

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Getriin-Liisbet Veeremaa
KAASAVA KLASSIRUUMI PRAKTIKAD EESTI KLASSIÕPETAJATE NÄITEL
Magistritöö

Juhendaja: õpiabi õpetaja Liina Malva

Tartu 2022

Kokkuvõte

Kaasava klassiruumi praktikad Eesti klassiõpetajate näitel

Magistritöö eesmärk oli kirjeldada kaasava klassiruumi praktikaid Eesti klassiõpetajate näitel, tuua välja nende praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed ning anda kirjeldav ülevaade kaasavas klassiruumis õpetamisel kasutatavate teadmiste päritolu kohta. Eesmärgi saavutamiseks kasutati kvalitatiivset uurimisviisi ning andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuude kaudu kaheksalt Eesti klassiõpetajalt. Tulemustest selgus, et õpetajad kasutavad eelkõige kaasavas klassiruumis diferentseerimise ja koostöise õppimise praktikaid. Lisaks sellele teevad õpetajad kohandusi füüsilises keskkonnas, rakendavad erinevaid sekkumisi ning kasutavad tugimeeskonna abi. Kui klassiõpetajad rõhutasid praktikate positiivset mõju õpilastele, siis negatiivseid aspekte leiti rohkem õpetaja heaolule. Lisaks sellele selgus, et õpetajad omandavad teadmisi kaasava klassiruumi praktikate kohta eelkõige kolleegidelt või koolitustelt.

Võtmesõnad: kaasav haridus, klassiruumi praktikad, klassiõpetajad

Abstract

Inclusive education practices in the example of Estonian primary school teachers

The aim of the master's thesis was to describe inclusive education practices in the example of Estonian primary school teachers, highlight the pros and cons of these practices and provide a descriptive overview of the origins of the knowledge used in teaching in an inclusive classroom. To achieve this goal, a qualitative research method was used and data was collected from eight Estonian primary school teachers through semi-structured interviews. The results showed that teachers primarily use differentiation and collaborative learning practices in an inclusive classroom. In addition to this they adapt physical environment, apply different interventions and use the help of support staff. Class teachers emphasized the positive impact of practices on students, but more negative aspects were found in the practices of teachers well-being. Teachers mostly gain their knowledge about inclusive education practices from colleagues or professional education courses.

Keywords: inclusive education, classroom practices, primary school teachers

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sisukord	3
Sissejuhatus	5
Teoreetiline ülevaade	6
<i>Olulised mõjutegurid kaasamisel</i>	6
<i>Sotsiaalne aktsepteeritavus</i>	6
<i>Keskkond ja õppematerjalid</i>	7
<i>Õpetaja pädevus ja tugimeeskond</i>	8
<i>Üldlevinumad kaasava klassiruumi praktikad</i>	9
<i>Diferentseerimine</i>	9
<i>Koosõppimine</i>	10
<i>Koosõpetamine</i>	11
Uurimisprobleem ja uurimisküsimused	14
Metoodika	14
<i>Valim</i>	14
<i>Andmekogumine</i>	15
<i>Andmeanalüüs</i>	16
Tulemused	17
<i>Kaasavad praktikad klassiruumis</i>	17
<i>Füüsiline keskkond</i>	18
<i>Sekkumised</i>	19
<i>Tunnis kasutatavad praktikad</i>	20
<i>Tugiressurss</i>	20
<i>Praktikate positiivsed küljed</i>	21
<i>Praktikate positiivsed küljed õpilasele</i>	22
<i>Praktikate positiivsed küljed õpetajale</i>	23
<i>Praktikate positiivsed küljed mõlemale osapoolle</i>	23
<i>Praktikate negatiivsed küljed</i>	24
<i>Praktikate negatiivsed küljed õpilasele</i>	24
<i>Praktikate negatiivsed küljed õpetajale</i>	25

<i>Praktikate negatiivsed küljed mõlemale osapoolele</i>	<i>26</i>
<i>Teadmiste päritolu</i>	<i>26</i>
<i>Vestlused kolleegidega</i>	<i>27</i>
<i>Koolitused</i>	<i>28</i>
<i>Kirjandus</i>	<i>28</i>
Arutelu.....	28
Tänu sõnad.....	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus	34

Lisad

Lisa 1. Koosõpetamise erinevad vormid (Cook & Friend, 1995, lk 6)

Lisa 2. Nõusoleku vorm

Lisa 3. Intervjuu kava

Lisa 4. Koodide võrdlus

Sissejuhatus

Kaasaval haridusel on suur roll koolikorralduses ning igapäevases õppetöös. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses tuuakse välja, et üldharidus on kõigile võrdselt kättesaadav ning riik korraldab õppetöö lähtuvalt kaasava hariduse põhimõtetele (Põhikooli- ja gümnaasiumi..., 2010). Aastal 2004 läbiviidud uuringus selgus, et Eesti, koos lähinaabri Leedu ning paari teise Euroopa riigiga suutsid võrreldes 1990ndatega 80–90% erivajadustega õpilastest kaasavasse klassiruumi tuua (Ferguson, 2008). See tähendab, et klassiruumi tulevad tavaõpilaste kõrvale ka haridusliku erivajadustega õpilased, kes vajavad rohkem õpetaja tähelepanu.

Hariduslike erivajadustega õpilaste alla loetakse nii õpiraskustega õpilasi kui ka õpilasi, kes on andekad. Erivajadustega õpilaste kaasamine klassiruumis eeldab kogu kooli panust ja valmisolekut (Lyons *et al.*, 2016). Kui klassis õpib mitu erivajadusega õpilast, kes vajavad erimoel lähenemist, siis õpetajal on vaja lisaks tavatunni planeerimisele leida ka alternatiivmeetodeid, mille abil erivajadustega õpilased oma õppe-eesmärgid täidetud saaks (Saloviita & Schaffus, 2016). Samuti nõuab kaasav haridus õpetajalt sellist juhendamisoskust, milles lähtutakse rohkem individuaalse õpilase vajadustest. Koolijuhi ülesandeks on aga võimaldada nii endale kui ka õpetajatele vastavaid täienduskoolitusi ning jälgida, et koolis oleksid õpetajatele ja õpilastele toetuseks tugispetsialistid (Carter & Abawi, 2018; Murphy, 2018).

Vaatamata sellele, et mitmed autorid on kaasava hariduse praktikaid kirjeldanud ning ka seadusega on kaasav haridus reguleeritud (Põhikooli- ja gümnaasiumi..., 2010), on selle rakendamine koolide jaoks olnud läbi aastate väljakutseks (Cook & Friend, 1995; Sileo, 2011; Tomlinson, 2001). Kuigi õpetajakoolitus annab õpetajatele teadmisi klassireeglite sätestamise valdkonnas, lapsevanematega suhtlemisel ning klassi juhendamisel, siis ikkagi tunnevad õpetajad end mitmekesises klassiruumis õppetööd korraldades ebapädevatena (Flower *et al.*, 2017). Eelkõige need õpetajad, kes on oma hariduse omandanud aastakümneid tagasi, tunnetavad oskuste ja teadmiste puudujääki. Tõendus põhised lähenemised eelretsenseeritud teadusajakirjades on pigem välismaised ning ei pruugi alati Eesti konteksti sobitada (näiteks ressursside erinevuse tõttu). Sellest lähtuvalt on magistr töö eesmärk kirjeldada kaasava klassiruumi praktikaid just Eesti klassiõpetajate näitel, tuua välja nende praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed ning anda kirjeldav ülevaade kaasavas klassiruumis õpetamisel kasutatavate teadmiste päritolu kohta.

Magistritöö jaguneb viieks peatükiks. Teoreetiline osa jaguneb kaheks suuremaks peatükiks, milles on käsitletud olulisi tegureid, mis mõjutavad kaasava hariduse rakendamist, õpilaste heaolu ja õppeedukust ning on esitatud ülevaade kolmest levinumast klassiruumi praktikast kaasava hariduse kontekstis. Välja on toodud praktikate positiivsed küljed ning võimalikud kaasnevad ohud. Esimene alapeatükk keskendub diferentseerimisele, millele järgneb tutvustus koosõppimise praktikast ning peatüki lõpetab ülevaade erinevatest koosõpetamise vormidest. Teoreetilisele ülevaatele järgneb metoodika, kus kirjeldatakse valimit, andmekogumist ja andmeanalüüsi. Tulemuste peatükis avaldatakse antud magistritöö uuringu tulemused ning arutelu analüüsitakse neid.

Teoreetiline ülevaade

Olulised mõjutegurid kaasamisel

Järgnevalt on käsitletud olulisi tegureid, mis mõjutavad kaasava hariduse rakendamist, õpilaste heaolu ja õppeedukust. Esimeseks on välja toodud sotsiaalse aktsepteerimise roll koolikeskkonnas, millele järgneb ülevaade õppimiseks soodsa keskkonna ja mitmekesiste õppematerjalide olulisuse kohta ning peatükk lõppeb õpetajate ja tugimeeskonna ülesannetega kaasava hariduse rakendamisel

Sotsiaalne aktsepteeritavus

Õpilased saavad koolis tekkivate sõprussuhete tulemusena endale lähedased, kellega hilisemas eas mälestusi jagada. Lyons jt (2016) intervjuerisid Kanada provintsi kaasavat haridust jälgivate algkoolide õpilasi ning nende analüüs näitas, et õpilastele meeldib koolis käia eelkõige sõprussuhete pärast. Kuuluvustunde tähtsusele vihjasid ka samas uuringus tehtud intervjuude tulemused lapsevanemate ning õpetajatega (Lyons *et al.*, 2016). Küll aga tunnevad hariduslike erivajadustega õpilased võrreldes tavaõpilastega end rohkem kõrvale jäetuna (Pavri & Luftig, 2001; Santino *et al.*, 2021). Ka Koster jt (2010) jõudsid järelduseni, et erivajadustega õpilaste kaasamine suhtlusesse tavaõpilastega oli eeldatavast madalam, kuid õpetajatega ühise keele leidmine oli erivajadustega õpilaste seas märgatav, see aga võib pikemas perspektiivis õpilase sotsiaalsele aktsepteeritavusele tugeva jälje jätta (Marlina & Kusumastuti, 2019; Schwab, 2019). Võrdluseks on leitud, et kui õpilane omandab hariduse erivajadustega koolis, kus ümbritsevad erivajadustega inimesed, võib tal vanemas eas olla keerulisem ühiskonnaga sotsialiseeruda ning võõrastega ühist keelt leida (Swart *et al.*, 2004).

Õpetaja on see, kes loob õpilastele klassis positiivse ja sõbraliku õhkkonna ning võimaldab õpilastel tunda ühtekuuluvustunnet (Tyagi, 2016). Leitud on, et kaasõpilased ei suuda aktsepteerida hariduslike erivajadustega õpilasi ning olulisemad suhted toimuvad just õpetajatega (Koster *et al.*, 2010; Marlina & Kusumastuti, 2019; Schwab, 2019). Hariduslike erivajadustega õpilastel on keeruline luua sõprussidemeid kaaslastega ning seetõttu on nad vähem sotsiaalsed (Avramidis *et al.*, 2018; Bossaert *et al.*, 2015). Lyons jt (2016) uuringus märkas lapsevanem, et haridusliku erivajadusega õpilase õppimise edusamme mõjutas eakaaslaste tugi klassis. Sealhulgas tõid eelpool nimetatud uuringu intervjuudes õpetajad välja, et erivajadustega õpilasi ei jäeta tavaliselt tegevustest kõrvale, vaid hoopis ollakse pigem abivalmid (Lyons *et al.*, 2016). Kui õpilane ei tunne end kaaslastega sotsiaalselt aktsepteerituna, siis võib tekkida vastuhakk tunnis kaasa töötamisel (Vetoniemi & Kärnä, 2021).

Lapse kooliaastate jooksul on suur roll lapsevanematel, et ka nemad tunneksid kuuluvustunnet kooliga, sest efektiivsemalt soovitud eesmärgini jõudmiseks kaasava hariduse juures on oluline pidev koostöö õpetaja, õpilase, lapsevanemate ja tugimeeskonna vahel (Lyons *et al.*, 2016). Rogers (2017) uuris erivajadustega õpilasi ja nende vanemaid ning nentis, et tavaharidus tekitab vanemates pigem pinget ning annab eelaimuse, et laps ei saa koolis hakkama. Lastevanemate arvamused sõltuvad aga õpilase erivajaduse raskusest (Paseka & Schwab, 2020). Seetõttu on üheks kooli ülesandeks lastevanemate toetamine ja tähenduslik kaasamine koolikorraldusse.

Keskkond ja õppematerjalid

Õppetöö tulemusi mõjutab eelkõige ümbruskond, kus väikesed nüansid võivad õpilastes tekitada ebamugavust ja segada õppimist. Põhikooli riiklik õppekava näeb ette, et õppimise füüsiline keskkond peab vastama tervise- ja ohutusnõuetele (Põhikooli riiklik õppekava, 2011), seetõttu on tähtis, et õpetaja jälgiks oma klassiruumi kõige elementaarsemaid aspekte, nagu valgus, klassi temperatuur, helilised faktorid ja värske õhk (Gaudiot & Martins, 2018). Üheks oluliseks osaks tunni planeerimisel on istekohtade asetust kaasõpilaste suhtes. Õpetaja ülesandeks on õpilased paigutada õppepinkidesse nii, et õpilased saaksid üksteist toetada (Murdick & Petch-Hogan, 1996). On leitud, et lisaks tavapärastele koolipinkidele saab alternatiivina edukalt kasutada ka istumispaile või õhkpatju (Sadr *et al.*, 2017), samuti võib klassiruumis tekitada eraldi vaikus- või lugemisnurga, mis loob teistmoodi õhkkonna (Koch & Takashima, 2021).

Ghanas uuriti kaasavaid klassirume ning õpetajad väljendasid negatiivset tagasisidet klassiruumi monotoonse kujunduse üle (Ackah-Jnr & Dansob, 2019). Klassiruumi väljanägemine mõjutab õpilase õppimisviisi, meeleolu ja teadmiste omandamist (Bucholz & Sheffler, 2009). Põhikooli riiklikus õppekavas viidatakse, et klassiruumi kujundus peab olema mõistlik ja seostatav klassi tasemega (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Klassiruumi seintel asetsevad plakatid ning mõni õppe-eesmärgiga seotud kujundus võimaldavad õpilasel reegliti iga päev seda silmates automaatselt meelde jätta ning vajalikus olukorras kasutada (Rands & Gansemer-Topf, 2017). Õpetajal on siin oluline ülesanne juhendada õpilast õppimisel ning vajalike teadmiste omandamisel kasutada abivahendeid.

