

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Loodus- ja reaalainete õpetamine põhikoolis

Erik Aarna

PÕHIKOOLI ERIKLASSI ÕPETAJATE ARUSAAMAD OMA ROLLIST ERIKLASSI  
ÕPILASTE SOTSIAALSE KAASATUSE SUURENDAMISEL

Bakalaureusetöö

Juhendajad: Vanalinna Hariduskolleegeiumi HEV koordinaator Aime Linda Estonius  
lektor Tiina Kivirand

Tartu 2024

## **Kokkuvõte**

### **Põhikooli eriklassi õpetajate arusaamad oma rollist eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisel**

Töö eesmärk on välja selgitada põhikooli eriklassi õpetajate hinnanguid probleemidele eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses ja hinnanguid oma rollile eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisel koolis. Uuringu raames viidi läbi 10 poolstruktureeritud intervjuud põhikooli eriklassi õpetajatega. Andmeanalüüsiks kasutati kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivset meetodit. Intervjuudest tuli välja, et õpetajad näevad suurimate probleemidena eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses ressursside puudust, tavaklassi õpilaste ja õpetajate sotsiaalselt eraldavaid hoiakuid ja käitumist ning eriklassi õpilaste madalat tahet suhelda. Õpetajad näevad, et nende roll sotsiaalse kaasatuse suurendamisel peaks olema koolis salliva keskkonna loomine, õpilaste suhtlusringi suurendamise toetamine ja õpilaste sotsiaalsete oskuste ja enesekindluse arendamine.

**Võtmesõnad:** sotsiaalne kaasamine, sotsiaalne tõrjutus, eriklass

## **Abstract**

### **Middle school special education class teachers' understanding of their role in increasing social inclusion for their students**

The purpose of this bachelor's thesis was to find out middle school special education teachers' views on what are the biggest problems that have inhibited reaching social inclusion. The teachers were also asked about their views on their own role in increasing social inclusion for their students. The data was collected from 10 semi-structured interviews with special education class teachers. The data analysis was conducted using an inductive qualitative method. The results showed that teachers viewed the lack of resources, regular class students' and teachers' prejudices and behavior that led to social exclusion and special education students' low inclination to participate in social settings, as the biggest problems. The teachers described their own role in increasing social inclusion as creating a tolerant school environment, helping increase students' social circles and developing students' social skills and confidence.

**Keyword:** social inclusion, social exclusion, special education class

## Sisukord

Sissejuhatus .....	4
Teoreetiline ülevaade .....	5
Sotsiaalne kaasatus .....	5
Õpetaja roll sotsiaalse kaasatuse suurendamisel .....	7
Metoodika.....	8
Valim .....	8
Andmekogumine .....	9
Andmeanalüüs .....	10
Tulemused .....	11
Milliseid probleeme näevad eriklassi õpetajad eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses? ...	11
Õppekeskkonna ja korralduslikud puudused.....	11
Ressursi puudused.....	11
Ühistegevused .....	12
Inimestepoolne sotsiaalne eraldamine .....	14
Tavaklassi õpilastepoolne sotsiaalne eraldamine.....	14
Kooli- ja õpetajatepoolne sotsiaalne eraldamine .....	15
Eriklassi õpilaste endapoolne sotsiaalne eraldamine .....	17
Millisena tõlgendavad eriklassi õpetajad oma rolli eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise suurendamisel? .....	18
Salliva keskkonna loomine .....	18
Suhtlusringi suurendamine.....	19
Sotsiaalsete oskuste ja enesekindluse suurendamine .....	20
Arutelu.....	21
Tänu sõnad .....	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisa 1 .....	32

## Sissejuhatus

Eesti hariduskorralduse peamiseks teeviidaks on kaasav haridus, mis peaks igale lapsele võimaldama talle sobivaimat hariduskorraldust (Haridus- ja Noorteamet, 2022). Sellele tuginedes annab Eesti põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2018) võimaluse luua õpiabirühma või eriklassi, mis on moodustatud haridusliku erivajadusega õpilastele tõhustatud toe või eritoe pakkumiseks. Eriklassi määratud õpilaste arv ja moodustatud klassikomplektide arv on aasta-aastalt kasvanud (Haugas *et al.*, 2023; Pärl, 2018).

Õpilaste arvu kasvuga on kaasnenud ka murekohad. Nii Anu Eelmäe (2016) kui Kaisa Mustingu (2018) kaitstud magistritöodes, mis uurisid eriklasside murekohti ja arenguvõimalusi, tõid eriklassiõpetajad esile õpilaste sotsiaalset eraldatust. Sotsiaalse eraldatuse põhjusena toodi välja füüsiline keskkond, kus eriklasside koduklassid asuvad tavaklassidest kaugel ja eraldatult. Eelmäe (2016) töös uuriti ka lapsevanemate arvamust ja ka seal rõhutati sotsiaalset eraldatust. Eraldatus ei piirdu ainult füüsilise keskkonnaga. Eriklassi määramine võib mõjuda halvasti laste sotsiaalsetele suhetele, näiteks katkevad suhted vanade tavaklassi klassikaaslastega. Eriklassi suundumisega võib kaasneda ka teatav stigma tavaklassi õpilaste poolt (Musting, 2018).

Taolist sotsiaalset tõrjutust uuris ka Ausmees (2016) oma magistritöös teemal „Eriklassis õppivate õpilaste sotsiaalsed suhted eakaaslastega“. Tema tööst selgub, et eriklassi õpilastel on tihti tavaklassi õpilastega konflikte. Eriklassiõpilased ise tunnevad, et tavaklassi õpilased ei taha nendega suhelda ja eriklassis käimist halvustatakse. Samas tõdeb suur osa uuringus osalenud õpetajaid, et sellise sotsiaalse eraldatuse takistamisel on suur roll ka õpetajal endal, sest eriklassi õpilane vajab tihti võõras sotsiaalses olukorras täiskasvanu tuge. Sotsiaalne kaasatus ongi sotsiaalse eraldatuse vastand. See on siin kontekstis haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) õpilase võime osaleda kogukonna (nt kooli) tegevustes, omada väärtuslikke sõprussuhteid jne (Koller *et al.*, 2018).

Varasemalt uuritule tuginedes teame, et õpetajad näevad eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse vähesuses probleemi ja peavad ennast ka oluliseks selle probleemi leevendamisel (Eelmäe, 2016; Pärl, 2018). Varem pole uuritud millist spetsiifilist vastutust ja rolli näevad õpetajad endal sotsiaalse kaasatuse suurendamisel. Sellele keskendubki minu töö.

