tava- kui liitklassis. Intervjueeritavatest kaheksa õpetajat omavad õpetajakutset (Õpetaja kutsestandard, 2020), üheksa õpetajat on läbinud koolitusi toetamiseks HEV-õpilastega ning neli intervjueeritavat on läbinud koolitusi toetamaks tööd liitklassis. Vastanute jaotust vanuse ja tööstaaži järgi näeb tabelis 2.

Tabel 2. Intervjuul osalenud õpetajate üldandmed.

Maakond	Vanus (aastad)	Staaž (aastad)	Kõrgeim omandatud haridus	Läbinud HEV koolitusi	Läbinud liitklassi koolitusi
Võrumaa	51-60	31-35	magistrikraad	jah	jah
Võrumaa	61-70	31-35	magistrikraad	jah	jah
Põlvamaa	31-40	6-10	magistrikraad	jah	jah
Võrumaa	31-40	6-10	magistrikraad	jah	ei
Võrumaa	31-40	0-5	bakalaureusekraad	jah	ei
Võrumaa	41-50	0-5	d	jah	ei
Põlvamaa	31-40	6-10	magistrikraad	jah	ei
Valgamaa	31-40	6-10	magistrikraad	jah	jah
Valgamaa	20-30	0-5	magistrikraad	ei	ei
Valgamaa	51-60	26-30	magistrikraad	jah	ei

2.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati andmekogumise esimeses etapis veebipõhist küsimustikku ning teises etapis poolstruktureeritud intervjuusid. Andmeid koguti 2021/2022 õppeaasta veebruaris-märtsis.

Esimeses etapis kasutatud küsimustik (lisa 1) koosnes kahest osast - esimene osas koosnes taustaküsimustest ning teine varasemalt välja töötatud enesetõhususe küsimustikust.

Õpetajate enesetõhususe hindamiseks rakendati Tschannen-Moran ja Hoy (2001) poolt väljatöötatud õpetaja enesetõhususe skaalat (ÕETS) – TSES (Teacher SelfEfficacy Scale). Kasutati 24 küsimusest koosnevat TSES skaala täisversiooni. Instrumendi on tõlkinud ning eesti konteksti kohandanud haridusteaduste doktorant Gerli Silm.

Vastavalt enesetõhususe kolmele erinevale dimensioonile on ÕETS-skaalal kolm alaskaalat, milleks on instruktsiooniliste strateegiate tõhusus, tunnijuhtimise tõhusus ja õpilaste pühendumise saavutamise tõhusus. Iga alaskaala vastab ühele dimensioonile ning iga alaskaala

kohta on küsimustikus kaheksa väidet. Õpetaja annab iga küsimuse juures hinnangu 9-palli süsteemis. Iga küsimus sisaldab väidet õpetaja kohta, näiteks „Kuivõrd Sa suudad panna oma õpilasi väärtustama õppimist?“. 1 pall tähendab „üldse mitte“ ja 9 palli „väga palju“. Mida kõrgema hinnangu vastaja väitele annab, seda suurem on tema usk, et suudab väites sõnastatud situatsiooni mõjutada ning seega on tema hinnang oma enesetõhususele kõrgem.

ÕETS küsimustiku reliaablust on kinnitanud varasemad uuringud. Tschannen-Moran ja Hoy (2001) järgi on alaskaalade reliaablused järgmised: instruksiooniliste strateegiate tõhususe alaskaala Cronbachi $\alpha = 0,91$; tunnijuhtimise tõhususe alaskaala $\alpha = 0,90$ ning õpilaste pühendumise saavutamise alaskaala $\alpha = 0,87$.

Demograafilise sisuga taustaküsimused uurisid respondentide tausta (asukoht, vanus, haridus, tööstaaž, läbitud HEV-teemalised koolitused, õpilaste arv klassis ning liitklassi kogemus). Eraldi koostati küsimused liitklassi õpetajatele, millega uuriti kas respondendid on läbinud koolitusi liitklassis töötamiseks, mille alusel on nende õpetatavad liitklassid liidetud ning kas neis klassides on HEV-õpilasi. Küsimustiku kõige viimane küsimus pakkus võimalust märkida enda meiliaadress uuringu teises etapis ehk intervjuus osalemiseks. Google Forms'i sisestatud küsimustikku jagati õpetajatega esmalt läbi valimis olevate maakondade erinevate ainesektsioonide listide, seejärel saadeti õpetajatega jagamiseks koolide õppejuhtidele ning viimaks individuaalselt kõikide eelmainitud maakondade koolide õpetajatele. Kirjas selgitati lühidalt magistritöö uurimisprobleemi, eesmärki ja kirjeldati valimit.

Kontakti jätnud õpetajatega võeti ühendust e-kirja teel ning pakuti võimalust osaleda pool-struktureeritud intervjuul. Pool-stuktureeritud intervjuu käigus on võimalik esitada täiendavaid küsimusi ja vajadusel intervjuu käiku muuta (Hirsijärvi, 2005). Enne intervjuu kokkuleppimist küsiti kinnitust selle kohta, kas respondendid õpetavad tava- või liitklassis, selgitati uurimistöö eesmärki ning kindlustati respondentide anonüümsus. Intervjuu kava koostati lähtudes uurimistöö eesmärgist ning uurimisküsimustest (lisa 2). Kava koosnes uurimisküsimustele tuginedes taustaküsimustest (töökogemus, õpetatav(ad) aine(d), liitklassis õpetamise kogemus, HEV-õpilaste õpetamise kogemus) ja kolmest peamisest blokist, millega uuriti õpetaja poolt tehtavaid kohandusi liitklassi õpetamiseks, milliseid erinevusi tunnetavad õpetajad õpilaste õppimises võrreldes kahte erinevat klassikomplekti ning õpetajate ettepanekuid kaasava hariduse rakendamiseks liitklassis.

Esmalt viidi läbi pilootintervjuu, et kinnitada antud meetodi sobivust ning intervjuu kava ning küsimuste vastavust eesmärgiga. Kvalitatiivse uuringu läbiviimiseks planeeriti 10 intervjuud, kuid neist 8 osutusid kasutatavateks. 2 respondenti pidasid ekslikult eriklassi liitklassiks, mis ei ühti uurimistöö eesmärgiga. 5 intervjuud viidi läbi näost-näku kohtumisel, 3 läbi videosilla. Hea teadustava (2017) kohaselt küsiti uuritavatelt nõusolekut intervjuu salvestamiseks ning kinnitati, et saadud infot kasutatakse vaid antud uurimistöö raames. Salvestisi ei avalikustatud ega jagatud kolmandate osapooltega. Intervjuu pikkuseks planeeriti orienteeruvalt üks tund. Kõige lühem intervjuu kestis 30 minutit ning kõige pikem 150 minutit.