Aastatel 1994–2004 Ameerika Ühendriikides läbi viidud uuringu tulemuste põhjal leiti eripedagoogide seas mure ebapiisava hulga õppevahendite ja -materjalidega koolis, mille puudus on praegugi väga aktuaalne (Kaufhold *et al.*, 2006; Magyar *et al.*, 2020; Oppong Frimpong, 2021). Aastaid on õpetajad kasutanud teadmiste omandamiseks töövihikuid ja õpikuid. Kiire ühiskonna arengu tulemusena on enamikes koolides internetiühendus, mis võimaldab õpilastel õppetöös nutivahendeid kasutada (Stošić & Stošić, 2015). Samuti on õpetajatel võimalik leida õppeeesmärkide saavutamiseks internetist mitmeid asjalikke ideid. Video, pilt või muu visuaalne õppematerjal haarab õpilaste tähelepanu ning soodustab õppimist nii visuaalsel kui auditiivsel õppijal (Friel & Carboni, 2000; Shelton *et al.*, 2017). Digitaalsed vahendid motiveerivad õpilasi õppima ning koostööd tegema, kuid sellega kaasneb oht, et õpilaste suhtlemisoskus jääb vajaka (Lacasa, 2013).

Õpetaja pädevus ja tugimeeskond

Kaasava hariduse rakendamisel on leitud ka mitmeid negatiivseid aspekte. Õpetajad on toonud välja töömahu suurenemise (Mfuthwana & Dreyer, 2018), kuna klassiõpetaja ülesandeks on õpilaste juhendamine, muudab juhendamise keeruliseks õpilaste arv ja erivajadustega õpilaste osakaal klassis (Saloviita & Schaffus, 2016; Yeo *et al.*, 2016). Hariduslike erivajadustega õpilased klassis vajavad erimoel lähenemist ning õpetajal on vaja lisaks tavatunni planeerimisele leida alternatiivmeetodeid, mille abil erivajadustega õpilased oma õppeeesmärgid täidetud saaks (Yeo *et al.*, 2016). Õpetajad tunnevad, et nad vajavad kõrvale tuge, kes toetaks ning hariduslike erivajadustega lastega abistaks (Valeo, 2008).

Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses on välja toodud punkt, mis näeb ette, et haridusliku erivajadusega õpilase õppekoordineeri üheks ülesandeks on õpetaja toetamine ning õpilase arengu teemadel kaasarääkimine (Põhikooli- ja gümnaasiumi..., 2010). Küll aga täheldavad Saloviita ja Schaffus (2016), et kuna hariduslik erivajadus on väga mitmekesine

mõiste, siis võib paljudes koolides spetsiifilistele erivajadustele tugi puududa, näiteks nägemispuudega laste õpetamisel. Võimalusel saab õpetaja arengut toetada erapooletu koolivälise isiku näol, kes oleks õpetajale julgustuseks ja suunajaks ning pakuks konstruktiivset tagasisidet (Carrington & Robinson, 2006).

Flower jt (2017) nendivad, et kuigi õpetajakoolitused annavad õpetajatele teadmisi klassireeglite sätestamise valdkonnas, lapsevanematega suhtlemisel ning klassi juhendamisel, tunnevad õpetajad end ebapädevatena. Olukorra parandamiseks tuleks koolitustel esile tuua õpilaste käitumisharjumuste edendamist (Flower *et al.*, 2017). Forlin jt (2008) leidsid, et Lääne-Austraalia õpetajatel on keeruline toime tulla õpiraskustega õpilase käitumisega. Õpiraskustega õpilased käituvad pigem probleemsemalt, kuid antud käitumismustrid on korduvad ning lahendatavad (Karakaya & Tufan, 2018). Õpetajad peavad õpilaste käitumismustri põhjal oskama otsustada, kas ja kuidas õpilase käitumine sekkumist vajab. See annab võimaluse probleemi, enne selle süvenemist, muuta.

Üldlevinumad kaasava klassiruumi praktikad

Kaasava hariduse põhimõtete järgi on õpilastel tavakooli keskkonnas võimalus õppida vastavalt vajadusele kas individuaalselt, rühmiti või tavaklassis (Räis *et al.*, 2016). Kaasava klassiruumi praktikad kirjeldatakse kui igapäevast õppetöö vormi klassis, kus kõik õpilased on tunnitöösse kaasatud (Lingo *et al.*, 2011). Kaasava klassiruumi praktikaid on aga mitmeid ning võimalusi nende kasutamiseks erinevaid. Levinumateks kaasava klassiruumi praktikateks on diferentseerimine, koosõppimine ja koosõpetamine (Lyons *et al.*, 2016).

Diferentseerimine

Üldises tähenduses on diferentseerimine erinevuste järgi vahet tegemine. Sarnaselt defineeritakse seda hariduse kontekstis, kus õpilasi eristatakse individuaalsete võimete kohaselt, kasutades erinevaid õppematerjale õpilasest lähtuvalt (Tomlinson, 2001). Diferentseerimine hõlmab kogu õppimisprotsessi – juhendamist, teadmiste vastuvõttu ning õppetulemust (Dixon *et al.*, 2014). Õpetaja saab klassi kaasata ühe ja sama juhise, eeldusel, et õpilased on õppeedukuselt ühel tasemel (Brennan, 2019). Dixon jt (2014) toovad oma artiklis välja, et oluline on õppida diferentseerimist juba õpetaja esmaõppes. Samuti tähtsustavad nad õpetajakoolitusi, mis ei pruugi küll anda piisavat pagasit praktikasse, kuid täiendavad oluliselt teoreetilisi teadmisi (Forlin & Chambers, 2011; Pijl, 2010).

Mitmete diferentseerimisest kõnelevate raamatute autor Tomlinson (Tomlinson, 2001), on öelnud, et diferentseeritud klassiruumi praktikad annavad õpetajale võimaluse õpilastega koostööd tehes ise areneda, mis edendab õpilases oskust tulevikus otsuseid teostada. Iga õpilane vajab omamoodi lähenemist ning võimalust õppida nii nagu temale sobilik on. Õpilaskeskne diferentseerimine on tõhus, kui see on teemakohane ja õpilast paeluv, see eeldab õpetajatelt anda igale õpilasele väljakutsuvaid õpikogemusi (Tomlinson, 2001). Ka Paseka ja Schwab (2020) on oma artiklis toonud välja vanematelt saadud positiivse tähelepaneku, et õpilased on motiveeritud ning omandavad rohkem teadmisi, kui õpetajad võtavad kasutusele uudseid ning huvitekitavaid praktikaid.

Diferentseerimisele on leitud erinevaid puuduseid, millest kõige tähtsam on õpetaja ootused õpilase õppimise protsessis – selles, kui täpselt ja millisel tasemel õpilane peaks antud arenguetapil õppima (Blackburn, 2019). Autor nendib, et õpetajad kipuvad õppe lihtsustamisel liialt paindlikuks muutuma. See võib omakorda aga pärssida õpilase arengut. Diferentseerimisel on takistuseks ka õpilaste huvi äratamine. Õpetajad annavad õpilastele õppetöös valikuvõimalusi, kuid need ei pruugi alati olla õpilase jaoks motiveerivad (Platt, 2018). Siinkohal on oluline õpetajal olla kursis õpilaste huvide ja mõttemaailmaga, et õppeks koostatud valikuvariandid oleksid kaasaegsed ja õpilaste silmis aktuaalsed. Diferentseerimine eeldab õpetajalt enda tegevuste teadvustamist, vahel kipub tegevuse analüüsimine ja refleksioon ununema. On olukordi, kus õpetaja õpetamisviisi ei sobi õpilasele ning seetõttu ei omandata teadmisi efektiivselt (De Bruin, 2018).

Koosõppimine

Aktiivne õppimine on hariduse omandamise tasandil kõrgel kohal (Johnson & Johnson, 2008). On leitud, et õpilaste omavaheline koostöö arendab indiviidi sotsiaalseid oskuseid ning edendab õpilastevahelisi suhteid, kuid annab ka efektiivseid tulemusi teadmiste omandamisel (Bonwell & Eison, 1991; Johnson & Johnson, 2008). On täheldatud ka olulist arengut kognitiivsetele oskustele, nagu funktsionaalne lugemine, probleemilahendusoskus ja loogiline mõtlemine (Serbak, 2018). Koostöö toimimiseks tuleb õpilastel õppida üksteisega arvestama ning leida ühine keel. Omavahelise koostöö ning õppimise tulemusena arenevad ka õpilaste sotsiaal-emotsionaalsed oskused (Bonwell & Eison, 1991; Johnson & Johnson, 2008; Valk, 2017).

Õpilaste omavahelises interaktsioonis koosõppimise protsessi käigus mängib olulist rolli sotsiaal-emotsionaalsete oskuste areng. Koosõppimise on eelduseks õpilastevaheliste suhete paranemisele ja sotsiaalne aksepteeritavusele (Bonwell & Eison, 1991; Johnson &

Johnson, 2008). Johnson ja Johnson (2018) viitavad ka õpilaste kriitilise mõtlemise kasutamise suurenemist, ehk oskust analüüsida ja selgitada enda teadmisi. Koostöise õppe positiivseks pooleks võimaldab tavaõpilasetel ja hariduslike erivajadustega õpilastel teadvustada endale, et on kaasatud rühma töösse ning tema panus on koostöises rühmas oluline, see muudab õpilase kohusetundlikumaks (Johnson & Johnson, 2008; Shogren *et al.*, 2015). Antud olukorras vajalikud oskused märgata abivajajat ning suunata ja toetada kaasõpilast (Ghaith, 2018; Shogren *et al.*, 2015).

Koosõppimise eelduseks on õpilaste omavaheline läbisaamine, kuid õpetajal on seda rühmatöö võtmes raske järgida. Lisaks eelmainitule on Baloché ja Brody (2017) oma artiklis toonud välja probleemkohaks õpetaja otsustamisvõime, millist õpitulemust on efektiivne saavutada rühmatööga. Koosõppimise rakendamisel on õpetajal võimalik õpet samal ajal diferentseerida. Koosõppimine on efektiivne, kui klassis on klassis andekamaid õpilasi, kes on võimelised kaaslasti juhendama ja suunama. Rühmade koosseisu moodustamisel on õpetajal tähtis jälgida, et need oleksid pidevalt muutuvad (Baloché & Brody, 2017). Eakaaslaste õpetamine muudab küll individuaalse eristamise palju lihtsamaks ja aitab palju kaasa õpilastevaheliste suhete loomisele, samas on uurimistulemustest selgunud, et kui õpetajad kasutavad eelkõige diferentseerimist, siis eripedagoogide seas on populaarne individuaalne juhendamine (Saloviita, 2018).

Ei saa oletada, et rühmatöö kui teadmiste omandamise praktika sobib igale õpilasele. Opdecam ja Everaert (2018) on uurinud rühmatöö mõjusid ning leidnud koosõppimises mitu tähendusrikast tagasilööki, mis pärsivad õpilase arengut ja millele on vaja antud käsitlusviisi kasutamisel tähelepanu pöörata. Autorite esimeseks ideeks on see, et õpetajatele on rühmatööde hindamine väiksem vaev, sest rühmatöid on vähemalt kolm korda vähem kui individuaalseid töid. Sealjuures on leitud, et rühmatöö pikendab oluliselt õpilaste teadmiste vastuvõttu ning õppimisaega. Õpilaste meeskonnas töötamise oskuse omandamine ei kujune lihtsalt läbi mitmete rühmatööde läbiviimise (Opdecam & Everaert, 2018). Rühmatöö eeldab, et tegevusele järgneks õpilasepoolne praktika analüüs, mis on tegelikult keerulisem kui esialgu paistab. Rühmas, eriti mitmeliikmelises, võib ette tulla olukordi, kus kõik õpilased ei pinguta töö valmimisel võrdselt. Õpilastel on keeruline hinnata üksteise panust rühmatöösse, sest kaalul on nii omavahelised suhted kui ka isiklik tulemus (Pauli *et al.*, 2008).

Koosõpetamine

Koosõpetamise eelduseks on õpetajate omavaheline läbisaamine ning koostöövalmidus. Õpetajad peavad suutma mõtestada koosõpetamise tähendust üheselt (Sileo, 2011). Cook ja

Friend (1995) on oma artiklis defineerinud koosõpetamist kui paari või enama spetsialistide poolset õpilaste juhendamist samas füüsilises keskkonnas, lisaks pööratakse tähelepanu asjaolule – kui ühte õpetajarolli täidab vabatahtlik või lapsevanem, siis ei ühti see eeltoodud koosõpetamise definitsiooniga. Koosõpetamisel on vähemalt kaks spetsialisti, kes omavahelises koostöös võimaldavad õpilastele võimetekohase õppe ning samal ajal täiendavad üksteist (Rytivaara *et al.*, 2019; Sileo, 2011). Samas ei ole leitud koosõpetamise ebakõla vabatahtliku kaasamisel (Sileo, 2011).

Koosõpetamise vormidena on välja töötatud mitmeid erinevaid kontseptsioone. Cook ja Friend (1995) on selgitanud lahti viis erinevat koosõpetamise viisi, milles ühe võimalusena näevad koosõpetamist, kui 2-3 võrdsesse rühma jagatud õpilasi, kus kaks õpetajat annavad edasi sama õppetükki (Lisa 1, Joonis 2). Sellist lähenemist saab kasutada igas vanuseastmes ning kohandada sobivaks vastavalt õpeteemale. Võimalusel saab moodustada õpilastest rühma, kes suudavad toimetada iseseisvalt (Cook & Friend, 1995). Antud käsitlusviisi puuduseks väljendatakse müra ja häälekuse kasvamist, sest õpilased ning õpetajad peavad üksteisega koostöiselt erinevates rühmades õppima ja vajavad selleks toimivat arutelu. Puuduseks loetakse ka õppetöö kiiruse erinevust rühmade vahel, mistõttu võib üks rühm õpilasi varem õppetööga lõpetada ning teised seevastu rohkem aega vajada.