## Teoreetiline ülevaade

### Sotsiaalne kaasatus

Kivirand (2014) jagab oma definitsioonis haridusliku kaasamise kolmeks; akadeemiline, sotsiaalne ja emotsionaalne rahulolu. Kaasamise sotsiaalsel küljel on eriala kirjanduses kasutusel palju sünonüüme ja sarnase tähendusega mõisteid nagu sotsiaalne kaasamine, sotsiaalne integratsioon, sotsiaalne osalemine, sotsiaalne kapital, kogukonnas osalemine ja kuuluvustunne (Amado *et al.*, 2013; Koster *et al.*, 2007), siin töös kasutame edaspidi mõisteid sotsiaalne kaasamine ja sotsiaalne kaasatus.

Sotsiaalse kaasatuse definitsiooni on püütud defineerida ka kooli keskkonnale sobivalt. Sotsiaalne kaasamine õpilaste jaoks koosneb neljast osast: vastastikused sõprussuhted, õpilaste vaheline suhtlus, õpilase sotsiaalne enesetunnetus/eneseteadlikkus, eakaaslaste sallivus (Koster *et al.*, 2009). Sotsiaalselt kaasatuks loeme õpilase, kui ta on eakaaslaste poolt omaks võetud ja aktsepteeritud, omab vähemalt ühte vastastikkust sõprussuhet ja osaleb ühistegevustes teistega võrdväärselt (Cullinan *et al.*, 1992). Kui vaadata haridusliku erivajadusega õpilaste sotsiaalset kaasatust, siis Koster jt (2009) toovad välja, et HEV õpilase ja klassikaaslaste vahel peavad olema sõprussuhted ja positiivsed sotsiaalsed kontaktid, HEV õpilane peab tunnetama, et teda aktsepteeritakse ja klassikaaslased ka tegelikkuses aktsepteerivad. See ei saa piirduda ainult sellega, et HEV õpilane tunneb, et teda aktsepteeritakse. Kui võrrelda HEV õpilasi, kes õppisid tavaklassiga koos ja eriklassis, siis oli tavaklassi kaasatud õpilastel positiivsem minapilt (Beltempo & Achille, 1990). Lisaks minapildile paranevad sotsiaalse kaasamisega ka HEV õpilaste sotsiaalsed oskused, laieneb sõpruskond (Prater, 2010), paraneb õpilaste sotsiaalne võrgustik ja nad saavad rohkem sotsiaalset tuge kaaslastelt (Eldar *et al.*, 2008).

Kui sotsiaalne kaasatus on ühiskonna/kogukonna osaks olemine ja sinna integreeritus, siis sotsiaalne tõrjutus on selle vastand (Kasearu *et al.*, 2010). Siin töös kasutame mõisteid sotsiaalne tõrjutus ja sotsiaalne eraldatus sünonüümidena. Sotsiaalset tõrjutust esineb ka koolis, sellest annavad aimu sotsiaalse tõrjutuse avaldusvormid. Sotsiaalselt eraldatud inimesed võivad kogeda verbaalseid solvanguid/rünnakuid ja ka füüsilisi rünnakuid. Lisaks tunnevad nad, et inimesed nende ümber väldivad neid ja on nende suhtes ükskõiksed. Tihti eraldavad inimesed ennast selliste olukordade kartuses omatahteliselt veelgi, mis omakorda süvendab tõrjutust (E. Hall, 2005).

Sotsiaalne tõrjutus pole sugugi piiratud üksnes HEV õpilastele, kuid uuringud on näidanud, et tõenäosus selleks on HEV õpilastel suurem kui nende eakaaslastel. HEV õpilased kipuvad olema vähem populaarsed, neil on vähem sõpru ja nad ei osale nii aktiivselt kooli/klassi ühistegevustes. See pole ilmtingimata üllatuslik, sest on teada, et näiteks autismispektril olevatel õpilastel on raskem ennast väljendada ja teisi mõista, sellega tihti kaasneb teataval määral vähesem suhtlemine (Pijl *et al.*, 2008). Sotsiaalne tõrjutus mõjub laastavalt õpilaste motivatsioonile ja seeläbi ka nende akadeemilistele tulemustele, sest ta võtab õpilaselt ära kuuluvustunde kooli- ja klassikeskkonnas (Pijl *et al.*, 2008). Sotsiaalselt tõrjutu rolli sattumisel saab õpilane vähem sotsiaalset tuge oma eakaaslastelt, mis mõjub negatiivselt nii minapildile kui ka akadeemilistele tulemustele, sest õpilasel pole eakaaslast, kelle poole oma akadeemiliste küsimustega pöörduda (Geisthardt & Munsch, 1996; Ladd, 1990). Õpilase suurem seotus kooliga ehk kooli keskkonnast osa olemine paistab olevat hea näitaja, mille põhjal vaadata sotsiaalset tõrjutust. Kuna HEV õpilased peavad kooli endale suurema tõenäosusega ohtlikuks keskkonnaks, siis on neil ka kooliga väiksem side ja suurem tõrjutuse tase (Morrison *et al.*, 1994).

HEV õpilaste tavaklassi kaasamisel on vaieldamatud positiivsed mõjud HEV õpilaste emotsionaalsele arengule ja akadeemilistele tulemustele, aga sellega suureneb ka kiusamise risk, mis mõjub enesehinnangule negatiivselt. Juba pikka aega on uuringutega näidatud, et HEV õpilaste aktsepteeritus klassikaaslaste poolt on madalam kui erivajaduseta õpilastel, nad on madalama sotsiaalse staatusega ja sellest tuleneb ka sotsiaalne tõrjutus (Freeman & Alkin, 2000; Humphrey, 2008). HEV õpilaste sotsiaalne staatus ja elukvaliteet koolis on otseselt seotud erivajaduseta õpilaste suhtumisega HEV õpilastesse (Mpofu, 2003). Paljud HEV õpilased peavad oma koolikogemuse kõige halvemaks küljeks negatiivseid kommentaare ja ebaviisakat käitumist, mida nad kogevad nii eakaaslaste kui täiskasvanute poolt (Godeau, *et al.*, 2010; Hogan *et al.*, 2009). Negatiivsete hoiakutega on ka õpetajaid, seega HEV õpilaste sotsiaalset kaasatust ei saa saavutada üksnes eakaaslaste arvamuste muutmisega. Uuringud näitavad ka seda, et HEV õpilased ei pea oma klassikaaslaseid sugugi nii heatahtlikeks ja lahketeks, kui erivajaduseta õpilased üksteist peavad (Hogan *et al.*, 2009). On selge, et selle taga on teatud negatiivsed kogemused ja eakaaslaste negatiivsed arvamused.