2.3. Andmeanalüüs

Ankeetidest saadud demograafiliste andmete põhjal koostati kirjeldav statistika. Kvantitatiivsete andmete analüüsimisel kasutati andmetöötlusprogramme IBM SPSS Statistics 28.0 ja Excel. Õpetajate enesetõhususe keskmiste normaaljaotuse kontrollimiseks arvutati ekstsessi- ja asümeetriakordajad. Võrdlemiseks kasutati sõltumatute valimite t-testi. Analüüs viidi läbi üldise enesetõhususe ning kolme erineva alaskaala kohta.

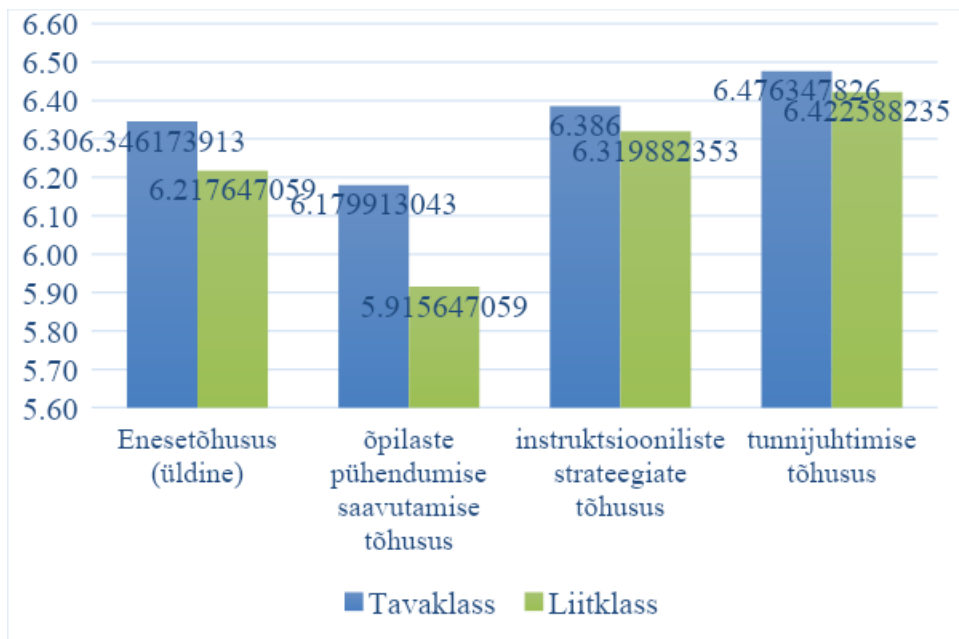
Kvalitatiivse uurimuse andmeanalüüsiks kasutati induktiivset temaatilist sisuanalüüsi. Intervjuud salvestati kasutades diktofoni ja transkribeeriti kasutades TTÜ Küberneetika Instituudi veebipõhist kõnetuvastussüsteemi (Alumäe, Tilk, & Asadullah, 2018). Transkriptsioonid kopeeriti LibreOffice tekstitöötlusprogrammi ning korrigeeriti. Kõik transkriptsioonid pidi väga täpselt üle vaatama ja parandama. Kõnetuvastus tegi transkribeerimise küll lihtsamaks, kuid saadud tekstis oli palju vigu. Transkribeeritud teksti saadi kokku 70 lehekülge, kirjastiilis Times New Roman, suurusega 12 ja reavahega 1,5. Kõige lühem intervjuu oli 6 lehekülge ja kõige pikem 15 lehekülge. Nimed asendati koodidega (A1, A2, ... jne), kus tähega tähistati nime ja numbriga intervjuus osalemise järjekorda. Transkriptsioonid loeti mõlema uurija poolt korduvalt läbi ning kasutati kaaskodeerimise põhimõtet. Koodid eraldati tekstist erineva värviga ning koondati ühiste kategooriate alla. Eristus kuus peakategooriat, mis aitasid orienteeruda uurimisküsimustele vastuste leidmisel. Koodid ja kategooriad vaadati mõlema uurija poolt enne tulemuste esitamist üle ning tehti muudatused. Esialgu olid leitud koodid liiga üldised ja kaaskodeerimise käigus suudeti spetsiifilisemaks muuta. Kodeerimine toimus uurimisküsimuste kaupa QCMap (<https://www.qcmap.org/>) programmis.

3. Tulemused

Uurimuse eesmärgiks oli võrrelda tava- ja liitklasside õpetajate enesetõhusust kaasava hariduse kontekstis ning kirjeldada õpetajate kogemusi liitklasside õpetamisel tuues välja vajalikud kohandused ja õpetajate ettepanekud. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Tulemuste ilmetamiseks esitatakse kvantitatiivseid andmeid tabelite ja jooniste abil ning kvalitatiivsete andmete ilmetamiseks lisatakse tsitaate transkriptsioonidest. Tsitaatidest väljajäetud tekstiosa märgistatakse tähisega /.../ .

3.1. Õpetajate enesetõhusus

Õpetajate enesetõhususe keskmiste väärtuste võrdlemisel liitklassi kogemuseta tavaklassi õpetajate ja liitklassi õpetamise kogemusega õpetajate vahel statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud ($p>0,05$). See kehtib nii üldise enesetõhususe, kui ka kõigi enesetõhususe alaskaalade puhul (joonis 1). Kõige madalam on enesetõhusus mõlemal grupil õpilaste pühendumise saavutamise osas (tavaklass: $M=6,18$; $SD=0,95$; liitklass: $M=5,92$; $SD=0,99$; $p=0,06$) ning kõrgeim tunnijuhtimise osas (tavaklass: $M=6,48$; $SD=1,07$; liitklass: $M=6,42$; $SD=0,99$; $p=0,72$). Küsitluses osales 200 õpetajat, kellest 85 oli liitklassi õpetamise kogemusega.



Joonis 3. Enesetõhususe üldine ja kolme skaala keskmised.

Joonisel 3 on näha, et suurim erinevus on õpilaste pühendumise saavutamise osas kuigi statistilist tähtsust see ei oma. Selle kategooria küsimuste eraldi võrdlemisel ilmnes statistiline

erinevus ($p < 0,05$) ühe küsimuse osas (tabel 3). Oluliselt kõrgemaks hindavad oma enesetõhusust tavaklassi õpetajad vastates küsimusele “Kui palju Sa saad teha selleks, et aidata õpilastel kriitiliselt mõelda?”

Tabel 3. Õpilaste pühendumuse saavutamist hindavad küsimused.