Rühmaõpetamisele on üsna sarnane paralleelne õpetamine (Lisa 1, Joonis 3), millel on samuti erinevaid vorme, kuid mis üldiselt kujutab endas kahte õpilaste rühma, kus rühmasiseselt on võrdse õppimiskiirusega õpilased, kuid õpetajad õpetavad neid rühmasid samas klassis eraldi (Thousand *et al.*, 2006). Klass võib olla jaotatud keskelt pooleks, ühe osa pingid suunatud tahvli poole ning teised klassi taha. Vastavalt sellele ka õpetajate asukohad klassiruumis. Antud lähenemist ei saa rakendada igasse tundi, sest see eeldab ühes klassiruumis erineva kiiruse ning kahe õpetajaga õppimist. Paralleelne õpetamine annab efektiivseid tulemusi näiteks õpitu praktilisel rakendamisel ning olukorras, kus õpilased vajavad suuremat tähelepanu (Cook & Friend, 1995). Kui rühmi moodustuvad igal korral sarnaselt, võib tuua kaasa sildistamise ning hakkab klassi ühtsus lõhened (Thousand *et al.*, 2006).

Klassiruumis, kus lisaks tavalisele klassikorraldusele on moodustatud rühm õpilastest, kes õpivad koos teise õpetajaga nimetatakse alternatiivseks õpetamiseks (Lisa 1, Joonis 4). Klassis saab moodustada eritasemega rühmi ning andekamatele õpilastele on võimalus jätkata klassiga üheselt sama teemaga, kuid rohkem süvendatult. Selline õppekorraldus väldib õpilaste huvi kadumist ning annab võimaluse õpiraskustega õpilasel püsida samas teemas, kuid lihtsustatud õppeviisiga (Weiss & Lloyd, 2003). Pikemas perspektiivis on aga

alternatiivse õpetamisel paralleelse õpetamisega sarnane negatiivne mõju õpilastele, keda pidevalt tavarühmast eraldatakse. Sel juhul on ohus õpilase sotsiaal-emotsionaalsete võimete langus (Cook & Friend, 1995).

Meeskonnaõpetamine (Lisa 1, Joonis 5) on üks koosõpetamise vorme, mis eeldab õpetajate väga head omavahelist läbisaamist ja tähtsustatakse ka üheselt mõistmist, sest kaks õpetajat õpetavad klassi ees korraga (Cook & Friend, 1995; Weiss & Lloyd, 2003). Meeskonnaõpetamisele on toodud ka palju erinevaid variante, millest levinuim on see, kui üks õpetaja on juhendaja rollis ning teine õpetaja näitlikustab sama teemat (Cook & Friend, 1995). Meeskonnaõpetamine annab õpetajatele võimaluse näidata oma erinevaid tugevusi. Edukal meeskonnaõpetamisel täiendavad õpetajad ained isiklike teadmiste ning huvidega (Smith *et al.*, 2020; Thousand *et al.*, 2006).

Õpetaja ja abiõpetaja koosõpetamine klassiruumis väljendub ühe õpetaja üleklassilise juhendamise ning teise õpetaja indiviidide abistamise viisil (Cook & Friend, 1995; Lisa 1, Joonis 1). Abiõpetaja ülesandeks on jõukohastatud materjalide koostamine ning abi vajavate õpilaste toetamine õppetöös (Juhendmaterjal õpilase toetamiseks... , 2020). Klassiruumis, kus õpilased vajavad õppetöös rohkem lisatuge ja juhendamist on antud käsitlusviis levinud. Õpilastel võib tekkida õpetajatega ebakõlasid ning ei pruugita leida kontakti üleklassilise juhendajaga (Thousand *et al.*, 2006).

Sileo (2011) on leidnud lisaks Cook ja Friend'i (1995) artiklis toodud koosõpetamise käsitlusviisidele ka juhendaja ja vaatleja vormi. See on ideaalne viis alustavale õpetajale oma klassiga tutvumisel ning kasutatakse ka õpetajakoolituses. Paulsrud ja Nilholm (2020) täheldavad, et koostööd tegevad õpetajad täiendavad omavahel üksteist. Vaatluse käigus saab õpetaja ülevaate õpilaste sotsiaalsetest oskustest ning teadmistest, seda nii terve klassi näol, aga ka indiviididena (Sileo, 2011). Tunnitegevusi on võimalik ka analüüsida, mille põhjal on vaadeldaval õpetajal võimalus enda tööd reflekteerida ning saada ülevaade erivajadusega õpilaste õppimise tugevustest ja nõrkustest. Analüüsimisse on võimalik kaasata ka eripedagooge, kes jagavad õpetajatega erivajadusega lapse efektiivseks õpetamiseks, õpilaste eripäradega arvestamiseks ning õppetöö läbiviimiseks erinevaid võimalusi ja lähenemisviise (Paulsrud & Nilholm, 2020). Tomlinson (1999) mainib, et õpetajad, kes on valmis enda tööd ja enda rolli reflekteerima, suudavad end iga päevaga rohkem arendada.

Uurimisprobleem ja uurimisküsimused

Vaatamata sellele, et mitmed autorid on kaasava hariduse praktikaid kirjeldanud ning ka seadusega on kaasav haridus reguleeritud (Põhikooli- ja gümnaasiumi..., 2010), on selle rakendamine koolide jaoks siiani väljakutseks (Räis *et al.*, 2016; Sileo, 2011). Kuigi õpetajakoolitus annab õpetajatele teadmisi klassireeglite sätestamise valdkonnas, lapsevanematega suhtlemisel ning klassi juhendamisel, tunnevad siiski õpetajad end mitmekesisel klassiruumis õppetööd läbi viies ebapädevatena (Flower *et al.*, 2017). Oskuste ja teadmiste puudujääki tunnetavad eelkõige need õpetajad, kes on oma hariduse omandanud aastakümneid tagasi. Lisaks sellele tuleb kaasava hariduse teemaline teadustöö peamiselt välismaistest allikatest ning ei pruugi alati Eesti konteksti sobitada (näiteks ressursside erinevuse tõttu). Uurides kogunud klassiõpetajate kogemusi ja kirjeldades nende poolt kasutatavaid praktikaid, on võimalus seda teadmist jagada ka kolleegidega. Sellest tulenevalt on käesoleva magistritöö põhifookuseks kaasava klassiruumi praktikad Eesti klassiõpetajate näitel.

Magistritöö eesmärk on kirjeldada kaasava klassiruumi praktikaid Eesti klassiõpetajate näitel, tuua välja nende praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed ning anda kirjeldav ülevaade kaasavas klassiruumis õpetamisel kasutatavate teadmiste päritolu kohta.

Sellest lähtuvalt sõnastati uurimisküsimused:

1. Milliseid kaasava klassiruumi praktikaid kirjeldavad Eesti klassiõpetajad?
2. Milliseid plusse ja miinuseid toovad õpetajad välja kaasava klassiruumi praktikate rakendamisel?
3. Kust pärinevad õpetajate teadmised kaasava klassi õpetamise kohta?

Metoodika

Valim

Valimi moodustamisel kasutati eesmärgipärast mugavusvalimit (Õunapuu, 2014). Valimi moodustasid kaheksa Eesti klassiõpetajat, kes vastasid järgmistele kriteeriumitele:

1. tegemist on klassiõpetajaga, kes on hetkel lõpetamas või varem lõpetanud mõne õpetajakoolituse eriala;
2. õpetaja tööstaaž on vähemalt 5 aastat;
3. tavaklassi õppetöösse on kaasatud ka hariduslike erivajadustega lapsed (välistatud on väikerühm, õpiabi rühm ja muu alltöörühm).

Valimisse sobivate klassiõpetajate leidmiseks kasutati isiklikke kontakte. Kolm intervjuueeritavat õpetajat olid otsesed tuttavad ning ülejäänud viis õpetajat olid ühiste tuttavate poolt soovitatud. Õpetajatega kontakti saamiseks saatis käesoleva uurimistöo autor enda enesetutvustuse, informatsiooni uurimistööst (sealhulgas eesmärk ja valimi kriteeriumid) ning kutse uuringus osalemiseks e-maili teel.

Intervjuueeritavad õpetajad allkirjastasid informeeritud nõusoleku (Lisa 2) intervjuus osalemiseks ning isikuandmete töötlemiseks enne intervjuus osalemist. Intervjuueeritud klassiõpetajate tööstaaz varieerus 5 aastast 30 aastani, keskmine tööstaaz oli 17 aastat. Kõik õpetajad töötasid täiskohaga klassiõpetaja ametil. Viis õpetajat olid klassiõpetaja eriala magistrandid või hetkel õpetajakutset omandamas, ülejäänud õpetajad olid õppinud alushariduse õpetajaks või eelkooli- ja esiõpetuse õpetajaks ning hiljem end täiendanud klassiõpetaja erialal vajalike kursustega. Intervjuueeritavate õpetajate klassis on olnud vähemalt üks haridusliku erivajadustega õpilane. Enamjaolt nimetati aktiivsus- tähelepanuhäire, autismispektrihäire ning õpiraskustega õpilased. Lisaks ka kuulmis- ja nägemispuudega õpilased.

Andmekogumine

Magistritöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit ning andmeid koguti pool-struktureeritud intervjuude kaudu. Intervjuu annab võimaluse koguda informatsiooni vastajate kogemuste ja teadmiste kohta (Weiss, 1995). Pool-struktureeritud intervjuu annab omakorda võimaluse uurijal küsida täpsustavaid küsimusi kui see peaks vajalikuks osutama, samas kui intervjuud läbiviies on läbimõtestatud intervjuu kava ees. Antud uurimistöo andmekogumiseks koostatud intervjuu kava (Lisa 3) jaotati uurimisküsimuste järgi kolmeks osaks ning intervjuud alustatu sissejuhataivate küsimustega vastajate tausta kohta. Intervjuu kolm põhiteemat olid järgmised: 1) kaasava klassiruumi praktikad; 2) nende praktikate plussid ja miinused; ning 3) kaasava klassiruumi praktikate teadmiste päritolu. Intervjuudes küsiti ka informatsiooni, mis ei olnud uurimisküsimustega otseselt seotud, kuid oli uurimuse taustainformatsiooniks vajalik. Näiteks intervjuu tausta avamiseks küsiti, mis on intervjuueeritava jaoks kaasav haridus. Antud küsimus võimaldas intervjuueerijale kohese tagasiside mõistmaks intervjuueeritava teadmisi antud valdkonna kohta. Kaasava hariduse mõiste avamine kinnitas, et intervjuueeritavad ja intervjuueerija on kaasavat haridust mõistnud ja käsitletud sarnaselt.

Enne intervjuueerimist viidi läbi prooviintervjuu, mille käigus katsetati intervjuukava sobilikkust ning küsimuste mõistetavust. Prooviintervjuu annab uurijale infot selle kohta, kas koostatud küsimuste kaudu on võimalik vastata uurimisküsimustele (Flick, 2006).

Prooviintervjuu järel intervjuu kavas muudatusi ei tehtud ning prooviintervjuu andmed lisati uurimuses kasutatavasse andmestikku. Eesmärgiga viia vastaja kurssi intervjuu teemaga otsustati intervjuule eelnevalt saata intervjuueeritavatele kolm põhiküsimust:

1. Milliseid praktikaid olete oma õpetamistöös kasutanud, mis on vajalikud just kaasavas klassiruumis õpetamiseks?
2. Millised on Teie arvates nende praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed?
3. Kust pärinevad Teie teadmised kaasava klassi õpetamise kohta?

Intervjuud viidi seitsme vastaja puhul läbi Zoom videokõne keskkonnas ning ühe õpetajaga oli võimalus isiklikult kohtuda. Igat intervjuud alustati uurimustöö tutvustusega ning intervjuueeritavatele tagati nende anonüümsus. Intervjuueeritavad olid teadlikud, et uuringu tulemused avaldatakse antud magistristöös üldistatud kujul. Intervjuueeritavatele anti õigus küsimusele mitte vastata ning intervjuu katkestada, kui selleks peaks vajadus tekkima (Lepik *et al.*, 2014). Kõikide intervjuude heli salvestati, et võimaldada sõna-sõnalist transkriptsiooni andmestiku koostamiseks. Kõige pikem intervjuu kestis 34 minutit ning lühim intervjuu 13 minutit.

Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeeriti kohe pärast intervjuude toimumist. Transkribeerimisel kasutati TTÜ Küberneetika Instituudi veebipõhist kõnetuvastuse tehnoloogiat (Alumäe *et al.*, 2018). Pärast automaatset transkribeerimist kontrolliti audiofaili ja teksti kooskõla ning viidi sisse sõnalised korrektuurid. Transkriptsioonist eemaldati kõik isikuga seotud andmed ning pseudonüümina kasutati tähemärke. Transkribeeritud intervjuude maht oli 46 A4 formaadis lehekülge kirjastiilis Times New Roman, kirja suurus 12 ning reavahe 1,5. Kõige pikem intervjuu oli 10 lehekülge ning lühim 5 lehekülge. Intervjuude salvestused ja transkriptsioonid säilitatakse 2 aastat alates andmekogumisest.