Teised uuringud näitavad, et olukord pole siiski nii masendav. Ühes uuringus leiti, et 61% erivajaduseta õpilastest olid HEV õpilaste suhtes positiivsed või neutraalsest paremad arvamused, 21% olid alla neutraalse arvamused (McDougall *et al.*, 2004). De Boer, Pijl ja Minnaert (2012) leidsid, et keskmiselt oli erivajaduseta õpilaste arvamus HEV õpilastest

neutraalne, aga toovad ka välja, et ka üksikud väga negatiivsete arvamustega õpilased võivad koolielu väga raskeks teha, seega neutraalset ei saa ilmtingimata heaks tulemuseks lugeda (de Boer *et al.*, 2013). Kokkupuude HEV õpilastega viitas positiivsematele arvamustele nende suhtes (McDougall *et al.*, 2004). See pole väga üllatav, sest isiklik kogemus on efektiivne negatiivsete eelarvamuste tõrjumiseks.

## **Õpetaja roll sotsiaalse kaasatuse suurendamisel**

Sotsiaalse kaasatuse definitsioonidel on võimalik leida palju ühisjooni. Vastastikused sõprussuhted, aktsepteerimine, kuuluvustunne ja ühistegevustes osalemine esinevad definitsioonides väga tihti (S. A. Hall, 2009; Cobigo *et al.*, 2012). Paljusid nendest aspektidest saavad toetada ka õpetajad. Õpilased, kellel on õpetajatega head suhted, saavutavad paremaid akadeemilisi tulemusi, neil on vähem käitumisprobleeme, nad omavad paremaid sotsiaalseid oskusi ja kohanevad koolikeskkonnaga paremini (Pianta, 1994). Negatiivsed õpetaja-õpilase suhted mõjutasid negatiivselt HEV õpilaste vaadet enda akadeemilisele võimekusele ja käitumisprobleemide tõsidusele. Õpilased, kes tunnevad, et nende õpetajad on toetavad, tunnevad vähem kooliga seotud ärevust (Murray & Greenberg, 2006).

Koolil ja õpetajatel saab olla nii tõrjutust süvendav kui ka leevendav roll. Uuringud näitasid seda, et kui õpetaja panustab HEV õpilastele liiga palju aega, siis selle tagajärjeks võib olla HEV õpilase tõrjutus, sest liigne tähelepanu teeb ta selgelt teistest õpilastest erinevaks (de Boer *et al.*, 2013). Siin on selge vastuolo selle vahel, mida õpetajad näevad kaasamise lahendustena (siin mõeldud lisaressursside ja abiõpetajate suuremat kasutamist) ja nende lahenduste mõju sotsiaalsele tõrjutusele. See, et õpilane õpib tavaklassis ei tähenda automaatselt, et ta oleks kaasatud, kui ta sotsiaalselt on siiski eraldatud (Pijl *et al.*, 2008). Seetõttu ei piisagi kaasamisel üksnes ühes klassiruumis õppimisest, sest sotsiaalne eraldatus võib sellegipoolest jätkuda. Õpetajad on tihti üsna kehvad eraldatuse probleemi märkajad, sest nad hindavad HEV õpilaste sotsiaalseid positsioone klassis üle. Negatiivsed kokkupuuted õpilaste vahel ei toimu üldjuhul õpetaja nähes (Pijl *et al.*, 2008). Kaasamine on oluline tõrjutuse vähendamiseks, aga ilmselgelt ei vähenda iseenesest probleemi. HEV õpilastel on vaja lisatuge, et nad oleksid ka sotsiaalselt kaasatud ja osaleksid eakaaslastega ühistegevustes (Pijl *et al.*, 2008). Õpetaja saab olla üks nendest, kes seda lisatuge pakub.

Õpetajad mõjutavad ka laiemat koolikultuuri ja keskkonda. Keskkond, mis soosib koostööd ja kaasamist on sotsiaalse kaasamise mõttes edukam kui keskkond, mis julgustab

võistlemist ja tulemuste võrdlemist (Johnson & Johnson, 1984). Sotsiaalse kaasamise seisukohast võib kooli keskkonnast või sisekliimast veel olulisemaks pidada kooli kultuuri, sest sellega on seotud koolis valitsevad väärtused (Higgins-D'Alessandro & Sath, 1998). Uuringud on näidanud ka seda, et kaasamine on edukam koolides, kus erivajaduseta ja HEV õpilaste vaheliste erisuste tähtsust vähendatakse (Maras & Brown, 2000). Kui HEV õpilaste käitumine võib erineda, siis sõprussuhete tekkimise soodustamiseks peaks õpetaja rõhutama seda, mis õpilasi ühendab ja teeb neid sarnaseks (de Boer *et al.*, 2013). Edukaks kaasamiseks saab õpetaja toetada ka klassiväliste suhtlusvõimaluste loomist. Selleks võivad olla HEV ja erivajaduseta õpilaste ühised grupitööd või õpirühmad (Ayasrah *et al.*, 2023) või lõuna ja vabatunni veetmise võimalused ja grupitööd, mis nõuavad ka kooliväliseid kohtumisi (McDougall *et al.*, 2004). Kahtlemata ei saa õpetajate rolli sotsiaalses kaasamises alahinnata. Samas võib ainult tunnisisest suhtlemist jäädagi sõprussuhete loomiseks väheks, sest tugevamad sõbrused tekivad vabaaja tegevusi ühiselt tehes (J. A. Hall, 2019).

Varasemad uuringud on näidanud, et õpetajatel on oluline roll HEV õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisel. Käesolev uuring viiakse läbi selleks, et oleks võimalik paremini mõista Eesti põhikooli õpetajate enda rollinägemust sotsiaalse kaasatuse suurendamisel. Töö eesmärk on välja selgitada põhikooli eriklassi õpetajate hinnanguid probleemidele eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses ja hinnanguid oma rollile eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisel koolis. Töö eesmärgist tulenevalt sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid probleeme näevad eriklassi õpetajad eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses?
2. Millisena tõlgendavad eriklassi õpetajad oma rolli eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise suurendamisel?