Küsimus	Tavaklassi õpetajad M (SD)	Liitklassi õpetajad M (SD)	t	p
Kui palju Sa saad teha selleks, et jõuda kõige keerukamate õpilasteni?	5,90 (1,58)	5,61 (1,43)	1,35	0,18
Kui palju Sa saad teha selleks, et aidata õpilastel kriitiliselt mõelda?	6,20 (1,38)	5,75 (1,60)	2,12	0,04*
Kui palju Sa saad teha selleks, et motiveerida neid õpilasi, keda õppimine ei huvita?	5,74 (1,63)	5,53 (1,60)	0,91	0,37
Kuivõrd Sa suudad õpilasi veenda, et nad saavad koolitööga hästi hakkama?	6,85 (1,17)	6,65 (1,30)	1,18	0,34
Kuivõrd Sa suudad panna oma õpilasi väärtustama õppimist?	6,10 (1,22)	5,80 (1,19)	1,76	0,08
Kui palju Sa saad teha õpilaste loovuse arendamiseks?	6,84 (1,09)	6,64 (1,41)	1,13	0,26
Kui palju Sa saad teha selleks, et aidata õpilasi, kes ei saa koolitööga hakkama?	6,43 (1,19)	6,16 (1,41)	1,42	0,17
Kuivõrd Sa suudad aidata vanemaid, et nende lapsed saaksid koolis hästi hakkama?	5,35 (1,60)	5,16 (1,65)	0,79	0,43

M – keskmine; SD – standardhälve; t – t-statistiku väärtus; p – erinevuse olulisus; * $p < 0,05$

3.2. Kohandused õpetades liitklassides

Teise uurimisküsimusega uuriti, milliseid kohandusi teevad liitklassi õpetajad võrreldes tavaklassiga kaasava hariduse kontekstis. Tekkinud kategooria ja koodid on välja toodud tabelis 4.

Tabel 4. Teise uurimisküsimuse koodipuu.

UURIMISKÜSIMUS	KATEGOORIA	KOOD
----------------	------------	------

Milliseid kohandusi toovad välja liitklassi õpetajad võrreldes tavaklassiga kaasava hariduse kontekstis?	Õppesisu	Tunni ettevalmistuse pikenemine
		Ühisosa leidmine
	Õpetamismeetodid	Koostöine õppimine
		Tempo ühtlustamine
		Individuaalsusega arvestamine
	Materjalid	Õppematerjalide kohandamine
		Lisaülesanded kiirematele
		Materjalide ühildamine

Peamised suuremad kohandused algavad juba töökavade koostamisel ja tundide ettevalmistamisel. Olenevalt klasside liitmisest ja HEV-õpilaste arvust ning nende erisustega arvestades peavad õpetajad kõikide nende aspektidega arvestama juba töökava välja töötades. Siiski tuuakse välja, et töökava ja reaalsus on kaks täiesti erinevat olukorda.

“/.../ kui sa vaatadki ametnikuna seda töökava, täitsa super, milline ilus värviline töökava. Nelja erineva värviga veel tehtud ka selleks, et ma ise orienteeruks. Et see punane tulp oli kogu aeg nende oma, sinine tulp nende oma. Sellised üldiselt toredad, värvilised töökavad ja kõik on nagu täitsa lahe. Aga selle töökava koostamine on selline peavalu, et ma ei tee tervet trimestrit korraga.”

Lisaks suuremale ettevalmistamise vajadusele tuuakse välja ka klasside liitmisel tekkinud erinevate ainekavade probleemid. Klassid on küll liidetud ühe aine raames, kuid ainekavasid kokku sobitada ja ühisosa leidmine on väga keeruline. Liitklassides õpivad erinevas vanuses õpilased, seega on ka nii vaimne kui sotsiaalne tase erinev ja varieeruv. Tulenevalt õpilaste arvust ja vajadustest, võib neid tasemeid olla mitmeid ning individuaalne lähenemine ja kaasamine on tunduvalt keerulisem kui tavaklassi tunnis.

„/.../ töökavade ühildamine on tegelikult raske ja mingite teemade juures sisuliselt võimatu. Näiteks praegu matemaatikas esimene klass lahutab viieteistkümnest, aga teine korrutab. Mul ei ole mitte mingit võimalust siduda sisuliselt neid tegevusi.”

„/.../ meil on kattuvaid teemasid, aga need teemad on nii avatud, et see, mis on esimesel klassil aasta alguses, kolmandal klassil näiteks hoopis teisel poolaastal või vastupidi jälle. Et ma võin küll, need teemad panna kattuma, aga ma ei saa esimese klassiga valida teemat, mis on teisel poolaastal ja tuua seda ettepoole.”

Töökavad võivad olla perfektsed, kuid väga erinevas grupis on raske täpselt ennustada, kuidas tund toimib. Seega peab õpetajal olema igaks liitklassi tunniks ette valmistatud materjal iga õppekava jaoks eraldi - liidetavate klasside tunnid + iga erisusega kaasneva kava materjal. Lisaks veel eraldi materjal neile, kes on kiiremad. Tulenevalt klassi dünaamikast võib ühe tunni ettevalmistusele kuluda väga kaua aega ning vaimset ressursi, alati peab olema mitu erineva stsenaariumiga plaani.

“Et matemaatika mõistes on ka see, et jah, liitklassi tunni puhul see nüanss tuleb juurde, et mul on plaan A, mul on plaan B ja mul on ka plaan C, et kui need paarid ei lähe tööle või seal, ma ei tea, mis iganes peaks juhtuma, et mis ma siis, mis käigu ma panen, mis asjaga ma lähenen? Et tavatunnis toimivad plaanid pole siin veel toiminud.”

Väiksemate koolide üheks eeliseks on kindlasti suurem võimalus läheneda õpilastele individuaalselt, kuid liitklassides kaob see võimalus ära. Sõltuvalt klassidest kohandavad õpetajad tundide ülesehitust kasutades rohkem grupitöid, samal ajal proovides teha individuaalset õppetööd nendega, kes seda rohkem vajavad. Rakendatakse ka erinevaid meetodeid, et kasutada õpilaselt-õpilasele õppimise ja õpetamise võimalust ning sel moel arendada koostöist õppimist.

Suuremate murekohtade alguseks on tavaliselt ebapiisav ajaressurss - ühest tunnist ei piisa, et õpetaja jõuaks kõikide õpilasteni ning kui on liidetud erinevad klassid, siis on ühes klassis lisaks erinevatele õppekavadele ka erinevad tasemed (lisaks ka erisused). Sellistel tundidel on mõnede õpilastele pigem negatiivne mõju, sest õpetajal ei jätku aega ning sageli pole tunnis ka abiõpetajat toetamas.

“Ja ongi see, et liitklassis õppides laps peab palju iseseisvalt hakkama saama ja kui ta ei saa, siis võibki tund nii ära minna, et ta ei saagi tegelikult abi. Et kui need, kes vajavad sellist individuaalset lähenemist seal siis paratamatult ei jõua ju igäihe juurde. Ja kui ta iseseisvalt edasi liikuda ei oska, siis tema jaoks tund on nulli tegelikult.”

Individuaalsest juhendamisest jäävad pigem ilma andekad õpilased, kes saavad iseseisvalt hakkama ja on omapead jäetud. Selline olukord võib edasi viia pingete tekkimiseni õpilaste enda kui ka õpilaste ja õpetajate vahel.

“Ühed kannatavad ja teised rõõmustavad, et peab hästi paindlik olema.”