Andmeanalüüsiks kasutati induktiivset lähenemist, kuna sarnaseid uurimusi on vähe läbi viidud ehk deduktiivset koodisüsteemi ei ole võimalik ega vajalik luua. Intervjuude kodeerimine viidi läbi QCAmap programmis. Kodeerimise käigus märgiti tekstis tähendust omavad laused või lauseosad ning anti neile nimetus ehk kood. Usaldusväarsuse tagamiseks kaaskodeeris juhendaja ühe intervjuu kõigi kolme uurimisküsimuse lõikes. Esimesel kaaskodeerimise ringil selgus, et mitmed koodid olid esialgu liiga üldiselt sõnastatud. Sellele järgnevalt kodeeris käesoleva töö autor intervjuud uuesti ning taas võrreldi kaaskodeerijaga. Teisel ringil olid erinevused minimaalsed, hõlmates peamiselt koodide nimetuste, kuid mitte

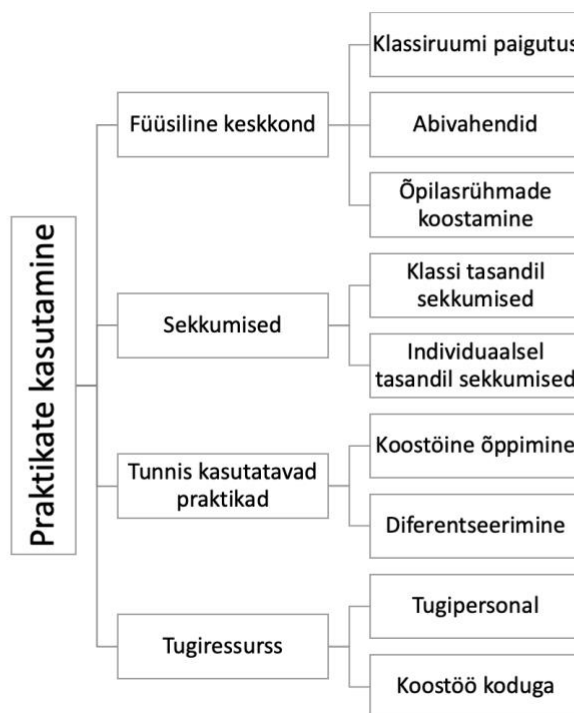
sisulisi erinevusi (Lisa 4). Seejärel paigutati koodid vastavalt nende sisule alamkategoriate alla, millest omakorda moodustasid peakategoriad. Selle tulemusena koostati koodipuud, kus on esitatud pea- ja alamkategoriad. Kui töö autor oli esimesed koodipuud valmis saanud, vaadati need taaskord koos juhendajaga üle ning täpsustati koodide ja kategoriate nimetusi interpretatsiooni täpsuse eesmärgil. Koodipuude pea- ja alamkategoriaid koos näidistsitaatidega intervjuudest kirjeldatakse tulemustena. Anonüümsuse tagamiseks on tulemuste esitamisel õpetajate nimed asendatud pseudonüümidega: Õ1–Õ8.

Tulemused

Magistritöö eesmärk on kirjeldada kaasava klassiruumi praktikaid Eesti klassiõpetajate näitel, tuua välja nende praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed ning anda kirjeldav ülevaade kaasavas klassiruumis õpetamisel kasutatavate teadmiste päritolu kohta. Käesolevas peatükis esitatakse tulemused kolmes osas, mis on kooskõlas uurimisküsimustega: 1) kaasavad praktikad klassiruumis; 2) kaasavate praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed; ning 3) kaasavate praktikate teadmiste päritolu. Tulemused on esitatud koodipuuna ning pea- ja alamkategoriaid on täpsemalt kirjeldatud tekstis. Olulisemaid tulemusi on illustreeritud tsitaatidega.

Kaasavad praktikad klassiruumis

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, milliseid praktikaid kasutavad klassiõpetajad kaasavas klassiruumis. Tulemused jagunesid nelja peakategoriasse: füüsiline keskkond, sekkumised, tunnis kasutatavad praktikad ja tugiresurss. Peakategoriate alla kujunes omakorda üheksa alamkategoriat (Joonis 1).



Joonis 1. Koodipuu (pea- ja alamkategoriad): kaasavad praktikad klassiruumis.

Füüsiline keskkond

Füüsiline keskkond jagunes kaheks alamkategoriaiks: klassiruumi paigutus ja abivahendid. Klassiruumi paigutuse koodi alla on kogutud õpetajate vastused klassiruumi välimuse ja istekohtade kohta. Füüsilise keskkonnana toodi välja, et mida vähem on klassis segavaid faktoreid, seda lihtsam on keskenduda nendel õpilastel, kelle tähelepanu kipub kiirelt hajuma (Õ8). Intervjuudest selgus, et istekohtade asetus mõjutab samamoodi tunnis keskendumist (Õ1, Õ2, Õ3 & Õ8). Näiteks kuulmispuudega õpilase puhul on oluline jälgida, millises asendis ta paremini kuuleb (Õ3). Õpetajad (Õ1, Õ3 & Õ8) on jälginud istekohtade asetuse kõrval ka pinginaabrite sobivust. Pinginaabrid valivad õpetajad selle järgi, et abi vajav õpilane saaks kaaslaselt abi.

Ma üldiselt ei lase ise valida, vaid just ise tõstan vastavalt sellele, kuidas ma tunnen, et kes keda toetaks ja kus siis laps saab istuda, et ka näiteks mõni laps, võib-olla tal on vaja minu läheduses istuda mingi periood. Mõnel lapsel on vaja klassi taga istuda, sest ta peab nägema, mida teised teevad, sest muidu ta ainult selg tahvli poole. Ja samas mõni laps on selline, kellel on just vaja ees istuda, et ta ei näeks kõiki neid segajaid. (Õ8)

Intervjuus mainiti ka võimalust paralleelklassiõpetajaga üksikuid õpilasi klassikomplektis vahetada (Õ4). Samuti on koolil soodsad võimalused koosõpetamiseks, nagu

koostöine tundide planeerimine ning eemaldatav klasside vaheline sein. See lubab ka temporühmade moodustamist mõne keerulisema teema õpetamisel.

Lisaks klassiruumi paigutusele töid õppetöö sujuvuse lihtsustamiseks õpetajad (Õ3 & Õ5) välja ka nimepulkade ning taimeri kasutamise. Käitumise juhtimiseks on mõnel õpetajal (Õ1 & Õ8) klassi seinal emotsioonide plakatid ning tunnis kasutatakse erinevaid premeerimissüsteeme. Samuti töid õpetajad (Õ1 & Õ2) välja abivahendite kasutamise, nagu näiteks joonlaud või korrutustabel arutamise toetamiseks ning muud ainesisuliste reeglite tabelid.

Sekkumised

Sekkumiste kategooria alla moodustus kaks alamkategooriat: klassitasandil sekkumised ning individuaalsel tasandil sekkumised.

Õpilaste enesekindluse tõstmiseks on õpilastele antud päevaks ametid (Õ8). Intervjuudest selgus, et kasutatakse ka vaikuseminuteid, mille kaudu õpetatakse lastele aja mahavõtmist ning vaikust nautima (Õ8). Tundides viiakse läbi hommikuringe, mis võimaldab ka kartlikel lastel sõna võtta (Õ5 & Õ8). Üks intervjuueeritavatest õpetajatest (Õ2) on koolitatud mänguterapeut, mistõttu kasutab ta mängu õppetöö läbiviimisel. Läbi mänguteraapia õpivad lapsed oma tundeid ja mõtteid väljendama. Energilisemate õpilastega on kasutatud näitlemist, mis maandab liigset aktiivsust ning võimaldab õpilastel tähelepanu püüda (Õ1). Sekkumiste all mainiti VEPA meetodikat ning selle võtteid, sest see motiveerib õpilasi ning aitab toime tulla erinevate olukordadega (Õ5).

Individuaalsel tasandil sekkumiste kategooria alla koondati kõik teemad, mis olid seotud õpetaja ja õpilase omavahelise tegevusega. Õpetaja ja õpilase vahelise koostöö toimimise eelduseks on kokkulepped (Õ3, Õ5 & Õ8). Õpetaja peab olema praktikat õpilasele tutvustanud ning kasutamiseks nõusoleku saanud. Intervjuudest selgus, et on isegi vormistatud lepinguid, mis on allkirjastatud kõikide osapoolte, sealhulgas lapsevanemate poolt (Õ3). Õpetajad (Õ1 & Õ8) mainisid premeerimissüsteeme käitumise jälgimiseks ning samuti tehti klassi vaikne nurk õpilastele, kellel tekib vajadus omaette olemiseks. Klassi on toodud lugemiskoer, kes annab õpilasele turvatunde ning eduelamuse (Õ5). Üsna tähtsaks peeti kindlat režiimi õpilasega (Õ8). Õpetaja annab õpilastele teada, mis neid päeva jooksul ees ootab, samuti teavitab õpilasi toimuvate sündmuste korral. See hoiab ära õpilastel ärevuse tekkimise ning annab kindlustunnet.

Tunnis kasutatavad praktikad

Selles kategooria alla kuuluvad praktikad, mida õpetajad kasutavad tundide läbiviimisel. Kategooria jagunes kaheks alamkategooriaks: koostöine õppimine ja diferentseerimine. Õpetajad mainisid mitmeid erinevaid praktikaid, mis väljenduvad koostöise õppimise näol. Palju kasutatakse just paaristöid, olgu see siis ülesannete kontrollimine või paarilisega vaheldumisi lugemine. Rühmatöid kasutatakse sagedasti just kordavates tundides. Samuti mainiti õpilane-õpilane õpetamist (Õ1, Õ2, Õ4, Õ5, Õ6, Õ7 & Õ8).

Kõik õpetajad tõid välja enimlevinumad tunnis kasutatavad diferentseerimise praktikad, nagu individuaalne juhendamine, ülesannete lihtsustamine ja tööjuhendite korduv selgitamine aga ka erinevad lisavõimalused tunnitöö lahendamiseks. Individuaalne juhendamine väljendub lisanäidete tegemisel, töö käigus tekkinud veakohtade parandamisel ning töökorralduste ümbersõnastamisel abi vajavale õpilasele. Intervjuudest ilmnes, et kõik õpetajad muudavad ülesannete koostamisel teatud õpilaste jaoks ka raskusastet. Mõningal juhul vajab kohandamist õppematerjali kujundus, näiteks nägemispuudega õpilase jaoks kirja suuruse muutmine, lugemiraskuste korral laseb õpetaja väiksema lõigu lugeda ning mahukamate kirjutusülesannete puhul antakse kirjutamisraskustega õpilastele võimalus suuliselt vastata (Õ3). Õpilastele antakse tööde lahendamisel lisa-aega, mis võetakse vahetunni arvelt või peale tunde (Õ1 & Õ3). Õpetajad (Õ3 & Õ5) pakuvad õpilastele pärast tunde ka lisakonsultatsioone, et nad suudaksid klassiga samas tempos püsida. Õpetajad annavad õpilastele õppetöös erinevaid valikuvõimalusi, mis lasevad õpilastel ise otsustada:

Valida lasen näiteks kolm ülesannet, et lapsel lasen millised ülesanded ta lehel võtab, et ta ei pea kõike tegema. (Õ1)

Kui on mingi koduse töö vastamine või ka lihtsalt lugemine või. Ma alati ei sunni klassi ette tulema, kui laps ikkagi keeldub, ta võib koha pealt vastata. (Õ2)

Võimekamatele õpilastele antakse tunnis kas lisäülesandeid või boonuseks matemaatilisi mängu (Õ1, Õ2, Õ3 & Õ7). Mainiti ka kontroll-lehti, mille põhjal saab õpilane täidetud ülesanded iseseisvalt üle kontrollida (Õ1). Kaasavas hariduses on oluline ka kujundav hindamine. Intervjuudest selgus, et õpetajad (Õ3 & Õ7) tunnevad õpilaste eduelamuse mõju tunnis, kui õpetajapoolne tagasiside tööle on positiivne, tagasiside toob välja õpilase kitsaskohad, mida ta saab vajadusel jälgida või üle vaadata.

Tugiresurss

Tugiresursi kategooria jagunes kaheks alamkategooriaks: tugipersonal ja koostöö koduga. Õpetajad (Õ1, Õ3, Õ7 & Õ8) ütlevad, et tugipersonali poole pööratakse murega ning nende

abiga saab võimalikuks koostöö kooli ja koduga. Nagu mainis ka õpetaja 8, on kodu ja kooli vaheline side eriti oluline, sest iga vahejuhtum ning tegevus mõjutavad õpilast.

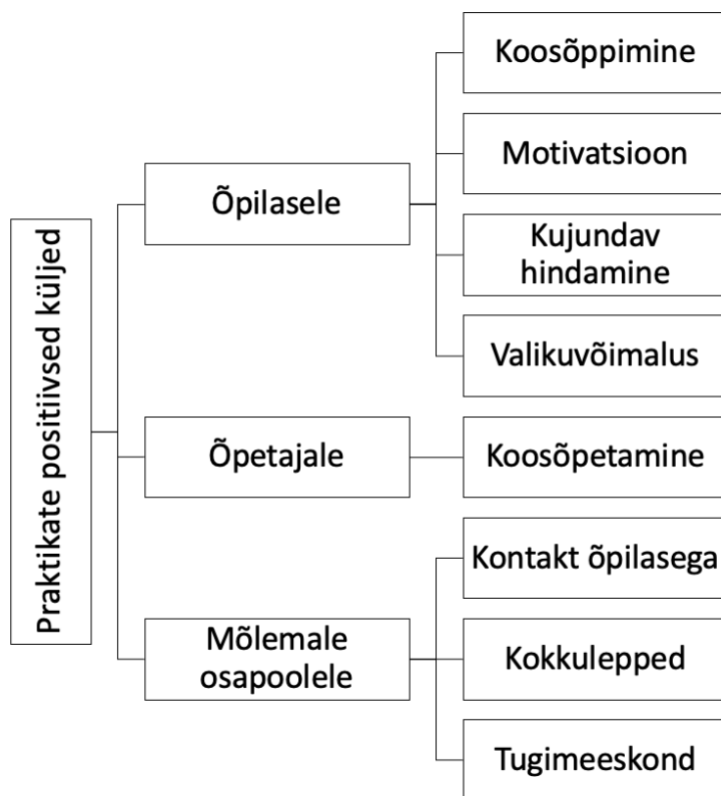
Ma uuringi, kuidas kodus siis näiteks uneajaga on, kuidas kodus käitub laps, kas ta käitub samamoodi koolis ja kodus või on midagi teistmoodi. Nutiseadmed näiteks, kui palju kodus kasutatakse. (Õ8)

Ühel õpetajal (Õ5) on kogemus tugiisikuga klassiruumis, kes on valitud toeks ühele õpilasele, kuid kokkulepete tulemusena aitab klassis ka teist tuge vajavat õpilast. Ka abiõpetaja vähendab tunnis õpetaja koormust. Mõni õpetaja on saatnud õpilasi tunnist õpetaja abi juurde, et õpilane saaks suuremat toetust (Õ1). On võimalusi, et abiõpetaja annab õpilastele lisakonsultatsioone erinevates ainevaldkondades (Õ2).

Lapsel on endal võimalus käia üks-ühele õppimas abiõpetajaga. /.../Mida saab kasutada, on see pikapäeva rühma õpetaja abi. Lapsi on sinna saanud lisaks suunata. (Õ2)

Praktikate positiivsed küljed

Teine uurimisküsimus keskendus praktikate positiivsetele ja negatiivsetele külgedele. Sellest lähtuvalt koostati kaks eraldi koodipuu: praktikate positiivsed küljed ja negatiivsed küljed. Praktikate positiivsete külgede koodipuu tulemused jagunesid kolme peakategooriasse: 1) praktikate positiivsed küljed õpilasele, 2) praktikate positiivsed küljed õpetajale, 3) praktikate positiivsed küljed mõlemale osapoolle, mille alla kujunes 8 alamkategooriat (Joonis 2).