## Metoodika

### Valim

Valim koosnes kümnest Tallinna ja Tartumaa koolide eriklassi õpetajast, kellega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuud. Õpetajad valiti valimisse mugavusvalimi põhimõttel. Töö autor võttis meili teel ühendust mitmete Tallinna ja Tartumaa koolide eriklassi õpetajatega, valimisse valiti õpetajad, kes vastasid saadetud meilile ja olid intervjuus osalemisega nõus. Valimis oli seitsme erineva kooli õpetajad, kes õpetasid 1. klassi kuni 9. klassi õpilasi. Viis koolidest asus Tallinnas, üks Tartu linnas ja üks Tartumaal. Intervjuus osalemine oli vabatahtlik ja seda fakti rõhutati ka intervjuu alguses. Õpetajate konfidentsiaalsuse

tagamiseks ei kasutata intervjuude transkriptsioonides ja selles töös õpetajate, õpilaste ja õppeasutuste nimesid, selle asemel kasutatakse pseudonüüme. Uuritavate andmed ja pseudonüümid on toodud tabelis 1.

**Tabel 1.** Uuritavate andmed.

<b>Pseudonüüm</b>	<b>Kool</b>	<b>Pseudonüüm</b>	<b>Kool</b>
Ingrid	Tallinn, kool 1	Sirje	Tallinn, kool 4
Kristiina	Tallinn, kool 1	Jakob	Tallinn, kool 4
Triin	Tallinn, kool 2	Klaara	Tallinn, kool 5
Hanna	Tallinn, kool 3	Heidi	Tartu, kool 1
Emma	Tallinn, kool 3	Marju	Tartumaa, kool 1

## **Andmekogumine**

Andmekogumiseks viidi läbi poolstruktureeritud individuaalsed intervjuud. Intervjuu küsimused olid uurija poolt eelnevalt koostatud, kuid nende esitamise järjekord võis olenevalt intervjuust vahelduda. Lisaks võimaldab selline vorm küsida vajadusel täiendavaid või täpsustavaid küsimusi (Lepik, et al., 2014). Intervjuu küsimused on toodud peatükis Lisa 1. Kuna intervjuud toimusid Eesti eri paikades, siis toimus 6 intervjuud videokõne vahendusel. Ülejäänud neli intervjuud toimusid intervjuueeritava õpetaja koolimajas, vaiksuses klassis. Pikim intervjuu oli 1 tund ja 12 minutit pikk, lühim intervjuu 24 minutit.

Intervjuu alguses selgitati intervjuueeritavale sotsiaalse kaasatuse mõistet minu töö kontekstis, sest nagu varem mainiti, on vastaval mõistel mitmeid definitsioone, mida ei saa alati sünonüümidega käsitleda. Seetõttu oli oluline alustada mõistetest, et intervjuueerija ja intervjuueeritav oleksid samal arusaamal. Lisaks kinnitati üle, et uuringus osalemine on vabatahtlik ja ühegi õpetaja, õpilase ja õppeasutuse nime töös ei ilmu. Intervjuud salvestati, salvestamiseks küsiti intervjuueeritavalt luba. Intervjuueeritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks on intervjuu salvestustele ligipääs üksnes töö autoril ja neid on kuulnud üksnes töö autor.

Intervjuu algas sissejuhatavate soojendusküsimustega, et intervjuueeritaval oleks võimalus teemasse sisse elada. Intervjuu oli jagatud kaheks osaks. Esimese osa küsimused olid seotud esimese uurimisküsimusega: Milliseid probleeme näevad eriklassi õpetajad eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses? Teise intervjuu osa küsimused tegelesid teise uurimisküsimusega: Millisena tõlgendavad eriklassi õpetajad oma rolli eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise suurendamisel? Intervjuu kvaliteedi parandamiseks viisin läbi ka

prooviintervjuu. Kuna prooviintervjuu järel polnud suured muudatused küsimuste sõnastuses vajalikud, siis võeti ka prooviintervjuu töö valimisse.

## **Andmeanalüüs**

Andmeanalüüs põhineb kvalitatiivse sisuanalüüsi induktiivsel meetodil. Uurimuse andmeanalüüs lähtub kogutud andmetest, mitte varasematest teooriatest. Induktiivne lähenemine võimaldab paremini keskenduda intervjueeritavate isiklikele kogemustele ja tõlgendustele (Kalmus *et al.*, 2015).

Andmeanalüüsi tarvis tuli helisalvestised transkribeerida ja nende transkriptsioonide põhjal analüüsiti intervjuusid. Transkribeerimise töö kergendamiseks kasutati kõnetuvastuse programmi (Olev & Alumäe, 2022). Kõnetuvastuse koostatud transkriptsioon kontrolliti ja parandati. Peale transkribeerimist algas transkriptsioonide kodeerimine, mille jaoks kasutati veebivara QCAmap (<https://www.qcamap.org/>). Kodeerimisel käsitleti ühte uurimisküsimust korraga. Tekstis märgiti ära tähenduslikud üksused (laused, lauseosa), sarnastest tähenduslikest üksustest moodustati koodid. Uurimuse usaldusväärsuse parandamiseks teostas autor korduskodeerimise, et koodide sõnastust parandada, sarnaseid koode ühendada või liigselt üldsõnalisi koode tükeldada. Sarnase tähendusega koodidest moodustati kodeerimise lõpus mõlema uurimisküsimuse jaoks kategooriad. Esimese uurimisküsimuse koodid jaotusid viieks alamkategooriaks, alamkategooriatest tekkis kaks peakategooriat. Teise uurimisküsimuse juures moodustus kolm kategooriat. Kategooriate moodustamist on illustreeritud tabelis 2.

**Tabel 2.** Kategooriate ja koodide sõnastamine uurimisküsimuse *Millisena tõlgendavad eriklassi õpetajad oma rolli eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise suurendamisel?* näitel.

Kategooria	Koodid	Täenduslik üksus
Sotsiaalsete oskuste ja enesekindluse parandamine	Käitumisnormide õppimine	Et peabki olema kogu aeg, selline niiditõmbaja kas klassijuhataja või siis eriklassiõpetaja, kes õpetab neile, kuidas toime tulla selle emotsioonitulvaga, et ta ei saa seda tagasisidet sellisel moel nagu ta võib-olla loodab ja talle jääb mulje, et ta ei ole nagu päris samasugune nagu teised.
	Eduelamuse pakkumine	Aga muidu sotsiaalsuse suhtes, et neid hästi palju toetada. Nagu hiljem ka, et oleks see sotsiaalsus, oleks see positiivne emotsioon, siis mina ise hästi palju räägin teiste klassijuhatajatega või mõni kutsub mind kaasa.
	Pesast välja lükkamine	Et see on ka üks asi, mida ma nagu proovin nagu omalt poolt teha, et ma nagu ei hoia neid seal mullis. Mingist hetkest, kui nad on kaheksas klass ja üheksas, juba siin seitsmes, siis ma lihtsalt nagu surun neid pesast välja kogu aeg. Teadlikult. Ja kui ei meeldi, siis ei meeldi.