Pikema ja keerukama ettevalmistuse ühe faktorina tuuakse välja kesise valikuga õppematerjalid just kaasava hariduse kontekstis liitklassides. Klasse on liidetud väga pikka aega, kuid pole loodud ühtseid õppematerjale, mis toetaksid õpetajate ettevalmistust ja õpilaste õppimist liitklassis. Õppematerjalide kasinuse toovad välja kõik respondendid. Õppekavade ja materjalide sobitamiseks tuleb teha korralik eeltöö, mis jälle omakorda vajab aega ning tundide ettevalmistuse aeg pikeneb. Toodi välja ka õppematerjalide mitteühildumine just kaasava hariduse kontekstis, kus tavaklassi kaasatud HEV-õpilased õpivad erisusega õppekava järgi, kuid ka neid materjale pole iga õppeaine jaoks ning olemasolevad ei ühildu tavaklassi omadega. Õpetajad otsivad lisamaterjali, teevad kohandusi ning töötavad välja ülesanded, mida saaks kasutada ühtse klassikomplektina.

“Olen hästi palju pidanud ise leiutama, proovima, kohaldama, et ega õpikut ja töövihikut kui sellist neile tegelikult ei ole. Ja see, mis ma tavaklassis annan, tegelikult neile ei sobi. Et need tekstid on nende jaoks liiga rasked, siis ma olen pidanud ise välja mõtlema ja tegema.”

3.3. Õpilaste õppimise kogemused õpetajate hinnangul

Kolmanda uurimisküsimusega uuriti, milliseid erinevusi tunnetavad õpetajad õpilaste õppimises liitklassis võrreldes tavaklassiga. Õpetajate hinnangu põhjal moodustunud koodid on välja toodud tabelis 5.

Tabel 5. Kolmanda uurimisküsimuse koodipuu.

UURIMISKÜSIMUS	KATEGOORIA	KOOD
----------------	------------	------

Milliseid erinevusi tunnetavad õpetajad õpilaste õppimises liitklassis võrreldes tavaklassiga?	Ei tunneta erinevusi	Ei tunneta erinevusi
	Positiivselt mõjuvad erinevused	Suurem empaatiavõime
		Positiivne mõju
		Iseseisva õppimise arenemine
	Negatiivselt mõjuvad erinevused	Negatiivne mõju
		Teemade kitsas käsitlemine
		Aeglane tempo

Kõik intervjuudes osalenud õpetajad õpetavad nii tava- kui liitklassides ning tunnetavad selgelt erinevusi kahe eeltood klassikomplekti vahel. Siiski ei tunneta kõik erinevusi just õpilaste õppimises, vaid käitumises ja võimalustes. Kõik respondendid leidsid, et liitklassis õppimisel on nii negatiivsed kui ka positiivsed aspektid, kuid need olenevad konkreetsest klassist ja individuaalsest olukorrast.

Positiivsete küljena tuuakse välja oskust üksteisega rohkem arvestada. Õpetajad tajuvad liitklassis õppivate laste puhul suuremat empaatiavõimet ning iseseisva töötamise oskust, kuid selleks peavad olema eelteadmised ja õpioskused, mida pole 1-2. klassi õpilased veel omandanud. Empaatiavõime kõrval nimetati ka kuulamis- ja diskusseerimisoskust. Erinevate vanuse- ja tasemegruppide juures üritavad õpetajad kasutada erinevaid meetodeid klassi ja õppe ühtlustamiseks ning selle tulemusena õpivad õpilased üksteist ning õpetajat rohkem kuulama. Lisaks kuulamisele tekitatakse ka erinevaid vestlussituatsioone ning arutlusi, mille käigus õpivad lapsed argumenteerima ja võrdlusi looma.

“Loomingulisemad ülesanded, teadmiste kinnistamine, rühmatööd, mina usun, et igasugustes vaidlustes ja koostegemises, aruteludes õpib paremini kui töövihikut seal täites.”

Negatiivse mõjuna tuuakse välja aeglase tempo aspekt. Liitklassi tundide tempo on aeglasem ja õpetaja individuaalne jõudmine õpilaseni raskendatud. Liitklassi tunnijaotus on samasugune nagu tavaklassis, kuid liitklassis on mitu erinevat taset ning iga tasemeni jõudmiseks kulub aega, mida rohkem tasemeid, seda rohkem kulub aega. Tunni tempo on aeglasem ning edasijõudmine selle võrra kannatab. Õpetaja peab tundi ettevalmistades valima käsitletavast teemast peamise ning laiemaks käsitlemaks aega ei jagu.

„No põhiline ongi tempo lihtsalt. Liitklassis võtame selle kiiruse kõvasti maha. Arvestage, kui tavaklassiga teeme näiteks võib-olla kahe-kolme nädalaga mingi asja valmis, et liitklassi ja HEV-õpilaste jaoks arvestage, et ikkagi viis nädalat või niimoodi.”

“/.../tavaklassis, saab ikka lastele tunni jooksul väga palju rohkem materjali, palju põhjalikumalt igat teemat rääkida. Saab lisada mingid lisaraamatuid või midagi vaatamist. Siin saab interaktiivseid asju kasutada ka./.../ liitklassis sa vaatad ikka ainult selle kõige põhilisema ära.”

Õpetajad nendivad, et olenemata õpilaste arvust ja toetusmeetmete võimaldamisest peaks riiklikul tasandil selgitama ja ühtlustama liitmise põhimõtteid ja juhiseid. Olgugi, et toetusmeetmed on formaalselt justkui olemas, ei ole need alati piisavad, et liitklassis õppimine kulgeks nii, nagu ühe komplektiga klassis.

3.4. Ettepanekud õppe korraldamiseks liitklassis

Neljanda uurimisküsimusega uuriti, missugused on õpetajate ettepanekud hariduse korraldamiseks liitklassides just kaasava hariduse kontekstis.

Tabel 6. Neljanda uurimisküsimuse koodipuu.

UURIMISKÜSIMUS	KATEGOORIA	KOOD
Milliseid ettepanekuid toovad õpetajad välja liitklassides hariduse korraldamiseks kaasava hariduse kontekstis?	Õpilaste paigutus klassidesse	HEV-õpilasi ei tohiks liitklassi paigutada
		Eripäradega arvestamine
		Eesmärgipärane liitmine
	Tugispetsialistide kaasamine	Spetsialiste puudus Spetsialiste juurde Tugispetsialistide olemasolu
	Õpetajate motivatsiooni tõstmine	Õpetajate arvamusega arvestamine Lisatasu liitklassis õpetamise eest

Respondendid toovad välja, et HEV-õpilaste kaasamine tavaklassi juba ongi omamoodi liitklass, sest kaasamise ja liitmise seisukohast on juba rakendatud erinevaid õpetamise meetodeid ning lisaks riiklikule õppekavale kaasnevad HEV-õpilastega sageli ka individuaalsed õppekavad või lihtsustatud õppekava. Kui lisada juurde veel üks klassikomplekt olenemata õpilaste arvust, kus on veel eraldi HEV-õpilane(õpilased), tekib juurde veelgi enam erinevaid tasemeid, kuid õpetajat on vaid üks.