Joonis 2. Koodipuu (pea- ja alamkategoriad): praktikate positiivsed küljed.

Praktikate positiivsed küljed õpilasele

Selle kategooria alla moodustus neli alamkategoriat: koosõppimine, motivatsioon, kujundav hindamine ning valikuvõimalus. Õpetajad kasutavad õpilane-õpilane õpetamist sagedasti siis, kui õpetajal endal on tunnis palju abivajavaid õpilasi. Koosõppimise osas leidis üks õpetaja positiivse küljena, et õpilane-õpilane õpetamine võib mõnel juhul anda palju selgema pildi õpitavast kui õpetaja selgitus (Õ1). Koosõppimine väljendub tunnis ka erinevate rühma- ja paaristööde kaudu, mis on osa õpilase sotsialiseerumisel kaasõpilastega.

Õpetajad (Õ1, Õ3, Õ7 & Õ8) mainisid välimise motivatsiooni mõju õpilasele, mis väljendub nii eduelamuse kui ka tunnustamise kaudu. Samas on oluline roll tunnis kasutatavate praktikate varieeruvusel ning sobivusel õpilastele. Eduelamus annab õpilasele kinnituse, et ta saab hakkama ning on valmis ette võtma järgmise proovikivi.

Õpetajad andsid märku, et kujundav hindamine nõuab küll suuremat ajakulu, kuid annab numbrilisest hindamisest palju rohkem edasiviivat tagasisidet õpilase oskustele (Õ7). See annab õpilasele ja vanemale võimaluse näha, kuidas õppetöö edeneb ning millised lüngad on õppimises vaja veel täita.

Ma olin hästi skeptiline selle mittenumbrilise hindamise suhtes, aga ma arvan, et see on ka üks hästi selline positiivne asi siinjuures, et tõesti see pidev tagasiside ja see sisu, et mis selle nagu taga on tihti paned küll protsendi, aga siis ikkagi kirjeldad nagu lahti, mis seal taga on, et siis on hästi palju nagu lastel ja vanematel endal ka võimalus nagu teha midagi selleks, et oleks nagu paremini. (Õ7)

Õpilase jaoks on oluline ka enda otsustusvõime ning talle antavate valikuvõimaluste saadavus. Tavaliselt antakse valikuvõimalus lisatöödele või ülesannete lahendamisele, kuid üks õpetaja (Õ4) tõi välja valikuvõimaluse rakendamisest koosõpetamise praktikas.

Praktikate positiivsed küljed õpetajale

Selle kategooria alla moodustus üks alamkategooria: koosõpetamine. Intervjuudest selgus, et on praktiseeritud koosõpetamist, mis annab õpetajatele võimaluse näha, kuidas mõjutab teine keskkond õpilase õppimist või sotsiaalset võimekust (Õ4). Lisaks on võimalus moodustada erinevaid rühmi ning neid kaasõpetajaga vahetada. Selle põhjal saab näha, kuidas ja kas keskkond õpilase õppetööd mõjutab.

Koolis meil on mõnus süsteem, mis natukene aitab kaasamist teha, et me saame mitme õpetajaga olla tunnis ja lapsi omavahel jagada. Need jagamised ei ole alati nagu mingi kindel rühm, et me saamegi hästi varieerida neid lapsi erinevatesse gruppidesse ja siis on rohkem aega individuaalselt juhendada ja rohkem aega näha, märgata ja töötada sellega, mis alal on kedagi vaja järgi tugeada või kellele on vaja, mismoodi läheneda. See mitme õpetaja asi mulle tundub, et sobib selle kaasava klassiruumi puhul. (Õ4)

Praktikate positiivsed küljed mõlemale osapoolele

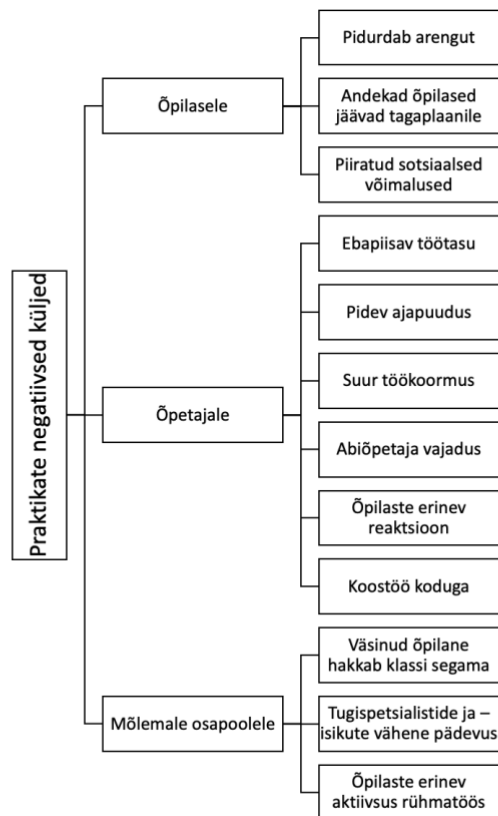
Antud kategooria alla moodustus kolm alamkategooriat: kontakt õpilasega, kokkulepped ning tugimeeskond. Õpetajad tõi välja, et suhe õpilase ja õpetaja vahel on olulisim. Kui õpetaja ja õpilane leiavad omavahelise klapi ning läbisaamine on hea, siis on ka koosõppimine võimalik (Õ8). Samuti töötab siis õpilane kaasa õpetaja poolt pakutud erinevate praktikatega. Omavaheliste kokkulepete sõlmimine annab eksimuste puhul võimaluse need kiirelt lahendada, näiteks tunnis vahelesegamised.

Saad seda kiirelt teha, et kui sa käid mööda teed nii (koputab lauale), siis see on palju kiirem, kui sa ütled, et kuule, palun ära nüüd tegele sellega ja võta nüüd see. (Õ8)

Tähtsal kohal on koolis tugimeeskond, kes on nii õpetajale kui ka õpilasele suureks toeks. Õpetaja saab pöörduda tugispetsialisti poole murega, ning tugispetsialistid annavad neile nõu või vajadusel sekkuvad. Võimalus, leida abi, on ka õpilasel.

Praktikate negatiivsed küljed

Tulemused jagunesid kolme peakategooriasse: 1) praktikate negatiivsed küljed õpilasele, 2) praktikate negatiivsed küljed õpetajale, 3) praktikate negatiivsed küljed mõlemale osapoolle, mille alla kujunes 12 alamkategooriat (Joonis 3).



Joonis 3. Koodipuu (pea- ja alamkategooriad): praktikate negatiivsed küljed.

Praktikate negatiivsed küljed õpilasele

Kategooria alla moodustus kolm alamkategooriat: pidurdab arengut, andekad õpilased jäävad tagaplaanile ning piiratud sotsiaalsed võimed.

Õpilaste üheks suurimaks probleemiks on akadeemilise arengu pidurdumine (Õ1 & Õ4). Õpetajate sõnul on enda praktikas nähtud just seda, kuidas erivajadustega õpilane ei suuda kaasavas klassiruumis teistega ühes tempos õppida (Õ4). Õpetajate arvates mõjutab seda julguse puudumine, sest õpilane kardab küsida abi või suhelda kaasõpilastega. Tunnis õpetajalt lisatuge vajav õpilane võtab ära üsna suure osa tunniajast, mis omakorda mõjutab kaasõpilasi, kes peavad ootama. Samuti on oluline jälgida, et õpilasele esitatavad ülesanded ei oleks liialt lihtsustatud, vaid nõuaksid piisavat pingutust (Õ1 & Õ5). Klassiõpetaja peab väga selgelt tajuma, millal on toetuse vajadus muutunud õpitud abituseks. Üks õpetaja (Õ4) tõi

välja õpilastevahelised sotsiaalsed käärid, mis on mõjutatud ka õpilaste arengulisest tasakaalust.

Pigem ma näen seda pidurdamist, aeglases tempos minemist, raskust nii õpetajale kui tegelikult klassis olevatele lastele ja ma näen, et sellest tegelikult tekivad ka sotsiaalsed probleemid, (...) käärid nende inimeste võimete ja arengute vahel ja teadmiste vahel lähevad lõpuks iga klassiga nii suureks. Neil ei ole enam ühiseid kokkupuutepunkte või millest nad saaksid koos kasvõi vestelda. (Õ4)

Selgelt tuli välja negatiivne mõju andekate õpilaste seisukohast. Õpetajad (Õ2 & Õ7) mainisid, kuidas neil ei jätku aega ja ka oskust jõuda andekate õpilasteni, sest lihtsam on abistada õpilast, kes vajab õppetöös tulemuste saavutamiseks abi. Õpetajad tõid välja, et õpilastele, kes vajavad järeleaitamist, on pakutud rohkem aega õppimiseks või üks ühele õpet (Õ1, Õ2, Õ3 & Õ5). Samuti anti mõtteainet andekate õpilaste kaasamiseks – viia läbi matemaatika tunnid tasemerühmades või anda andekamatele õpilastele võimalus õppida väiksemas rühmas (Õ7).

Praktikate negatiivsed küljed õpetajale

Antud kategooria alla tekkis kuus alamkategooriat: ebapiisav töötasu, pidev ajapuudus, suur töökoormus, abiõpetaja vajadus, õpilaste erinev reaktsioon ja koostöö koduga.

Kõik õpetajad tunnetavad praktikate rakendamisel suurimat mõju just ajapuudusele. Samas igasugune ettevalmistus ja planeerimine suurendab ka õpetaja töömahtu. Töömahu suurenemine eeldab ka töötasu tõusu, mis toodi samuti tähelepanekuna välja (Õ6). Nii praktikate ettevalmistus kui ka rakendamine tunnis nõuavad aega. Et vähendada praktikate rakendamise ajakulu tunnis, tuleks kasuks abiõpetaja olemasolu klassiruumis, see vähendaks nii mõnegi õpetaja mure – jõuda tunni jooksul iga õpilaseni (Õ2 & Õ4).

Õpilane ei ole aldis tegutsema õpetaja praktikatega, kui nende omavaheline suhe on tõrges. Õpetajad (Õ1 & Õ8) tunnetavad õpilaste erinevat reaktsiooni praktikatele. Kui ühe õpilasega praktika toimib, siis ei pruugi see järgmise õpilasega samamoodi toimida.

Kõiki neid võtteid ei saa võtta niipidi, kui mul tuleb esimesse klassi diagnoosiga laps juba lasteaia on võib-olla diagnoosi saanud siis ja siis ma hakkan seda kõike nüüd nimekirjas järjest võtma, niimoodi siis seda ei saa teha, et sa peadki nagu tunnetama, mis sobib mingi lapse kohta. (Õ1)

Õpetajad andsid ka märku abi puudumisest. Mainiti, et abiõpetaja annaks tunnis võimaluse jõuda andekamate õpilaste juurde tihemini (Õ3, Õ7 & Õ8). Abiõpetaja saaks pidevalt tunnis abistada lisatuge vajavaid õpilasi ning see võtaks õpetajalt ära suure osa koormusest tunnis.

Hetkel mul on, kus on emal kodukeel vene keel, isal eesti keel, et selles mõttes laps räägib kenasti eesti keeles, aga tal on lisatuge vaja ja lisaselgitusi ja kõike (...) et teised lapsed peavad samal ajal ootama, teised lapsed selles mõttes natukene kannatavad sellest, et neil on raskem. (Õ8)

Praktikate negatiivsed küljed mõlemale osapoolle

Selle kategooria alla moodustus kolm alamkategooriat: väsinud õpilane hakkab klassi segama, tugispetsialistide ja -isikute vähene pädevus, õpilaste erinev aktiivsus rühmatöös.

Väga suureks mõjuteguriks on väsinud õpilane, kes hakkab õppetöö asemel häirivalt käituma, mistõttu on nii tema enda kui ka teiste õppimine raskendatud (Õ8). Väsimus võib õpetajate kogemusest lähtudes olla tingitud kas õpilase jaoks keerulisest või liialt lihtsast tunnitööst, eelnevatest tegevustest ning unerežiimist.

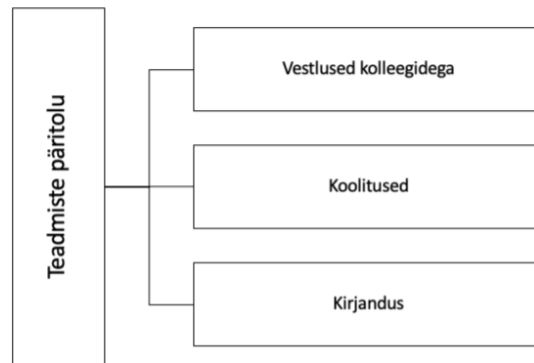
Intervjuudest selgus ka, et tugispetsialistid ei pruugi oma alal alati pädevad olla (Õ8). Tugispetsialist on kaasavas klassiruumis oluline lüli, kes on toeks nii klassiõpetajale kui ka õpilasele. Tugispetsialisti poole pöörduvad õpetajad üsna tihti kuid mõnel korral ei saanud ootuspärast tagasisidet. Oluline on ka tugispetsialisti pädevus ning teadmised, mille alusel tegutsetakse.

Tugiisikut mul algul ei olnud nendel lastel, siis ma just vaatasin, et see laps oli palju iseseisvam, võttis rohkem vastutust, töötas minuga kaasa. (Õ5)

Kõiksugu paaris- ja rühmatöodes on alati üheks murekohaks õpilaste erinev tase ja ebavõrdne panus töösse, mis paneb mõne õpilase tööst kõrvale kalduma (Õ4, Õ5 & Õ7). Seetõttu on keeruline ka rühmatööde põhjal õpilastele tagasisidet anda.

Teadmiste päritolu

Viimane uurimisküsimus keskendus klassiõpetajate teadmiste päritolule kaasavas klassiruumis õpetamise kohta. Üldiselt mainisid kõik õpetajad, et teadmiste pagas suureneb just kogemuse ja praktikaga. Antud uurimisküsimuse all sooviti teada, milliseid infoallikaid õpetajad kasutavad, et kõiki lapse kaasava hariduse kontekstis efektiivselt toetada. Tulemused jagunesid kolme kategooriasse: vestlused kolleegidega, koolitused ja kirjandus (Joonis 4).