## Tulemused

Töö eesmärk oli välja selgitada eriklassi õpetajate arusaamu, mida nad peavad suurimateks probleemideks eriklassi õpilaste sotsiaalsel kaasamisel ja kuidas nad näevad oma rolli selle sotsiaalse kaasatuse suurendamisel. Selles peatükis on töö tulemused esitatud uurimisküsimuste kaupa, tulemuste illustreerimiseks on kasutatud tsitaate töö raames läbi viidud intervjuudest.

### Milliseid probleeme näevad eriklassi õpetajad eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses?

Esimese uurimisküsimuse kohta tekkis kaks peakategooriat: õppekeskkonna ja korralduslikud puudused ning inimestepoolne sotsiaalne eraldamine. Kategooria õppekeskkonna ja korralduslikud puudused jagunes alamkategooriateks: ressursipuudused ja puudused ühistegevustes. Inimestepoolne sotsiaalne eraldamine jagunes ala kategooriateks: tavaklassi õpilastepoolne sotsiaalne eraldamine, kooli- ja õpetajatepoolne sotsiaalne eraldamine ning eriklassi õpilaste endapoolne sotsiaalne eraldamine.

### Õppekeskkonna ja korralduslikud puudused

#### Ressursi puudused

Ühe probleemina toovad töös osalenud õpetajad välja, et ruumiressursi ja õpetajate puudusest tingituna muutuvad eriklassid pidevalt suuremaks. Mida rohkem õpilasi ja mida rohkem erinevaid diagnoose on ühes klassikomplektis koos, seda keerulisem on erinevate ühistegevuste korraldamine ja tavaklassi suhtluse soodustamine.

*Nende tervislik taust hakkab järjest rohkem eralduma, ehk neid erisusi hakkab tulema järjest rohkem. Ja need on sügavamad. Ehk noh, ütleme raskemad variandid, mis tähendab seda, et see lõhe sellest tavaklassist läheb aina suuremaks ja need lapsed järjest rohkem vajavad erikohtlemist, eri lähenemist, eri õppevorme. (Heidi)*

Eriklasside paiknemine koolimajades on igas koolis väga erinevalt lahendatud.

Paljudes koolides on eriklasside koduklassid igal pool koolimaja peal, teiste klasside vahel. Teistes koolides on eriklassidel eraldi nurk või majatiib, kus nende koduklassid asuvad. Õpetajate arvamused nendele lahendustele on väga vastakad. Mõlemal variandil on oma toetajad ja on neid, kes näevad rohkem negatiivseid pooli. Erinevad arvamused esinevad ka sama kooli õpetajate vahel.

Koolides, kus eriklassid asuvad koolimajas tavaklassidest eraldi, nähakse probleemkohana seda, et õpilased on ülejäänud koolist füüsiliselt ja sotsiaalselt eraldatud. Õpetajad väärtustavad seda, et õpilased on rohkem täiskasvanute silma all ja konfliktidega saab kiiremas korras tegeleda, aga tuuakse välja, et eriklassi õpilased ja ka õpetajad on ülejäänud koolist väga eraldi. See takistab õpilastevahelist sotsialiseerumist, aga mõjub pärssivalt ka õpetajatevahelisele koostööle. Toodi välja seda, et koolimajas eraldi tiivas paiknemine süvendab eelarvamusi ja kiusamist tavaklassi õpilaste poolt.

*Negatiivne pool on see, et nad on nagu paariad natukene seal nagu uste taga ja siis kõik saavad sõimata, kes seal avavad seda ust või lähevad sealt läbi nagu suurte klasside õpilased. Ja selles mõttes see loob sellise kuvandi, et nad on sellised... "Seal on need hullud seal ukse taga". (Ingrid)*

## **Ühistegevused**

Ühistegevuste all on mõeldud nii ühiseid tunde kui ka ühiseid tunniväliseid üritusi. Tunnivälised ühistegevused võivad olla koolisisesed, näiteks aktused, spordipäevad, projektipäeva ja muu, või koolivälised ehk erinevad väljasõidud.

Eriklasside ja tavaklasside ühised tunnid on igas koolis väga erinevalt lahendatud. On koole, kus on mitmeid tunde tavaklassiga koos. Samas on ka väga mitmeid koole, kus eriklassidel pole tavaklassiga ühtegi tundi koos. Õpetajad väärtustavad ühiste tundide juures seda sotsialiseerumise võimalust, mida see eriklassi õpilastele pakub. Intervjueeritavad tõid murekohana välja, et kui ühised tunnid toimusid, siis eriklassi õpilastele need ei meeldinud.

Nendes koolides, kus ühiseid tunde polnud, püstitasid õpetajad hüpoteesi, et eriklassi lastele see ei meeldiks ja nad ei saaks seal hästi hakkama. Samas nähti ühistunde kui väärtuslikku kohta, kus saaksid tekkida sõprussuhted tavaklassi ja eriklassi õpilaste vahel. Õpetajad kirjeldasid tendentsi, kuidas ühistunde jääb aina vähemaks ja tavaklassiga sotsialiseerumise võimalusi jääb seetõttu vähemaks.

*Kehalisi ka ei ole, kehalised on ka eraldi. Alguses küll taheti ja vist isegi oli, mõned üksikud tunnid, aga kuna üks õpetaja sellele suurele klassile, kes seda andis ja pluss veel need HEV õpilased, siis nagu ei sobinud need õpilased üldse kokku. Prooviti, aga ei õnnestunud, nii et tehti eraldi ikkagi tund. (Emma)*

Enamik õpetajad tõid välja, et peaaegu kõik tunnivälised ühistegevused, olgu need koolisisesed või koolivälised, toimuvad tavaklassidega koos. Paljud õpetajad tundsid, et see on vaikimisi eeldatud juba, et eriklassid osalevad, ja ei nõua klassijuhatajapoolset eraldi pingutamist. Siiski leidis ka õpetajaid, kes tundsid, et eriklasside üritustele kaasamine ei olnud alati iseenesestmõistetav. Toodi välja mitmeid üritusi, kuhu eriklasse ei kutsuta. Sellisel juhul toimus ürituse asemel väikeklassil õppetöö või asendustegevus ainult oma klassikollektiiviga. Õpetajad nägid selles murekohta, sest väheneb võimaluste arv, kus õpilased saaksid harjutada suurema grupiga koos olemist ja suhtlemist. Kui eriklass soovib osaleda, siis keegi ära ei aja, aga vaikimisi ei eeldata, et eriklassid osaleksid.