“/.../kui on ju liitklassis, üks ole, et niigi kaks erinevat klassi ja nendes klassides on ka eraldi veel erivajadused, et siis justkui nagu neli komplekti tuleks kokku. Et, et see kaasamine on ju ikka väga raske siis. Siis lihtsalt loodabki selle peale, äkki ta midagi sai aru nüüd.”

Liitklasside moodustamise seisukohast leiavad respondendid, et üldiselt peaks erinevad liitmised olema läbimõeldumad ja õpetajatega arutatud. Enamasti toimuvad liitmised väiksemates koolides eelkõige ressursside puudumise tõttu ja liidetakse arvude põhimõttel, ehk liitmisel ei arvestata õpilaste tasemeid ega HEV-õpilaste arvu ning eripärasid, vaid liidetakse väiksemad klassid. Õpetajad ootavad juhtkonnalt avatud diskussiooni ja kõikide võimaluste ühist arutamist, sest tunde peavad andma õpetajad ning nende arvamus on sageli jäänud tagaplaanile.

“Ta peaks olema niimoodi, et ikkagi õpilasrühmasid moodustatakse vastavalt sobivusele. Ja vältima peaks olukordi, kus ühte klassi koondatakse mitu erivajadusega last kellel on sarnane erivajadus (aktiivsus- ja tähelepanuhäire) /.../”

“Sest õpetajad peavad lõppude lõpuks selle kõigega tegelema, et päris kurb, kui ei arvestata /.../ tihtipeale on ju see, et pannakse klassid kokku, aga keegi ei arvesta, et millised lapsed seal on.

Kui palju, nagu siis tuli neid tasemeid kokku. Need huvid jäävad arvestamata üldse.”

Õpetajad sooviks liitklasside planeerimisse ning tundide läbiviimisse kaasata kvalifitseeritud spetsialiste, eelkõige sotsiaalpedagooge ja psühholooge, kuid nende puudus on just kõige märgatavam väiksemates koolides, kus vajalikke spetsialiste tihti pole või on vaid osalise tööajaga. Juba olemasolevad spetsialistid on ülekoormatud ning ei jõua kõikide abivajavate õpilasteni, seega on neid selle võrra raskem kaasata liitklasside tundide planeerimisse või läbiviimisse. Toodi välja, et järjest enam progresseeruvad õpilaste emotsionaalsed ja käitumuslikud eripärad, mis eeldaks rohkem võrgustikutööd ja ulatuslikumat spetsialistide tuge ja sekkumist, kuid valdkondadeülene koostöö on suure töökoormuse tõttu raskendatud.

Õpetajad leiavad, et ka erinevad välja pakutud toetusmeetmed pigem ei toeta liitklassis õppijaid, sest õpetajatel pole ei ajalist ega vaimset ressurssi, et lisaks tundide ettevalmistamisele ja õpilaste õpetamisele kaasata õppetöö planeerimisse vajadusel ka abiõpetaja. Lisaks sellele, et paljudes koolides pole rahalisi ressursse tugipersonali jaoks tugiisikute ja abiõpetajate näol, puuduvad ka abiõpetajatele kvalifikaatsiooninõuded, mille tulemusena võib tekkida olukord, kus abiõpetaja on pigem koormaks, sest õpetaja peab ka abiõpetajat õpetama.

„/.../ mida saab abiõpetaja toest, abiõpetaja ei pea olema ju sertifitseeritud nõndaviisi nagu õpetajaid ja võib-olla see inimene ei oskagi midagi ja siis ma võin kuskilt tänavalt selle lapse kohta kuulda pärast midagi /.../”

Tugiisikut ja abiõpetajat nähakse pigem toetusmeetmena konkreetsete HEV-õpilaste toetamisel, kas kaasatuna tundi õpilase kõrval või vajadusel suunata eraldi ruumi individuaalset tööd tegema, kuid see on pigem kaasamise eiramine. Siiski võib nii tugiisik kui ka abiõpetaja olla õpilaste suhtes pigem segav faktor, sest olenevalt klassist ja konkreetsest olukorrast võivad tekkida klassisisesed probleemid, mis võivad suureneda ülekooliliseks, kui õpilased ei mõista tugiisiku funktsiooni ja õpilasi diferentseerivad väited jõuavad kodudesse ning sealt ringiga suurema probleemina tagasi kooli.

Tuuakse välja, et ka tunniplaani koostamisel peaks arvesse võtma lisaks seaduses sätestatud ka kooli ja klasside eripärasid. Vastavalt liidetud klasside ja erivajaduste eripäradele saab tunniplaani koostada ja sättida nii, et päevakava oleks sobilik nii õpilastele kui ka õpetajatele. Lisaks tunniplaanile soovivad õpetajad, et liitmisel jäetaks eraldi või vähemasti võimaldataks mõned eraldi reaalinete tunnid ning toetavad pigem loovainete liitmist.

“/.../ põhiained peaksid olema eraldi, sest nad ei omanda neid muidu. Kindlasti matemaatika, eesti keel, noh, võib-olla ka võõrkeel, eks ju. Loodusõpetus ka olenevalt lapsest mõnele sobib, et tavaklassis mõnele ei sobi, oleneb täiesti sellest haridusliku erivajadusest, aga ülejäänud võiks olla teise klassiga koos ja kõik see kehaline, muusika, tööõpetus, kunst. Ja siis need põhiained võiks olla eraldi, mina pooldan seda /.../”

Olgugi, et õpetajate täiskoormus kontakttundide mõistes valdade ja koolide suhtes on erinev, ei toonud ükski õpetaja välja, et kontakttunde oleks liiga palju, lihtsalt eel- ja järeltööle kulub peamine aeg ja vaimne ressurss. Pigem tuntakse muret, et liitmiste korral jäävad õpilased ebasoodsasse olukorda ning ei vasta põhikooli lõpus riiklikus õppekavas sätestatud tasemele. Õpetajad küll ootaksid liitklassi materjalide koostamise ning lisatöö eest ettevalmistuse näol suuremat tasu, kuid lisatasu pole suurim ootus. Toodi välja, et kui liitmine iseenesest on juba ainus lahendus, võiks leida mõned lisatunnid reaalinete õpetamiseks. Liitklassis õpetamiseks teevad õpetajad mitmeid eraldi kohandusi, kuid seda enamasti ilma tasustamata ning kohati ka ilma liitklassis õpetamise väljaõppeta. Õpetajad tunnetavad, et nende arvamust ja koormust ei arvestata, sest liitklassis õpetamise keerukust ning probleeme ei arvestata töökoormuse sisse.