Joonis 4. Koodipuu (peakategooriad): teadmiste päritolu kategooriad.

Vestlused kolleegidega

Selle kategooria all töid õpetajad välja nii klassiõpetajatest kolleege kui ka koolis töötavaid tugispetsialiste. Nenditi, et on tekkinud kindlad kolleegid, kellega rõõme ja muresid arutatakse. Selliste vestluste kaudu jagatakse omavahel infot, kuidas ja milliseid praktikaid võiks kasutada oma klassis või teatud õpilastega. Mainiti ka puhkehetkel vestlemist, kus jutuaamise käigus kolleegilt kuulnud praktika on leidnud kasutuse (Õ8). Õpetaja 2 tõi väga selgelt välja, kelle poole esmalt pöördub:

Konkreetselt, et esimene on muidugi paralleelklassiõpetaja, sest tal on samas vanuses lapsed ja samad teemad, samad mured /.../need, kes oma koridori õpetajad on nendega väga sageli arutame oma probleeme. (Õ2)

Õpetajate sõnul on koolil tähtis roll õpetaja heaolu eest seismisel, mistõttu korraldab mõni kool õpetajatele lisaks koolitustele ka õpiringe, mis toimuvad igapäevaselt (Õ1, Õ3 & Õ6). Õpiringis kohtuvad õpetajad, kellel on võimalus rääkida tekkinud probleemsetest situatsioonidest koolis või klassis. Kolleegium arutab erinevaid võimalusi olukorra parendamiseks, seejuures tutvustades erinevaid praktikaid ja kogemusi. Õpiring ei eelda, et õpetajal on igaks kohtumiseks mõni probleem või hea meetod varuks, vaid on moodustatud õpetajatele võimaldamiseks omavahelist koostööd.

Me oleme ka kasutanud sellist ühise mure meetodit, näiteks et keegi räägibki, et minul on selle klassi või selle õpilasega selline probleeme, siis nagu kõik püüame nõu anda ja aidata ja rääkida, kuidas olla kellelgi teisel läheb näiteks selle õpilase või selle klassiga, mis on nagu toimunud ja mis mitte, (...)et seal on ka võimalik päris palju asju, nagu ma ei tea, kui mitte lahendust leida, siis südamest ära rääkida. (Õ6)

Koolitused

Koolituste all pidasid õpetajad eelkõige silmas neid koolitusi, mis ei keskendunud otseselt kaasavale haridusele, kuid said sealt mõtlemisainet tundide sisustamiseks või õpilaste mõistmiseks. Õpetajad (Õ3, Õ6 & Õ7) mainisid ka koolitusi, mis on olnud just kooli poolt organiseeritud.

Täiendkoolitused võivad olla sellised üldharivad. Mida rohkem töötad, sa tahaks nagu praktilisi näpunäiteid ja mida tundides saad kasutada reaalselt kohe. Et teiste kogemusi on küll tore kuulata, aga just, sellist, mida sa saad ise proovida ja läbi viia. (Õ6)

Õpetajad tõid konkreetselt välja ka Grete Arro ja Tiina Kallavuse koolitused, mis on neid mõjutanud ja kelle pakutud praktikate katsetamine andis positiivset tagasisidet. Toodi välja eripedagoog Tiina Kallavuse koolitused hüperaktiivusest, noorte käitumisprobleemidest ning sekkumisvõimalustest klassiruumis.

Kirjandus

Kirjandust kui teadmiste allikat mainiti võrreldes teiste kategooriatega pigem harva. Üldiselt on loetud pedagoogika eriala teoseid, kuid konkreetselt raamatut näitena nimetada ei osatud (Õ1, Õ2, Õ4 & Õ7). Intervjuudest selgus, et on loetud just erivajadustest lähtuvat kirjandust, et püüda õpilast paremini mõista (Õ4). Ülekaalukalt toodi välja Õpetajate Leht, kus nii mõnigi artikkel või pealkiri on lugema kutsunud või on juhtkonna kaudu õpetajatele jagatud (Õ2, Õ4, Õ6 & Õ7).

Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärk oli kirjeldada kaasava klassiruumi praktikaid Eesti klassiõpetajate näitel, tuua välja nende praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed ning anda kirjeldav ülevaade kaasavas klassiruumis õpetamisel kasutatavate teadmiste päritolu kohta. Õpetajad oskasid tuua arvukalt näiteid selle kohta, mida nad kaasava keskkonna loomiseks teevad, kuid samas näevad nad nendes praktikates ka palju negatiivseid külgi. Kui üldiselt väärtustatakse hariduses tõenduspõhist lähenemist, siis antud uuringus osalenud klassiõpetajad teaduskirjanduse kaudu enda teadmisi väga ei täienda. Häid ideid erinevateks praktikateks saadakse pigem kolleegidelt ja koolitustelt.

Kirjeldatud praktikad ning nende positiivsed ja negatiivsed küljed

Klassiruumi paigutus ja välimus mõjutab oluliselt õpilasi ja õppetööd (Bucholz & Sheffler, 2009). Käesolevas uuringus osalenud klassiõpetajate sõnul on õpilaste tähelepanu hajumise

üheks lahenduseks kaotada ära segavad faktorid klassis. Küll aga tuleks jälgida, et klass ei muutuks monotoonseks ning õpilastele igavaks, mis omakorda annab negatiivse mõju õppimiseks klassiruumis (Ackah-Jnr & Danso, 2019). Klassiruumi välimuse kõrval mängib olulist rolli ka õpilase istekoht. Intervjuudest selgus, et õpetajad jälgivad õpilaste istekohti klassiruumis ning pinginaabrite sobivust. Pinginaabrid valivad õpetajad selle järgi, et abi vajav õpilane saaks selle vajadusel kaaslaselt. Ka kirjanduses rõhutatakse, et erivajadusega õpilane peab olema kaasatud kaasõpilaste sekka, millele aitab suuresti kaasa sotsiaalsust soosiv istekohtade asetus ning pinginaabrite läbimõeldud valik (Ackah-Jnr & Danso, 2019; Murdick & Petch-Hogan, 1996). Lisaks sellele on Banks (2014) toonud välja, et tunnis esinevaid väiksemaid käitumisprobleeme on võimalik vältida istekohtade hajutamise ja asetuse muutmisega.

Kuigi eripedagoogid ja õpetajad Soomest ning Ameerika Ühendriikidest on väljendanud puudust abivahenditest koolis (Kaufhold *et al.*, 2006; Saloviita & Schaffus, 2016), siis antud uuringus osalenud klassiõpetajad abivahendite piisavust või mittepiisavust eraldi välja ei toonud, kuid nimetasid mitmeid vahendeid, mida õppetöös kasutavad. Näiteks taimeriga püütakse hoida tunnistruktuuri ning õpilaste tähelepanu, samas toetavad seintel olevad reeglite plakatid õpitud teemade kinnistamist. Ka teaduslikus kirjanduses on leitud, et plakatid seintel on efektiivsed just õpilaste õppetöö toetamiseks ning individuaalse juhusliku õppimise eelduseks (Hubenthal *et al.*, 2011). Sellest võib järeldada, et klassiruumi paigutus ning välimuse avaldab mõju õpilase efektiivsele kaasatootamisele tunnis.

Lisaks klassiruumi paigutusele ja välimusele töid õpetajad välja väga palju erinevaid näiteid õppetöö diferentseerimisest. Diferentseeritakse just õppetöö lihtsustamiseks vastavalt õpilaste arvule ning õppeainele. Õpetajate mainitud diferentseerimise praktikad on suures osas õpilaskeskseks (Tomlinson, 2001; Westwood, 2001). Näiteks ülesanded, mis on koostatud arvestades õpilase erisusi või individuaalne juhendamine lähtudes õpilase eelteadmistest. Eelkõige mainiti intervjuudes individuaalset juhendamist ja valitud õpilaste jaoks ülesannete lihtsustamist. Ülesannete lihtsustamine on üks viise, kuidas õpilasele teemat teisiti selgitada, samuti annab see õpilasele võimaluse erivajadusest tingitud takistusest hoolimata tunda eduelamust. Ülesannete sooritamist võivad toetada ka vormilised muudatused, näiteks düsgraafia puhul klaviatuuriga kirjutamine (Lindner & Schwab, 2020).

Sooime õpetajate näitel on leitud, et kui diferentseerimist kasutavad õpetajad enim, siis ka koostööine õppimine annab positiivseid tulemusi õppetulemuste saavutamisel (Saloviita, 2018). Käesoleva uuringu tulemustest selgus, et üks tihedamini kasutatavaid praktikaid on koostööine õppimine, sest vahel võib üks õpilane teist õpilast õpetada arusaadavamalt ning

selgitus on kaasõpilasele lihtsam ning mõistetavam. Intervjueritud õpetajate sõnul pakub kaasõpilase õpetamine toetust ning motiveerib järjepidevalt tegutsema. Õpilase sotsiaalsete oskuste arendamiseks saab õpetaja klassis õppetöö läbiviimiseks kasutada just koosõppimist, mis eeldab õpilaste omavahelist koostööd ning üksteise suunamist (Bonwell & Eison, 1991; Johnson & Johnson, 2008; Meijer *et al.*, 2007; Valk, 2017). Peetakse oluliseks, et õpetajad jälgiksid paaride moodustamisel õpilaste eripärasid (Carter *et al.*, 2011; Saloviita, 2018). Ka käesoleva uurimuse intervjuudes mainisid õpetajad erinevate paaris- ja rühmatööde kasutamist tunnis, mis võimaldavad õpilastel koos õppida. Samas oli ka õpetajaid, kes määravad õpilase kõrvale pikemaks ajaks ühe kindla paarilise, kes vajadusel juhendab ning suunab. Sellest võib järeldada, et koosõppimine annab klassis õppivatele hariduslike erivajadustega õpilastele toetust ning kaasatuse tunnet.

Koosõppimise kõrval tõid õpetajad ka välja, et on kasutanud mõne õppeteema õppimisel koosõpetamise praktika ühte põhivormi – rühmades õpetamist (Lisa 1, Joonis 2). Antud koosõpetamise vormi kasutades saavad õpilased valida endale sobiva õpikiiruse ja raskusastmega rühma. Lisaks annab see õpetajatele võimaluse näha, kuidas mõjutab erinev keskkond õpilase õppimist ja sotsiaalset võimekust. Rühmadesse on jaotatud ka õpetajad, kes on õppijatele toeks, samas võib andekamate rühm ka iseseisvalt tegutseda. Antud praktika eeldab aga õpetajalt lisategevusi kiirematele ning valmisolekut mürataseme tõusuks klassis (Cook & Friend, 1995). Seevastu tõid uuringus osalenud õpetajad välja, et rühmatöodes, kus erinevate tasemetega õpilased on ühes grupis, võivad tekkida õppetööd segama hakkavad õpilased, kes ei tunne end rühmas kaasatuna või tunnevad end antud teemal ebapädevatena.

Sekkumised on klassiruumis olulisel kohal ning igal õpetajal on kujunenud enda lemmikud, mida vajadusel kasutada. Erinevad sekkumised aitavad vähendada õpilastel ärevust, püüavad tähelepanu ning aitavad õppetööle keskenduda. Näiteks vaikuseminutid on õpetajate sõnul hea kasutada aja maha võtmiseks, samas on see soodne viis mõtete koondamiseks tunni alustamisel või lõpetamisel ning aktiivsuse tasakaalustamiseks (Seema *et al.*, 2015; Seema, *et al.*, 2019; Weare, 2012). Samuti on õpetajate mainitud hommikuringid üks kaasamise võimalusi klassiruumis, mis edendab õpilaste tähtsust ning võimaldab üksteise mõistmist ja hindamist (Cefai *et al.*, 2014). Intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad ühe sekkumisena ka premeerimist. Premeerimissüsteemi kasutamine klassiruumis annab õpilasele olla osa sotsiaalsest grupist, sõprussuhteid luua ning klassiruumis abivalmidust ja headust rõhutada (Slavin, 1977).

Intervjuudest klassiõpetajatega tuli ka välja, et õpilane vajab eduelamust ja tunnustust motivatsiooniks järjepidevalt edasi areneda. Siin on olulisel kohal kujundav hindamine, kus

õpetaja saab õpilast kirjaliku tagasiside kaudu informeerida nii tema õppetöö edusammude kui ka lünkade osas (Bourke & Mentis, 2014). Samas on leitud, et eduelamuse tekitamiseks kipuvad õpetajad õpilastele seatud nõudeid liialt lihtsustama, mis omakorda viib akadeemilise arengu pidurdamiseni (Blackburn, 2019). Tomlinson (2001) toob välja, et õpilastele peaks andma ülesandeid, mis oleksid neile jõukohased või veidi pinget pakkuvad, küll aga on intervjueritud õpetajate sõnul üsna keeruline jälgida õpitud abitust. Arengu pidurdamine võib väljenduda ka ajanappuses õpetaja töös, kui on pidevalt vaja koostada ülesandeid erineva tasemega õpilastele. Intervjueritavad õpetajad tõid välja, et lihtsam on tunnitöös juhendada abivajajat, kui hakata kiirematele lisatööd selgitama.

Kaasavas klassiruumis tegutsemine nõuab õpetajalt rohkem aega, mille tõid välja nii antud uurimuses kui ka näiteks Islandil intervjueritud klassiõpetajad (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014). Ajanappus tekib tavaliselt töömahu suurenemisel, millest eeldatakse ka suuremat palganumbrit. Nagu eelnevalt mainitud, tõid Saloviita ja Schaffus (2016) Soome õpetajate näitel ka ühe puudusena välja võimalike abivahendite nappuse. Käesolevas uuringus osalenud õpetajad tegid aga märkuse abiõpetaja puudusest. Probleemi lahenduseks on pakutud võimalust sätestada seadust nii, et õpetajad saaksid haridusliku erivajadusega lapsele rohkem lisatuge (Saloviita & Schaffus, 2016). Intervjueritavad õpetajad ise pakkusid lahenduseks kaasata klassiruumi abiõpetajaid ning õpilaste arvu vähendamist klassis, mis võimaldaks tunnis jõuda iga õpilaseni. Oluliseks peetakse ka klassivälisest lisatuge. Tugipersonal on kaasava hariduse oluline lüli, kuid siiani napib tugipersonali paljudes koolides (Taimalu *et al.*, 2020). Tugipersonal on toeks nii õpetajatele kui ka õpilastele, õpetajad saavad aimu erivajadustest ja nendega sobivatest õpetamispraktikatest, samas õpilane saab tuge enda õppimisega toimetulekuks. Lindner ja Schwab (2020) leidsid, et klassiruumi peaks rohkem tooma spetsiaalselt koolitatud personali, küll aga selgus intervjueritavate klassiõpetajate seast, et alati ei pruugi kooli tugipersonali kvalifikatsioon ja teadmised olla õpetaja ootustele ja vajadustele vastavad.