*Tuleb eriklasside laulufestival. Suurtel klassidel tuleb ka, ma tegelikult ei saa hästi aru, miks me ei võiks olla seal suure klassi laulufestivaliga koos. (Ingrid)*

Lisaks rõhutati, et kõik sõltub ürituse temaatikast. Paremini sobivad sellised üritused, kus saab jääda kuulaja rolli. Õppetööga seotud ühistegevuste puhul toodi välja, et eriklassi õpilased võivad olla teemades maha jäänud ja sellisel juhul võib tekkida raskusi või ka piinlikkust.

*Teine klass, ta kindlasti ei ole teise klassi selle aja tasemel, mis tavaklassil on. Et kui mingit teatrit või siukest asja vaatame, okei. Aga kui see on seotud mingi muuseumitunniga või mingi siukse asjaga, see on natukene keeruline. Võib proovida, aga samas võib tekkida see, et minu omadele lihtsalt ei lähe peale see, et nad ei saa aru asjast. Et nende jaoks on see natuke raske või nad tüdinevad ära, nad hakkavad ennem seal igasuguseid asju korda saatma, kui see aeg tekib. (Jakob)*

Õpetajad tundsid, et probleemkohti aitab ennetada see, kui on leitud selline tavaklass, kellega tekib hea klapp. Kui selline tavaklass on leitud, kellega konflikte pole, ja kellega eriklassi õpilased tunnevad ennast mugavalt, siis oli ühistundide ja väljasõitude korraldamine hulga lihtsam.

*Homme lähemegi koos teise klassiga tähetorni. Et meil on kõik üritused koos selle teise klassiga ja kooliüritused on meil ikkagi ka täpselt samamoodi, me oleme küll*

*esimene, teine ja kolmas eriklass on meie nimetus, aga me kõik töötame koos tolle teise tavaklassiga. Kõik asjad teeme koos. (...) See on iseenesest mõistetav, jaa. Ja see homme teise klassi ekskursioon sinna ma võtan oma seitsmenda klassi ka kaasa, sest et, et noh, see kombo kõik toimib nii hästi (Marju)*

## **Inimestepoolne sotsiaalne eraldamine**

### **Tavaklassi õpilastepoolne sotsiaalne eraldamine**

Eriklassi õpilaste ja tavaklassi õpilaste vahelise suhtlemise hulk erineb oluliselt kooliti. Nendes koolides, kus tavaklasside ja eriklasside vahelist suhtlemist on rohkem, tõdevad õpetajad, et enamik sõprussuhteid suure klassi õpilastega on jäänud kas eelnevatest aastatest, kui õpilased käisid veel ühes klassis, või on tekkinud koolivälise suhtluse tulemusena, näiteks huviringides või naabruskonnas elades.

Paljude õpetajate kogemusel pole eriklassi ja tavaklassi õpilaste vahel peaaegu üldse suhtlust, õpetajad näevad selles murekohta. Eriklassi õpilased eelistavad suhelda oma väiksemas klassikollektiivis. Selle põhjuseks võivad olla varasemad konfliktid suhted klassiga, kust õpilased eriklassi tõsteti. Õpetajad väga väärtustavad kui eriklassi õpilastel on suurest klassist sõpru. Paljud õpetajad muretsevad, et nende õpilaste suhtlusring on väga väike.

*Ma arvan, muidu nad jäävad nagu liialt sinna oma kastikesse kinni, et on seal oma paari õpilasega koos ainult, seal nad suhtlevad. Ülejäänud maailmaga nad ei suhtle, siis nagu need sotsiaalsed oskused ei arene neil. Aga kui neid kaasata, et siis nad õpivad arvestama teistega, suhtlema, saavad ise julgemaks. Mõni eriklassi õpilane võib arvata, et "Aaa, et ma olen mingi imelik, veidrik," aga tegelikult teistega suheldes nad näevad, et nad on täiesti normaalsed õpilased, teised tahavad nendega suhelda. Ja ma arvan, et selline positiivne külg selle kaasamise juures aitab neil olla enesekindlam. (Hanna)*

Õpetajad tõid välja, et rohkemast eriklassiga suhtlemisest oleks lisaks eriklassi õpilastele kasu ka tavaklassi õpilastel, sest nad õpivad paremini erisustega arvestama ja paraneb sallivus. Kõik õpetajad ei olnud siiski nii optimistlikud. Mõned õpetajad tunnetasid probleemkohana seda, et eriklassiga suhtlemise tagajärjel võivad tavaklassi õpilased omandada valesid õppetunde, mis süvendavad hoopis tõrjuvat meelestatust, mitte sotsiaalset kaasamist.

*Aga ütleme, teine pool(tavaklassi õpilased), nad tüdinevad ära. "Kaua võib, mis sa jaurad siin kogu aeg, üks ole. Noh, räägime nagu mõistlikult." Nad lihtsalt tüdinevad, et see sotsiaalsus selles mõttes on ütleme väga väikene, see koosolemise nagu see mullikene, nad lihtsalt õpivad koos eksisteerima. (...) Lihtsalt ütleme see teine pool(tavaklassi õpilane) lihtsalt aktsepteerib, et noh, on nii. Õpib võib-olla rohkem ignoreerimist. Selles mõttes, et ta ei lähe torkima. Ta laseb tal lihtsalt olla (Heidi)*

Suureks probleemiks eriklasside sotsiaalsele kaasamisele peavad õpetajad ka kiusamist. Kõik õpetajad aga ei tundnud, et see kiusamine seostuks eriklassis õppimisega seotud stigmaga. Pigem toodi välja, et ka tavaklassis jäävad enamasti kiusamise ohvriks suurema tõenäosusega need, kes on teistsugused. Eriklassi õpilased ongi tihti need „teistsugused“, mis paneb nad suurema tõenäosusega kiusamise riskirühma, aga ei tähenda, et kiusamine tuleneks otseselt eriklassis õppimisest. Kiusamine ei pea olema ka füüsiline või verbaalne, õpetajad tõid välja, et tegelikult ignoreerimine on ka kiusamine.