“Mu õiglustunne ütleb, et ma ei ole seda rohkemat raha ära teeninud, sest ma ei näe tulemust lapse pealt. Vastupidi, andke mulle neid tunde juurde, tehke mu päev pikemaks, nii et ma jõuaks iga lapseni. See oleks õiglane, siis ma näen tulemust ka. “

Üldiselt on intervjuudes osalenud õpetajad arvamusel, et nende arvamus ja ettepanekud jäävad sageli arvesse võtmata. Liitmisi ja tunniplaani korraldavad inimesed on liitklassis õpetamisest kaugel ja puudub reaalne ülevaade tekkivatest probleemidest. Just neid probleeme võiks ennetada avatud diskussiooni ning õpetajate ettepanekutega arvestades.

4. Arutelu

Antud töö eesmärgiks oli võrrelda tava- ja liitklasside õpetajate enesetõhusust kaasava hariduse kontekstis ning kirjeldada õpetajate kogemusi liitklasside õpetamisel.

Õpetajate enesetõhususe keskmiste väärtuste võrdlemisel tavaklassi õpetajate ja liitklassi õpetamise kogemusega õpetajate vahel üheski alaskaalas statistiliselt olulist erinevust ei ilmnenud. Varasemalt on õpetajate enesetõhusust võrreldud näiteks eri- ja tavakoolide õpetajate vahel, kuid ka siis ei esinenud statistiliselt olulist erinevust (Eldermann, 2018). Ta seostab seda kaasava hariduse rakendamisega. Ka liitklassi kogemusega õpetajad võrdlevad tavaklassi kuhu on kaasatud HEV-õpilasi liitklassiga, sest vaja on rakendada samasuguseid õpetamisstrateegiaid nagu erinevate klassikomplektide ühendamise puhul. Selle aspekti tõi välja ka Jakobson (2000) oma magistritöös juba 22 aastat tagasi. See võib ka olla põhjuseks, miks enesetõhususes statistiliselt olulist erinevust ei esine. Tavaklassi õpetajatel on klassis enamasti rohkem lapsi (PGS järgi lubatud kuni 24) ning HEV-õpilase kaasamine seetõttu keerukam. Samas on liitklassis enamasti vähem lapsi (PGS järgi lubatud kuni 16), kuid tasemeid rohkem - liidetud võib olla kuni 3 klassikomplekti ning HEV-lastest arvu või taset kuidagi piiratud ei ole.

Ainuke statistiliselt oluline erinevus ilmnes küsimuses, millega uuriti, kui palju saab õpetaja teha, et aidata õpilastel kriitiliselt mõelda. Liitklassis õpetavad õpetajad hindasid seda oluliselt madalamalt kui tavaklassi õpetajad. Siiski peetakse kriitilise mõtlemise oskust üheks tulevikuühiskonna oluliseks osaks. Kriitiline mõtlemine on koos loovusega koostööoskuse üheks oluliseks osaks ning just nende oskuste arendamine igapäevases õppetöös on tähtis (Randjärv, 2020).

Liitklassides õpetamiseks kohanduste tegemine algab juba planeerimisega. Tavaklassi tööplaani koostamine on sellevõrra lihtsam, et saab tugineda eelmistele plaanidele ja kohandatakse seda vastavalt vajadusele. Liitklassis õpetades peab igal õppeaastal uuesti alustama - kunagi ei tea, millised klassid on liidetud ja nii peab leidma iga õppeaasta alguses uute klasside vahel ühisosa. Seega juba planeerimise protsess on oluliselt keerukam kui tavaklassi puhul.

HEV-õpilastega võib planeerimine olla veelgi keerukam, samas on see sama keeruline tavaklassi õpetajale, kellel on klassis HEV-õpilane. Kui talle on määratud erinev õppekava, saab seda kohe planeerides arvestada, kuid tihti selgub alles töö käigus, milliseid erisusi on vaja rakendada ning see teeb omakorda keerukamaks iga tunni ettevalmistuse (Jakobson, 2000; Räis & Sõmer, 2016).

Kaasava hariduse kontekstis on seega tundide ettevalmistus muutunud keerukamaks nii liit- kui ka tavaklassis. Sellega peaks arvestama töökoormuse määramisel. TALIS 2018 (Taimalu *et al.*, 2020) raporti kohaselt töötab 83% täiskoormusega õpetajatest nädalas rohkem kui ettenähtud 35 tundi. Ülekoormus ja stressirohke töö viib olukorrani, kus õpetajad ei planeeri koolis töötada pikaajaliselt ning otsivad rakendust mujal. Peamine probleem polegi kontakttundides, vaid eel- ja järeltöös, millele kulub töökoormuses ettenähtud ajale tunduvalt rohkem. Ka Brunsting (2014) on välja toonud, et nii tava- kui liitklasside õpetajate arvates on HEV-õpilastega töötamine keerukam ning aeganõudvam ning sama selgus ka antud uuringust.

Antud uuringuga sai kinnitust, et kaasava hariduse rakendamine on maakonniti ja kooliti väga erinev. Samale järeldusele on varem jõudnud ka oma uurimuses ka Lepik (2019) ning lisades kaasava hariduse konteksti liitklassi, muutub kaasamine veelgi raskemaks. Käesolev uuring toetab Läänesaare (2014) uuringu tulemust, mis toob välja, et õpetaja koormus suureneb liitklassis õpetades ja kui peab eraldi kohandama õpet ning materjale HEV-õpilaste jaoks, on kaasamine väga raske. Kaasava hariduse raames tehtavad kohandused on õpetajatele juba pigem tavapärased, kuid liitklassis tehtavad kohandused on suuremahulised ning vajavad rohkem aega, valdkondadeülest koostööd ning tulenevalt töö mahust ka suuremat tasu.

Õmblus (2018) on toonud välja, et abiõpetajatele puuduvad kvalifikatsiooninõuded ning pigem võib ta olla tunnis abi asemel koormavaks faktoriks. Toetusmeetmetena esile toodud tugisik ja abiõpetaja liitklassis on antud uuringu põhjal pigem segavad, sest õpetajate kogemusele toetudes peavad õpetajad sageli ka abiõpetajat suunama ja õpetama. Sujuv koostöö eeldaks ka kindlaid nõudmisi abiõpetajale ja sisutihedat koostööd aineõpetaja ning abiõpetaja vahel. Uuringus osalenud õpetajad näevad nii abiõpetajat kui tugisikut konkreetse õpilase kõrval tavaklassis, sest liitklassi tunnis on juba mitu erinevat klassikomplekti ning veel üks eraldi inimene võib tekitada pingeid ja arusaamatusi teiste õpilaste jaoks.

Käesoleva magistritöö uurimusest selgus, et õpetajate üheks suureks probleemiks on õppematerjalide vaegus õpetades liitklassides ning ka HEV-õpilaste õpetamisel tavaklassis, sest klasside liitmisel tekkivate klassikomplektide õppematerjalid ei ühti ning näiteks lihtsustatud

õppekava materjale on raske ühendada riikliku õppekava materjalidega. Materjalide valimisel ja ka koostamisel peavad õpetajad lähtuma konkreetse klassi eripäradest, arvestades ka klassis olevaid HEV-õpilasi ning leidma ühisosa kõikide jaoks. Liitklassides suureneb antud probleem veel ühe klassikomplekti lisamise tõttu (Räis & Sõmer, 2016). Kuigi Eestis on klasse liidetud juba väga pikka aega ja ilmselt liidetakse ka tulevikus, pole liitklasside materjalide loomise peale mõeldud.