Õpetajate teadmiste päritolu

Suurem osa intervjueritavatest nimetasid oma teadmiste päritolu kogemuse ja praktika, mille põhjal nad oodatavate tulemusteni jõuavad. Õpetajad jagavad omavahel erinevaid praktikaid ning arutlevad klassis tekkinud situatsioonide üle. Valeo (2008) läbi viidud uuringust Kanada suurlinnade koolide õpetajatega selgus, et tugipersonal ja õpetajad ei leia alati ühist koostöötamise viisi, küll aga tõid käesolevas uurimuses osalenud Eesti klassiõpetajad välja, et tugipersonali poole pööratakse erinevate käitumismustrite mõistmiseks või õppetöövormi

lihtsustamiseks. Sellest võib järeldada, et lahenduse leidmiseks püüavad õpetajad eelkõige abi küsida kolleegilt või tugispetsialistilt.

Õpetajad mainisid ka juhtkonna tuge, kes moodustavad ühiseid õpiringe ning võimaldavad koolisisesed koolitusi. Koolipoolne toetus on iga õpetaja jaoks elementaarne. Õpetaja arengu soodustamiseks saaks klassiruumi tuua näiteks erapooletu vaatleja, kes annaks konstruktiivset tagasisidet õpetaja tegevustele (Carrington & Robinson, 2006). Carolan ja Guinn (2007) toovad välja, et õpetajatöö üle reflekteerimiseks on oluline mõtestada miks ja kuidas tundi läbi viiakse. Ühised arutelud ja üksteise tundide vaatlused seda just soodustavadki. Koostöö juhtkonna ja õpetajate on üks kaasava klassiruumi eeldusi (Shah *et al.*, 2016).

Teoreetilise teadmise ning piisava kindlustunde tagamiseks klassiruumis näevad Dixon jt (2014) õpetajakoolitust. Et õpetajad tunneksid end klassis piisavalt pädevatena, tuleks õpetajakoolitustel rõhku panna käitumisega ja klassi juhtimisega seotud teemadele (Flower *et al.*, 2017). Ka intervjueeritavad õpetajad tõid välja, et on teadmisi saanud nii õpetajakoolitusest kui ka erinevatelt koolitustelt. Küll aga nentisid nad, et ootaksid koolitustelt pigem praktilisi näpunäiteid, sest teooriat on võimalik ka ise erialakirjandusest leida.

Erialakirjandust nimetasid mõned õpetajad ning selle raames mainiti Õpetaja Lehte, mille artiklid huvi äratavad. On leitud, et Eestis on õpetajakoolituse üliõpilasel lihtsam uurida kirjandust ning seostada seda kogetuga kui on seda pikaajalisel ning kogunud õpetajal (Sonmark *et al.*, 2017). Sellest võib järeldada, et töötavatel õpetajatel on kergem olla kursis tavameediaga, kus on kokkuvõtavad kirjutised päevakohastest teemadest ning õpetajate jagatud kogemustest. Küll aga rõhutatakse kirjanduses, et professionaalsed õpetajad peaksid lähtuma teaduskirjandusest, sest õpetajad on kvalifitseeritud pidevaks õppijaks ja muutujaks ühiskonnas, kes jälgivad kriitiliselt kirjanduse tõenduspõhisust ning usaldusväarsust (Munthe & Rogne, 2015).

Kokkuvõtteks leidsid intervjueeritavad klassiõpetajad enim just negatiivseid aspekte kaasava klassiruumi praktikate rakendamisel õpetaja vaatenurgast. Positiivsete tähelepanekute ülekaal jäi just õpilasele. See tähendab, et kaasav haridus eeldab suuremat panust individualiseerimisele ning õpilaskeskele õppimisele, millega kaasneb õpetaja senisest suurem panus. Küll aga õpetajate teadmised tulenevad pigem koolisisesest koolitustelt ning kolleegidelt kui teaduspõhistest allikatest.

Uuringu tugevused ja piirangud

Uuringu tugevusena saab välja tuua intervjueritavate klassiõpetajate kogemuse erivajadustega õpilaste õpetamisega ning keskmine tööstaaž ulatus 16 aastani. Kuigi autor oli esmakordselt intervjueri rollis, siis tõusis iga intervjuu järel enesekindlus ning arusaam, millele intervjuudes rohkem tähelepanu pöörata ning mida küsida lisaküsimustega. Antud uurimuse tulemuste tõlgendamisel tuleb teadvustada asjaolu, et ühe õpetaja poolt kirjeldatud praktika ei pruugi teisele õpetajale sama tähendada, igäiks tuleb erinevate kogemustega. Seetõttu võib mõne koodi puhul tekkida küsimusi, kas see kuulub samaaegselt mitme kategooria alla. Antud piirangut püüti ületada ning uurimuse usaldusväärsust tõsta sellega, et intervjuude kodeerimisel kasutati kaaskodeerijat. See andis võimaluse küsimusi tekitanud koodid detailselt läbi arutada ning paigutada kõige rohkem sobivama kategooria alla. Lõpetuseks, kvalitatiivse uuringu tulemusi ei saa üldistada ülejäänud üldkogumile ehk Eesti klassiõpetajatele, mistõttu kehtivad antud uuringu tulemused ainult intervjuudes osalenud õpetajate puhul. Vaatamata sellele annavad intervjuude tulemused informatsiooni selle kohta, mis suunas on Eesti kaasav haridus liikumas ning pakub arvukaid näiteid erinevate kasutusel olevate praktikate kohta.

Tänuõnad

Tahan edastada tänuõnad kõikidele intervjueritud klassiõpetajatele, kelle mõtted ja kogemused andsid suure väärtuse magistritöö valmimisele. Tänan lähedasi kannatlikkuse eest ning nõu ja jõuga abiks olemise eest! Ühtlasi soovin tänada oma juhendajat, kes andis tekkinud küsimustele vajalikud nõuanded ning oli igakülgselt toeks.

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.

Getriin-Liisbet Veeremaa

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2022

Kasutatud kirjandus

- Alumäe, T., Tilk, O., & Asdullah. (2018). Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech. In K. Muischnek, & K. Müürisep (Eds.), *Human Language Technologies – The Baltic Perspective*, (pp. 1–8). Amsterdam: IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-912-6-1>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European journal of special needs education*, 33(2), 221–234. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Baloche, L., & Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: Exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 274–283. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519–524. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.57061>
- Blackburn, B. R. (2019). *Rigor and Differentiation in the Classroom: Tools and Strategies*. Routledge.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports.
- Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>
- Bourke, R., & Mentis, M. (2014). An assessment framework for inclusive education: Integrating assessment approaches. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 21(4), 384–397. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.888332>
- Brennan, A. (2019). Differentiation through choice as an approach to enhance inclusive practice. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 32(1), 11–20.
- Bucholz, J. L., & Sheffler, J. L. (2009). Creating a warm and inclusive classroom environment: Planning for all children to feel welcome. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(4), 1–13.
- Carolan, J., & Guinn, A. (2007). Differentiation: lessons. *Educational leadership*, 64(5), 44–47.

- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Inclusive school community: why is it so complex?. *International journal of inclusive education*, 10(4–5), 323–334.
<https://doi.org/10.1080/13603110500256137>
- Carter, E. W., Moss, C. K., Hoffman, A., Chung, Y. C., & Sisco, L. (2011). Efficacy and social validity of peer support arrangements for adolescents with disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 107–125. <https://doi.org/10.1177/001440291107800107>
- Carter, S., & Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49–64.
<https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.
- De Bruin, K. (2018). *Differentiation in the classroom: Engaging diverse learners through universal design for learning*. Monash University.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, 23(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3rd ed.). Los Angeles etc.: SAGE Publications.
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163–169.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2008). The concerns of mainstream teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 251–264. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>
- Friel, S. N., & Carboni, L. W. (2000). Using video-based pedagogy in an elementary mathematics methods course. *School Science and Mathematics*, 100(3), 118–127.
<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17247.x>

- Gaudiot, D. M. S. F., & Martins, L. B. (2018). The Classroom Built Environment as an Inclusive Learning Process for the Deaf Students: Contribution of Ergonomics in Design. Rebelo F., Soares M. (Eds), *Advances in Ergonomics in Design*. (pp. 531–540). Springer, Cham.
- Ghaith, G. M. (2018). Teacher perceptions of the challenges of implementing concrete and conceptual cooperative learning. *Issues in Educational Research*, 28(2), 385–404.
- Gunnþórsdóttir, H., & Jóhannesson, I. A. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
- Hubenthal, M., O'Brien, T., & Taber, J. (2011). Posters that foster cognition in the classroom: multimedia theory applied to educational posters. *Educational Media International*, 48(3), 193–207. <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.607322>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. S. M. Brito (Toim), *Active Learning—Beyond the Future*. (pp. 59–70). London: IntechOpen.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29–30. https://doi.org/10.5926/arepj1962.47.0_29
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535–542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>
- Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis. (2020). Külastatud aadressil <https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-%c3%b5pilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>
- Karakaya, E. G., & Tufan, M. (2018). Social Skills, Problem Behaviors and Classroom Management in Inclusive Preschool Settings. *Journal of education and training studies*, 6(5), 123–134. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i5.3076>
- Kaufhold, J. A., Alvarez, V. G., & Arnold, M. (2006). Lack of School Supplies, Materials and Resources as an Elementary Cause of Frustration and Burnout in South Texas Special Education Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 159–161.
- Koch, J., & Takashima, R. (2021). Exploring students' intercultural sensitivity in the EFL classroom. *International Journal of TESOL Studies*, 3(1), 88–100. <https://doi.org/10.46451/ijts.2021.01.07>

- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
<https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (Toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu>
- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lingo, A. S., Barton-Arwood, S. M., & Jolivette, K. (2011). Teachers working together: Improving learning outcomes in the inclusive classroom-practical strategies and examples. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 6–13.
<https://doi.org/10.1177/004005991104300301>
- Lyons, W. E., Thompson, S. A., & Timmons, V. (2016). ‘We are inclusive. We are a team. Let’s just do it’: commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D., & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers’ perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon*, 6(5), e03851.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03851>
- Marlina, M., & Kusumastuti, G. (2019). Social participation of students with special educational needs in inclusive elementary schools. *Specialusis ugdymas/special Education*, 1(39), 121–131. <https://doi.org/10.21277/se.v1i39.412>
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2007). Inclusive education across Europe: Reflections upon 10 years of work from the European Agency for Development in Special Needs Education. *Childhood Education*, 83(6), 361–365.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2007.10522951>
- Mfuthwana, T., & Dreyer, L. M. (2018). Establishing inclusive schools: Teachers’ perceptions of inclusive education teams. *South African Journal of Education*, 38(4).
<https://doi.org/10.15700/saje.v38n4a1703>
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.006>

- Murdick, N. L., & Petch-Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. *Intervention in School and Clinic, 31*(3), 172–176. <https://doi.org/10.1177/105345129603100307>
- Murphy, C. R. (2018). Educational Leaders and Inclusive Special Education: Perceptions, Roles, and Responsibilities. *Journal of Education and Culture Studies 2*(4).
- Opdecam, E., & Everaert, P. (2018). Seven disagreements about cooperative learning. *Accounting Education, 27*(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1477056>
- Oppong Frimpong, S. (2021). The Role of Teaching and Learning Materials and Interaction as a Tool to Quality Early Childhood Education in Agona East District of the Central Region of Ghana. *African Educational Research Journal, 9*(1), 168–178. <https://doi.org/10.30918/AERJ.91.20.112>
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education, 35*(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D., Michie, F., & Street, B. (2008). Individual differences in negative group work experiences in collaborative student learning. *Educational Psychology, 28*(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/01443410701413746>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education, 1–15*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 45*(1), 8–14. <https://doi.org/10.1080/10459880109599808>
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(1), 197–201. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x>
- Platt, J. (2018). How far does Choice Theory Succeed, Within Classics, as a Form of Differentiation in the Classroom?. *Journal of Classics Teaching, 19*(37), 10–16. <https://doi.org/10.1017/S2058631018000028>
- Põhikooli riiklik õppekava (2011). *Riigi Teataja I, 2011, 4, 12*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/112042022010>

- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010, 4, 16*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/116042021007>
- Rands, M. L., & Gansemer-Topf, A. M. (2017). The room itself is active: How classroom design impacts student engagement. *Journal of Learning Spaces, 6*(1), 26–33.
- Rogers, C. (2007). Experiencing an ‘inclusive’ education: parents and their children with ‘special educational needs’. *British Journal of Sociology of Education, 28*(1), 55–68. <https://doi.org/10.1080/01425690600996659>
- 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.
- Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & De Bruin, C. L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers’ stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education, 83*, 225–235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>
- Sadr, N. M., Haghgoo, H. A., Samadi, S. A., Rassafiani, M., Bakhshi, E., & Hassanabadi, H. (2017). The impact of dynamic seating on classroom behavior of students with autism spectrum disorder. *Iranian journal of child neurology, 11*(1), 29–36.
- Salisbury, C. L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and practice for persons with severe disabilities, 31*(1), 70–82. <https://doi.org/10.2511/rpsd.31.1.70>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education, 22*(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 458–471. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1194569>
- Santino, N., Arbour-Nicitopoulos, K. P., Sharma, R., Graham, J. D., & Bassett-Gunter, R. L. (2021). Physical activity and loneliness among adolescents with disabilities: Examining the quality of physical activity experiences as a possible moderator. *Disability and Health Journal, 14*(3), 101060. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101060>
- Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies, 45*(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>