*On küll, et paljud ütlevad, et see on ju lollide klass, et nad on kõik lollid seal. Et see suhtumine tegelikult on pigem halvustav. Et nad tunnevad ise ka seda, sest neile öeldakse seda tihti peale, et: "Näe, te tulete sealt lollide klassist, meie küll teiega koos ei taha olla." Et sellist asja on küll olnud jah. (Klaara)*

Õpetajad tõid välja ka vanemate mõju kiusamisele. Mitu õpetajat rõhutasid, et tavaklassi õpilastel üldjuhul puuduvad eriklasside või HEV õpilaste suhtes eelarvamused, pigem tulevad need eelarvamused kodust kaasa.

*Pigem see tuleb kodust, et kui tavaklassis õpib laps, et temal tegelikult ei olegi selle eriklassi õpilasega mitte mingisugust probleemi või mingit eelarvamust või mitte mingisuguseid asju. Aga kui on, siis on see justkui nagu kodust tulnud: "Aga mu vanemad..." või midagi. Pigem on see meie endi täiskasvanute seas, et laste seas pigem ei ole, et nad kuidagi ei erista seda. (Sirje)*

Leidus ka õpetajaid, kelle arvates pole nende koolis eriklasside kiusamine probleem. Samas tunnistavad mitmed õpetajad, et neil võib olla moonutatud pilt reaalsusest, sest õpetaja silme all hoiavad õpilased üldjuhul tagasi. Isegi kui kiusamist esineb, siis seda ei peeta hullemaks või teistsuguseks, kui tavaklassides.

*Pigem see on see, et see on lihtsalt see inimlik konflikt, mis võib ka tulla suurte klasside õpilastel omavahel. Aga see, et nüüd suured klassid suhtusid teistmoodi eriklassi, seda ma ei ole märganud. Ma loodan, et ma pole roosade prillidega. (Sirje)*

### **Kooli- ja õpetajatepoolne sotsiaalne eraldamine**

Kui õpilased on koolis eraldi paigutatud, siis tunnevad seda eraldatust ka õpetajad. Uuringus osalenud õpetajad nägid seda probleemina, sest kui eriklassi õpetajad on tavaklassi õpetajatest eraldi paigutatud, siis levib informatsioon halvemini ja koostöö on keerulisem. Seetõttu jääb sotsiaalne kaasamine aktiivsete õpetajate töökoormaks.

*Ma olen tagantjärele teada saanud, et igasugused põnevad üritused olid ja mina nendest muidugi ei tea ja selles suhtes ega mulle nendest ei räägita. Tagantjärele oleks hea osaleda mitmel üritusel, aga kuna mul info puudub, siis nii on jäänud. Kahjuks see info ei liigu tõesti. (Emma)*

Õpetajad tundsid, et suur osa sellest, kui palju eriklassid osalevad ühistel üritustel, jääb eriklassi klassijuhataja õlgadele. Seetõttu ei osale paljud eriklassid üldse kooliülestel üritustel, sest klasside õpetajad pole niivõrd aktiivsed või jäävad mugavustsooni.

*Need nagu eriklassiõpetajad jäävad ka mugavasse rolli ise, et: "Ta ei taha minna ja siis me ei lähe," või "Ta ongi selline, et ma ei teegi nagu," "Ta ongi selline," aga tegelikult õpetaja ise lihtsalt ei viitsi vahepeal võtta neid asju ette või kuidagi ennast suruda kuhugi. (Ingrid)*

Mõned õpetajad on tundunud ka seda, et eriklassi õpilaste eraldajaks ei pea olema kaasõpilased, vaid see võib olla ka õpetaja. Õpetajad on kogunud negatiivseid eelarvamusi nii enda töö kohta kui ka õpilaste kohta. Suhtluses levib keelekasutus, mis eraldab eriklasse ja tavaklasse.

*Nad panevad ka verbaalselt niimoodi, et "Teie tulge siis, kui teile sobib." Samas võiks ju öelda, et kõik seitsmendid, kaasa arvatud eriklassid. (Ingrid)*

Õpilaste suhtes võivad õpetajatel olla negatiivsed eelarvamused varasemate negatiivsete kogemuste tõttu või seostavad nad HEV õpilasi lisakoormusega. Õpetajate negatiivsete eelarvamuste tõttu on keerulisem korraldada tavaklassiga ühistegevusi, sest tavaklassi õpetaja ei pruugi soovida koostööd teha.

*No kuna ma töötan praegu väga ühe kindla õpetajaga, siis tema jaoks on see täpselt sama normaalne nagu minu jaoks, aga see eelmine klass, kellega ma esimesest klassist alustasin, too noor õpetaja, tema arvas, et see oli nagu koorem. See oli nagu lisakohustus. Tema siis paigutas ära, et sina tegele selle omaga ja mina tegelen ainult omadega, et inimesed on jah, paraku erinevad. (Marju)*

Negatiivsed eelarvamused võivad olla seotud vähese kokkupuutumisega. Toodi näiteid ka sellest, kuidas peale eriklasside õpetamise kogemuse saamist, eelarvamused vähenesid.

*Päris paljud muidugi käivad seal eriklassides õpetamas ja pigem on olnud selliseid positiivseid üllatusmomente neile, et "Aaaa, ta on ju nii huvitav. Ta on nii tark." Nemad on õpetajad, nagu kes ise avastavad seda maailma ja siis on nagu, et "Nad on täitsa normaalsed. Tal on nii huvitavad mõtted," et see on hästi huvitav. Kõik ei ole ikkagi ju veel nagu kursis selle maailmaga üldse, et siis pigem on mul olnud sellised positiivsed, et on hästi huvitav just. (Ingrid)*

Intervjueeritavad tõid probleemina välja, et paljude õpetajate jaoks jääb ülikoolipoolne ettevalmistus HEV-õpilastega tegelemiseks pinnapealseks. Sellega seonduvalt toodi välja, et mõned üritused jäävad tegemata, sest õpetajad tunnevad ennast ebakindlalt ja usuvad, et nad ei saa eriklassiga üksi väljaspool kooli hakkama. See tähendab, et ühiste tegevuste korraldamine nõuab mitme õpetaja olemasolu.