Uurimusest selgus ka, et õpetajate töötasu arvestamine toimib samadel printsiipidel nii tava- kui liitklassides. Töötasu arvestamine toimub küll samamoodi, kuid liitklasside õpetajate töökoormus tundide ettevalmistamiseks ning õppematerjalide kohandamise ja koostamise arvelt on tunduvalt suurem. Seega on õpetajate töötasu arvestamise kord ebaproportsionaalne ning peaks arvestama reaalselt töömahtu. Samale järeldusele on jõudnud ka Leigri (2018) ning ka Poldre (2019), kes toovad välja, et lisaks kontakttundide arvestamisele peaks suuremat tähelepanu pöörama tundide ettevalmistamise ajale, mis töötades liitklassides on kahekordne võrreldes tavaklassiga.

Uuringu tulemuste põhjal võib kokkuvõtvalt öelda, et kaasava hariduse raames pole liitklasside moodustamise alustega arvestatud, mistõttu peaksid olema täpsed ja läbimõeldud juhised klasside moodustamiseks ning HEV-õpilaste osakaal liitklassides.

Piirangud ja tugevused

Uurimuse läbiviimise üheks võimalikuks piiranguks võib pidada seda, et uuriti vaid kolme maakonna põhikoolide õpetajaid, seega ei saa antud töö tulemusi üldistada kogu Eesti õpetajaskonnale. Piirangu aspektina võib käsitleda ka seda, et ankeedis ei küsitud õpetaja õpetatava aine või ainete kohta, et oleks võrdlus reaal- ja loovainete vahel.

Töö tugevuseks on kaaskodeerimise käigus tekkinud spetsiifilisemad koodid, mis andsid sisulisemaid tulemusi. Tugevusena saab käsitleda ka valimi suurust nii kvantitatiivses kui ka kvalitatiivses osas. Kõikidele esitatud uurimisküsimustele saadi vastused ja magistritöö eesmärk täideti.

Tänuõnad

Täname kõiki, kes panustasid meie uurimistöösse oma aega ja energiat, eriti meie juhendajat Liina Malvat toetava, asjatundliku ja motiveeriva juhendamise eest. Tänud uuringus osalenud õpetajatele. Siiras tänu ka kursuse- ja töökaaslastele toetamise ja innustamise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme 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.

Töö loomiseks kasutati ühist Google Drive kausta, kuhu koondati tööga seotud materjalid, küsimustikud ja uurimistöö erinevad osad. Teoreetilise osa kirjutamisega tegeleti süsteemselt, kirjutati koos ja eraldi, samal ajal tihedat suhtlust pidades.

Esimesest uuringust saadud vastuste kodeerimisel ja tulemuste analüüsimisel keskendus Leelo Viidu õpetajate enesetõhususele ja Merilin Sarapuu liitklassi õpetajate intervjuude tulemuste analüüsimisele. Mõlema uuringu andmete kodeerimisel olid töö autorid teineteisele kaaskodeerijateks.

Merilin Sarapuu /allkirjastatud digitaalselt/19.05.2022

Leelo Viidu /allkirjastatud digitaalselt/19.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, Tilk, & Asadullah. (2018). *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. 2019.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* Vol. 4, pp. 71–81. New York: Academic Press.
- Barton, M. M. (2010). *Multiage Education and Student Perceptions*. Master's Theses. Brockport: The College at Brockport: State University of New York.
- Benveniste, L. A., & McEwan, P. J. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. *International Review of Education*, 46(1- 2), 31-48.
- Brift, G. (2020). *Üldhariduskoolides toimunud muutused ning nende rakendumist soodustavad ja takistavad tegurid seitsme kooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). *Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013*. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711. DOI: 10.1353/etc.2014.0032
- Checchi, D., & De Paola, M. (2018). The effect of multigrade classes on cognitive and non-cognitive skills. Causal evidence exploiting minimum class size rules in Italy. *Economics of Education Review*, 67, 235–253. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.003>
- Eesti Hariduse Infosüsteem (s.a.). Külastatud aadressil www.ehis.ee
- Eldermann, M. (2018) *Õpetajate läbipõlemine, emotsionaalne heaolu ning toimetulekustiilid erikoolide ja üldhariduskoolide võrdluses*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2007) Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 573-586.
- Gibbs, A. S., & Slate, J. R. (2003) “A meta-ethnographic analysis of the leadership activities of secondary school principals”. *Research for Educational Reform* 8, 4, 3–34.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, No.4, 569-582
- Haridussõnastik (s.a.). <http://www.eki.ee/dict/haridus/haridus.html>
- Hea teadustava (2017). https://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/hea_teadustava_trukis.pdf
- Hirsijärvi, S. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Kirjastus Medicina. Lk 192.

- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88.
- Jakobson, E. (2000). *Liitklassid ja eriealiste laste koosõpetamine*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kalaoja, E., Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48, pp. 109-116.
- Kangro, T. (2018). Puudega lapse hariduse eest vastutab kodukooli direktor. *Puutepunktid*, 65, 3-5.
- Kemmis, M. D. (2011). *Challenges in Implementing Curriculum and Assessing Student Learning in Multiage Classrooms*. Master's Theses. Portland: Concordia University.
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71.
- Kutsestandard: Õpetaja, Tase 7. (2020) Külastatud aadressil: <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Leigri, A. (2018). *Lastevanemate ja õpetajate arvamused kaasava hariduse põhimõtete rakendumisest eesti väikekooli näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Leppik, E. (2019). *Autismihäirega laste sotsiaalne kaasamine üldhariduskoolides Kagu-Eesti koolide näitel*. Publitseerimata magistritöö. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Läänesaar, J. 2014. *Hariduslike erivajadustega õpilaste hariduslikud võimalused ühe väikese maakooli näitel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland : teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35 (1), 100-114. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138-163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Poldre, A. (2019). Liitklass ei ole koll. *Õpetajate leht*. Külastatud aadressil <https://opleht.ee/2019/10/liitklass-ei-ole-koll/>

- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja I, 2010, 41, 240. Loetud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116042021006?leiaKehtiv>
- Quail, A., Smyth, E. (2014) Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. *Teaching and Teacher Education*, 43 (0) (2014), pp. 80-90, 10.1016/j.tate.2014.06.004
- Räis, M-L., Sõmer, M. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.
- Räis, M-L., Kallaste, E., & Sandre, S-L. (2016) *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Uuringu lõppraport. Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR.
- Saks, K.; Hunt, P.; Leijen, Ä. & Lepp, L. (2021). To stay or not to stay: an empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>
- Schwerdfeger, A., Konermann, L., Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health protective in teachers. A biopsychological approach. *Health psychology*, vol. 27, No 3, pp. 358-368.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena 2. osa. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused*. Tallinn. Külastatud aadressil https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/70216/TALIS_raporti_II_osa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: the new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 3-7.
- Tøssebro, J. (2021). Kaasava hariduse esilekerkimine, areng ja praegune olukord Norras. *Sotsiaaltöö*, 4, 73–78.
- Tschannen-Moran, M & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805