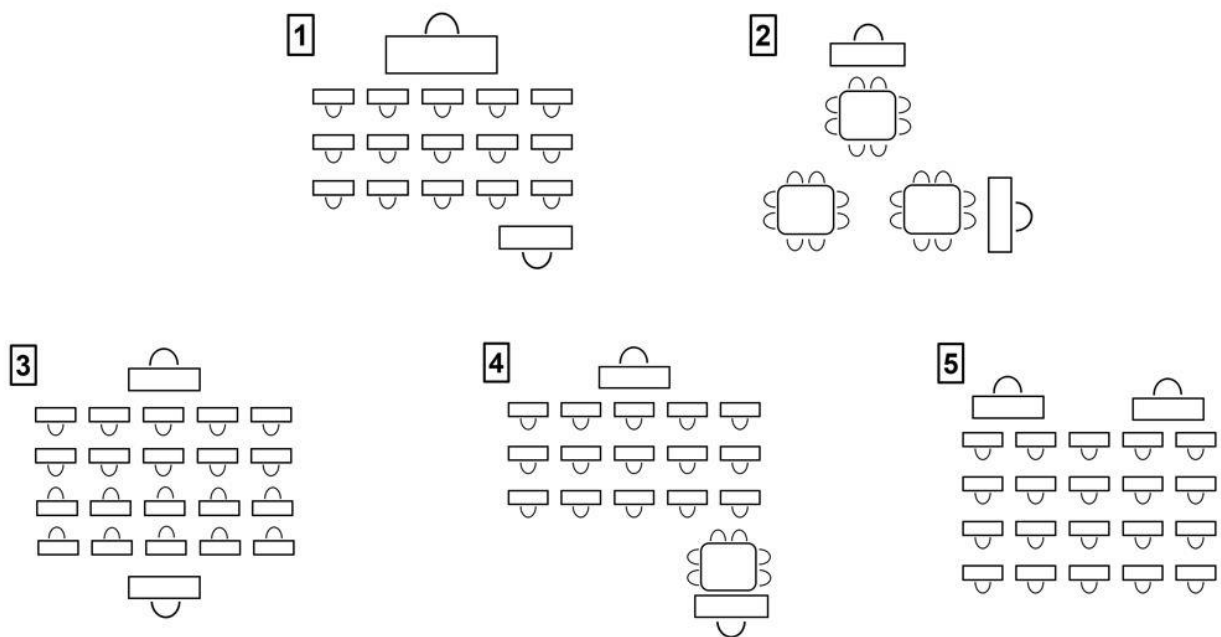
- Seema, R., Quaglia, J. T., Brown, K. W., Sircova, A., Konstabel, K., & Baltin, A. (2015). The Estonian Mindful Attention Awareness Scale: Assessing mindfulness without a distinct linguistic present tense. *Mindfulness*, 6(4), 759–766.
<https://doi.org/10.1007/s12671-014-0314-2>
- Seema, R., & Säre, E. (2019). There is no ‘mindfulness’ without a mindfulness theory—teachers’ meditation practices in a secular country. *Cogent education*, 6(1), 1616365.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1616365>
- Serbak, K. (2018). *Mis mõjutab keskhariduseni jõudmist Eestis? Analüüs EHISe andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Shah, R., Das, A., Desai, I., & Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 34–45. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12054>
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: Video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58–68.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1276871>
- Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 32–38.
- Slavin, R. E. (1977). Classroom reward structure: An analytical and practical review. *Review of educational research*, 47(4), 633–650. <https://doi.org/10.3102/00346543047004633>
- Smith, R., Ralston, N. C., Naegele, Z., & Waggoner, J. (2020). Team Teaching and Learning: A Model of Effective Professional Development for Teachers. *Professional Educator*, 43(1), 80–90.
- Sonmark, K., Révai, N., Gottschalk, F., Deligiannidi, K., & Burns, T. (2017). Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study. OECD Education Working Papers, 159, OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/19939019>
- Stošić, L., & Stošić, I. (2015). Perceptions of teachers regarding the implementation of the internet in education. *Computers in Human Behavior*, 53, 462–468.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
- Sundqvist, C. (2019). Facilitators and pitfalls in the use of consultation strategies: Prospective special educators’ self-reflections on audio-recorded consultation sessions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 158–187.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1470933>

- Swart, E., Engelbrecht, P., Eloff, I., Pettipher, R., & Oswald, M. (2004). Developing inclusive school communities: Voices of parents of children with disabilities. *Education as change*, 8(1), 80–108.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 uuringu tulemused, 2. osa. *Teachers and School Leaders as Valued Professionals. The OECD International Study on Teaching and Learning TALIS*.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2006). The many faces of collaborative planning and teaching. *Theory into practice*, 45(3), 239–248.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_6
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
- Tyagi, G. (2016). Role of teacher in inclusive education. *International Journal of Education and applied research*, 6(1), 115–116.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administrator views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8–16.
- Valk, A. (2017). *Head oskused. HTMi aasta-analüüs*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Vetoniemi, J., & Kärnä, E. (2021). Being included—experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(10), 1190–1204.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool.
- Weare, K. (2012). Evidence for the impact of mindfulness on children and young people. *The mindfulness in schools project in association with mood disorders centre*.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. (2003). Conditions for co-teaching: Lessons from a case study. *Teacher Education and Special Education*, 26(1), 27–41.
<https://doi.org/10.1177/088840640302600104>
- Weiss, R. S. (1995). Survey interviewing and qualitative interviewing. *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies* (pp. 2–8). Simon and Schuster.
- Westwood, P. (2001). Differentiation as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(1), 5–11.
<https://doi.org/10.1080/19404150109546651>

Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69–83.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934781>

Lisad

Lisa 1. Koosõpetamise erinevad vormid (Cook & Friend, 1995, lk 6)



Joonis 1. Õpetaja ja abiõpetaja koosõpetamine.

Joonis 2. Rühmades õpetamine.

Joonis 3. Paralleelne õpetamine.

Joonis 4. Alternatiivõpetamine.

Joonis 5. Meeskonnana õpetamine.

Lisa 2. Nõusoleku vorm

INFORMEERITUD NÕUSOLEK UURINGUS OSALEMISEKS NING ISIKUANDMETE TÖÖTLEMISEKS

Hea klassiõpetaja!

Palun Teie nõusolekut osaleda minu magistritöö raames läbiviidavas uuringus, mille eesmärgiks on saada rohkem teada klassiõpetajate teadmistest kaasavas hariduses ning kirjeldada, milliseid kaasava klassiruumi praktikaid õpetajad oma igapäevases töös kasutavad.

Intervjuus osalemine on vabatahtlik ning Te võite intervjuus osalemisest igal hetkel loobuda.

Intervjuu raames kogutavad isikuandmed on: intervjuueeritavate nimi ja kontaktid, mis fikseeritakse intervjuueeritavate kohta, kuid ei avalikustata ega avaldata uuringu tulemustes.

Uuringu raames kogutakse ka taustatunnuseid nagu tööstaaž, haridus ning kogemused erivajadustega laste õpetamisel. Antud andmed avaldatakse vaid sellisel kujul, et uuritavat isikut pole võimalik tuvastada. Isikuandmete töötlemise õiguslik alus on Teie nõusolek.

Isikuandmete töötlemise eesmärk: koguda teadusuuringu läbiviimiseks vajalikke andmeid.

Isikuandmete kasutamine ja kaitse: Kasutame Teie isikuandmeid sisaldavat infot ainult uuringuga seotud uurimismaterjalina ning seda ei edastata kolmandatele isikutele. Andmete kogumise järgselt andmed anonümiseeritakse ning Teie nimi ja kontaktid kustutatakse.

Intervjuu käigus salvestatud audiofaili kasutatakse vaid käesoleva uuringu läbiviimiseks. Audiofail transkribeeritakse kohe pärast intervjuu läbiviimist ning transkriptsioonist eemaldatakse kõik isikuga seotud andmed. Audiofaili ei esitleta avalikult. Kõik uuringus kogutud andmed on konfidentsiaalsed.

Transkribeeritud tekstifaili kasutatakse teadusuuringu eesmärkidel (magistritöös ning teadusartiklites). Transkribeeritud tekstifailide andmeanalüüsis osaleb ka magistritöö juhendaja (Liina Malva, liina.malva@ut.ee) ning vajadusel kaaskodeerija. Transkribeeritud tekstifailist on eemaldatud kõik vastaja isikuandmed.

Vastutav töötleja: Isikuandmete vastutav töötleja on Tartu Ülikool, keda käesolevas uuringus esindab järgnev isik:

1) projektis kogutud andmete töötlemise ning kaitse eest vastutab TÜ haridusteaduste instituudi haridusteaduste magistrant (Getriin-Liisbet Veeremaa)

Teil on õigus:

- 1) tutvuda Teid puudutavate isikuandmetega;
- 2) paluda nende parandamist, täiendamist, kustutamist, isikuandmete töötlemise piiramist, nõuda andmete ülekandmist ja/või võtta oma nõusolek tagasi.

Kõigi eelnimetatud õiguste kasutamise osas võite ühendust võtta uuringu läbiviijaga.

Kui olete seisukohal, et viis, kuidas uuringus isikuandmeid töödeldakse, on vastuolus isikuandmete töötlemist reguleerivate õigusaktidega, on Teil õigus pöörduda Andmekaitse Inspektsiooni poole (e-post info@aki.ee, tel 627 4135).

Ette tänades

Getriin-Liisbet Veeremaa
getriin-liisbet.veeremaa@ut.ee

Mina,

- olen nõus uuringus osalema, sealhulgas nõustun enda intervjuu audio salvestamisega;
- olen nõus ülaltoodud tingimustel isikuandmete töötlemisega.

Kuupäev:

Allkiri:

.....

Lisa 3. Intervjuu kava

Tere. Olen Getriin-Liisbet Veeremaa, Tartu Ülikooli klassiõpetaja eriala viimase kursuse tudeng. Minu lõputöö eesmärk on kirjeldada kaasava klassiruumi praktikaid tuues välja nende praktikate positiivsed ja negatiivsed küljed ja klassis õpetamisel kasutatavate teadmiste päritolu kohta.

Uuringu tulemused avaldatakse üldistatud kujul ning anonüümselt minu magistritöös ning minu juhendaja eestvedamisel ka teadustöös. Kas olete nõus, et intervjuu salvestatakse? Peale salvestamist ma transkribeerin intervjuu ning eemaldan kõik isikuga seotud andmed. Teil on õigus igal ajal intervjuu katkestada või küsimustele mitte vastata. Teen ka intervjuu ajal enda jaoks märkmeid, et küsimisel midagi meelest ei läheks. Intervjuu võtab aega umbes 30 minutit.

Küsin veelkord üle, kas olete nõus, et intervjuu salvestatakse.

Alustuseks küsin Teilt mõned taustaküsimused, mida kasutame valimi üldiseks kirjeldamiseks.

<p><i>Taustaküsimused:</i></p>	<p>Mis on Teie tööstaaž õpetajana? Milline on Teie haridustase ning mis eriala olete lõpetanud? <i>Lisaküsimus, kui vaja täpsustada:</i> kas see oli õpetajakoolitus? Milliseid erivajadustega lapsi olete oma praktika jooksul suures klassis õpetanud?</p>		
<p><i>Sissejuhatavad küsimused:</i></p>	<p>Mis on Teie arvates kaasav haridus?</p>		
	<p>Põhiküsimus</p>	<p>Alaküsimused</p>	<p>Täpsustavad küsimused</p>
<p>Uurimisküsimus 1: Milliseid kaasava klassiruumi praktikaid kirjeldavad Eesti klassiõpetajad?</p>	<p>Milliseid praktikaid olete oma õpetamistöös kasutanud, mis on vajalikud just kaasavas klassiruumis õpetamiseks?</p>	<p>Mida tavaklassis ei teeks nii suurel määral (näiteks tööjuhiste korduv suuline kordamine, tekstide kohandamine). Mida teete oma klassis, et kõiki õppijaid õppetöös aktiivsena ja kaasatuna hoida?</p>	<p><i>Kõike seda, mida teed klassis teisiti, et erivajadusega laps oleks klassiruumis kaasatud. Kas meenub veel midagi?</i></p>

<p>Uurimisküsimus 2:</p> <p>Milliseid plusse ja miinuseid toovad klassiõpetajad välja kaasava klassiruumi praktikate rakendamisel?</p>	<p>Mainisite erinevaid viise, kuidas õpetate kaasavas klassis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Millised on teie arvates nende praktikate positiivsed küljed? • Milliseid negatiivseid külgi leidub teie poolt välja toodud kaasava klassiruumi praktikates? 	<ul style="list-style-type: none"> • Kuidas selline õpetamine teisi klassis viibivaid lapsi mõjutab? • Milline on olnud tagasiside lastevanematelt? • Milles negatiivsus täpsemalt väljendub? • Kas saaks midagi teisiti teha? 	<p>Tooge palun näiteid.</p>
<p>Uurimisküsimus 3</p> <p>Kust pärinevad klassiõpetajate teadmised kaasava klassi õpetamise kohta nende endi arvates?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kust pärinevad Teie teadmised kaasava klassi õpetamise kohta? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mille põhjal te otsustate, kuidas teatud olukordades õppetööd läbi viia? 	<p><i>Käisin koolitusel</i></p> <p>Millest see koolitus rääkis?</p> <p><i>Lugedes</i></p> <p>Kust te loete, kust leiate allikaid?</p> <p><i>Kolleegidega arutledes</i></p> <p>Kas kolleegidega räägite kogemata õpetajate toas või on eraldi kokkulepitud kohtumised. Millised näevad vestlused välja?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Kas Te soovite midagi lõpetuseks veel lisada? <p>Aitäh! Ma nüüd lõpetan intervjuu salvestamise.</p>			

Lisa 4. Koodide võrdlus

Milliseid kaasava klassiruumi praktikaid kirjeldavad Eesti klassiõpetajad?

Kodeerija	Kaaskodeerija
Ülesannete lihtsustamine	Materjalide kohandamine
Klassiruumi paigutus	Õpilaste paigutus klassis
Abivahendite kasutamine	Abivahendite kasutamine
Valikuvõimalused	Valikuvõimalused õpilastele
Iseseisev kontrollimine	Kontroll-lehed iseseivaks tööks
Tegevused kiirematele	Kiirematele boonused mängude näol
Lisaaeg	Lisaaeg
Õpilane-õpilane õpetamine	Kaasõpilaste toetus
Näidendite kasutamine aktiivsete õpilastega	-

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Getriin-Liisbet Veeremaa,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Kaasava klassiruumi praktikad Eesti klassiõpetajate näitel, mille juhendaja on Liina Malva, 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.

Getriin-Liisbet Veeremaa

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2022