- UNESCO (2009). *Inclusion of Children with Disabilities: The Early Childhood Imperative*. UNESCO Policy Brief on Early Childhood, n° 46 / April – June 2009. Paris: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183156>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas. 2014. Toim. Soriano, V. Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur.
https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf, (19.03.2018).
- Õmblus, M. (2018) *Kaasava hariduse rakendamise probleemide refleksioone õpetajate lehe kahe aastakäigu näitel*. Publitseerimata lõputöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool. Külastatud aadressil
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf
- Õpilase toetamine koolis. Juhendmaterjal. (2022). Harno.
https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamise_ks_22.pdf
- ÜRO lapse õiguste konventsiooni täiendav aruanne. Eesti valitsusväliste organisatsioonide täiendused, kommentaarid ja ettepanekud. (2015). Tallinn.

Lisa 1. Enesetõhususe küsimustik

1. Millises maakonnas töötate?
2. Mis on teie vanus?
3. Kui pikk on teie tööstaaz õpetajana?
4. Kas vastate õpetaja kutsekvalifikatsioonile?/Milline on teie haridustase?
5. Kas olete läbinud koolitusi toetamaks haridusliku erivajadusega lapsi tavaklassis?
6. Mitu õpilast on keskmiselt teie õpetatavas klassis?
7. Kas teie õpetatavate õpilaste seas on ka hariduslike erivajadustega lapsi?
8. Kui palju Sa saad teha selleks, et jõuda kõige keerukamate õpilasteni?
9. Kui palju Sa saad teha selleks, et aidata õpilastel kriitiliselt mõelda?
10. Kui palju Sa saad teha selleks, et kontrollida segavat käitumist klassis?
11. Kui palju Sa saad teha selleks, et motiveerida neid õpilasi, keda õppimine ei huvita?
12. Kuivõrd Sa suudad õpilastele selgitada, millist käitumist nendelt ootad?
13. Kuivõrd Sa suudad õpilasi veenda, et nad saavad koolitööga hästi hakkama?
14. Mil määral Sa oskad vastata õpilaste keerulistele küsimustele?
15. Kuivõrd Sa suudad sõlmida klassis kokkuleppeid, et õpilaste tegevused sujuksid?
16. Kuivõrd Sa suudad panna oma õpilasi väärtustama õppimist?
17. Kuivõrd Sa suudad hinnata õpilaste arusaamist sellest, mida oled õpetanud?
18. Kuivõrd Sa oskad õpilastele häid küsimusi välja mõelda?
19. Kui palju Sa saad teha õpilaste loovuse arendamiseks?
20. Kui palju Sa saad teha selleks, et lapsed järgiksid klassis kehtestatud kokkuleppeid?
21. Kui palju Sa saad teha selleks, et aidata õpilasi, kes ei saa koolitööga hakkama?
22. Kui palju Sa saad teha selleks, et rahustada lärmakaid ja teisi segavaid õpilasi?
23. Kuivõrd Sa suudad korraldada klassis erinevate vajadustega õpilasgruppide tegevust?
24. Kuivõrd Sa suudad kohandada oma tunde nii, et õppetöö vastaks õpilaste individuaalsele omapärale?
25. Kui palju erinevaid kujundava ja kokkuvõtva hindamise meetodeid Sa oskad kasutada?
26. Kuivõrd Sa suudad vältida kogu tunni ära rikkumist üksikute probleemsete õpilaste poolt?

27. Mil määral Sa oskad tuua alternatiivseid näiteid või selgitusi õpilastele, kes ei saa aru?
28. Kuivõrd Sa saad hakkama väljakutsuvalt käituva õpilasega?
29. Kuivõrd Sa suudad aidata vanemaid, et nende lapsed saaksid koolis hästi hakkama?
30. Kuivõrd Sa oskad tunnis kasutada alternatiivseid strateegiaid?
31. Kuivõrd Sa suudad pakkuda väljakutseid väga võimekatele õpilastele?

Lisa 2. Intervjuu kava

Sissejuhatavad küsimused	Teema	Intervjuu küsimused	Täpsustavad küsimused
Taustaküsimused	Töökogemus	Mis aine õpetaja sa oled?	Missugune on sinu haridustase? Kas vastad õpetaja kutsekvalifikatsioonile? Kui kaua ja millistes (liitmise seisukohast) liitklassides oled õpetanud?
		Kes on sinu jaoks haridusliku erivajadusega õpilane? Mis on sinu jaoks kaasav haridus?	Milliste hariduslike erivajadustega oled kokku puutunud õpetades liitklassides?

Uurimuse eesmärk	Uurimisküsimus	Põhiküsimus	Täpsustavad küsimused
Magistritöö eesmärk on võrrelda tava- ja liitklasside õpetajate enesetõhusust kaasava hariduse kontekstis ning kirjeldada õpetajate kogemusi liitklasside õpetamisel tuues välja vajalikud kohandused ja õpetajate ettepanekud.	2) Milliseid kohandusi teevad liitklassi õpetajad võrreldes tavaklassiga kaasava hariduse kontekstis?	Kas ja milliseid kohandusi teed õpetades liitklassis, kus on ka hariduslike erivajadustega õpilased?	Kas ja kuidas erinevad need kohandused õpetades tavaklassis (üks klassikomplekt), kus on hariduslike erivajadustega õpilased?
			Kuidas võrdled tava- ja liitklassi tunni ettevalmistust? Millised on suurimad erinevused?
			Mille poolest erineb kaasamine liit- ja tavaklassis?
	3) Kas ja milliseid erinevusi õpetajad	Milliseid erinevusi tajud õpilaste	Kas ja milliseid toetusmeetmeid

	tunnetavad õpilaste õppimises liitklassis võrreldes tavaklassiga?	õppimises, kui võrrelda liitklassis ja tavaklassis õppimist?	vajaksid õpilased liitklassis õppimisel?
			Millised on sinu hinnangul peamised plussid ja miinused liitklassi õpilaste õppimisel?
	4) Milliseid ettepanekuid toovad õpetajad välja liitklassides hariduse korraldamiseks kaasava hariduse kontekstis?	Kuidas korraldaksid klasside liitmist kaasava hariduse kontekstis?	Kuidas on tavaliselt sinu õpetatavates liitklassides olnud klassid liidetud?
			Kuidas võiks sinu meelest klasse liita ja kas õpetajate arvamust peaks arvestama?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Merilin Sarapuu ja Leelo Viidu,

1. Anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose “Kaasav haridus tavakooli liitklassides”, mille juhendaja on Liina Malva reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname 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. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Merilin Sarapuu

Leelo Viidu

19.05.2022