*Nende uute poiste tulekuga nagu tekkis hästi selline keeruline klassi vaib või kuidas ma ütlen, et natuke nagu paigast ära. Nendega mina üksinda, ma ütlen ausalt, et ei julge nagu kuhugi minna. Sest et mul on üks poiss hästi selline... Ta ärritub hästi*

*kiiresti suvaliste asjade peale ja siis ta läheb ka täiesti kallale. Et siis nagu selles suhtes üksinda minna kuhugi ma ei tahagi, sest et mis saab, kui ma kuskil olen väljaspool Tallinnat ja siis seal juhtub mingi selline asi, eks ole. Sellepärast on ka parem nagu kellegagi koos neid asju teha või siis lapsevanemaid kaasata, et see on nagu eriklassi puhul ma arvan üsna tähtis, see kellegagi koos tegemine. (Hanna)*

Õpetajad väärtustavad kolleegide tuge väga kõrgelt. Rõhutati hea koostöö olulisust eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisel. Kui koostöö eriklassi ja tavaklassi õpetajate vahel on puudulik, siis kannatavad õpilased.

*No näiteks praegu on mul hea klapp selle seitsmenda poiste klassi (...) klassijuhatajaga, kes on ise nagu selline, et "Ma võtan su poisid kaasa." See on hästi tore, et see nagu kahepoolne asi, et see on esimest korda kui mul on nagu nii-öelda selline partner seal suurtes klassides, kes lihtsalt võtab need poisid kaasa ja ta on niisugune laadna, et ta ise kaasab neid omalt poolt. (Ingrid)*

Juhtkonnapoolset suhtumist ja mõnel juhul tegevusetust nägid ka õpetajad probleemina, mis takistab õpilaste sotsiaalset kaasamist soodustavaid tegevusi täide viimast. Mõned õpetajad leidsid, et juhtkonnast on vähe abi, kuna juhtkonnaliikmed puutuvad eriklassidega vähe kokku, siis on neil ka raske ennast eriklassi õpetajate kingadesse panna. Leidub ka negatiivseid eelarvamusi, samamoodi nagu tavaklassi õpetajatega.

*Juhtkond ei puutu eriti kokku HEV lastega, just algklasside poole peal ma mõtlen. Et see on juba aastaid niimoodi välja kujunenud, et algklassiõpetajad teevad ise oma üritusi. Eks juhtkond teab küll, mis mured meil on, aga need lahendused nagu ei ole meieni jõudnud ja kes teab, millal nad jõuavadki üldse. See on jah selline paha pool meil. (Emma)*

### **Eriklassi õpilaste endapoolne sotsiaalne eraldamine**

Eriklassi õpetajate jaoks oli sotsiaalse kaasatuse suurendamisel suureks piduriks ka eriklassi õpilased ise, kes on ühistegevustes osalemisele tihti vastu. Vabatahtlikult mitte osalemise põhjusteks võivad olla negatiivsed varasemad kogemused tavaklassiga, ebahuvitav ühistunni teema, esinemishirm või ka viitsimine. Kuna eriklassi õpilased on keskkonna muutustele tihti tundlikumad, siis ühistegevused uues keskkonnas võivadki olla vastumeelsed.

*Neil on ka juba see, et nad tõsiselt kardavad tegelikult neid suurte klasside (õpilasi). See on nagu hirmutav, et nemad kardavad suurte klassidega midagi teha ja siin on nagu jälle täiskasvanud süüdi: „Et miks su klass nagu kardab minna suurte klassidega kuhugi?“ (Ingrid)*

Sotsiaalset kaasamist teeb keerulisemaks ka see, et eriklasside kooslused on väga eriilmelised, hästi palju erinevaid diagnoose on koos ühes klassis ja need õpilased alati ei klapi hästi. Tekib olukord, kus mõne õpilasega on lihtsam teha ühtemoodi ühistegevusi ja teistega teistmoodi, aga sellist tegevust, mis kõigile hästi sobiks, on võimatu leida.

*Ma eesti keele tundi valmistan nagu neli erinevat eesti keele tundi sisuliselt ette, eks ju. Ja need ühisüritused ka pidevalt nagu mõtlen, et "Kellega ma lähen, kellega ma ei lähe? Aaa, see täna puudub, siis väga hea me saame minna või me ei saa minna." Koguaeg selline rehnutt käib, eks ole. (Kristiina)*

Õpetajatel oli ka kogemusi, kus eriklassi õpilaste hirm oli väga suur, aga peale ürituse toimumist oli nende jaoks kogemus positiivne.

*Mõni õpilane ütleb, et "Ma väga ei taha minna või see ei meeldi," aga ta pärast on ikka rahul. Võib-olla alguses on nendel natukene see hirm, et kuskile jälle minna, aga see läheb ära. Ma ütlen, et enam on pigem positiivse lõpuga, et kõigil on hea meel, et käisid ja õppisidki samamoodi ja neid isegi ei hirmuta kui seal on ka suur klass kaasas. (Sirje)*

## **Millisena tõlgendavad eriklassi õpetajad oma rolli eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise suurendamisel?**

Teise uurimisküsimuse vastused jagunesid kolmeks kategooriaks: salliva keskkonna loomine, eriklassi õpilaste suhtlusringi suurendamine ja eriklassi õpilaste sotsiaalsete oskuste ja enesekindluse suurendamine.

### **Salliva keskkonna loomine**

Üks viisidest, mida eriklassi õpetajad tajuvad võimalusena oma õpilaste sotsiaalset kaasatust suurendada, on aidata kaasa sellele, et koolikeskkond oleks toetav ja salliv. Peamine viis, kuidas sellele lähemale jõuda, on teha tavaklassi õpilastele teavitustööd inimeste ja õpilaste erinevustest. See teavitustöö ei pea olema formaalne, vaid võib olla ka mitteformaalne ehk jõuda õpilasteni tunnivälise suhtlemise kaudu.

*Aga neljandale klassile, kellele ma loodust annan, olen ma väga palju suutnud tänu sellele eriklassile seletada inimeste erinevusi. Ja ma arvan, et neist kasvavad sellised mõistvad inimesed kunagi, kui nad selle ka meelde jätavad, mis ma neile rääkinud olen. Aga hetkel nad kuulavad ja räägivad väga toredasti kaasa. Et ma arvan, et sellest siiski on kasu. (Marju)*

Õpetajad tunnevad ka seda, et kui tavaklassi õpilased on eriklasside olemasolust ja eriklassi loomise põhjustest teadlikud, siis tekib väiksema tõenäosusega „meie ja nemad“ mentaliteeti, sest sellise mõtteviisi taga ongi enamasti teadmatus. Parema üksteise mõistmise abil väheneb eriklasside stigma ja seeläbi väheneb ka kiusamine.

Lisaks eriklassi õpetajatele võtavad tavaklassi õpilastele inimeste erisustest rääkimise rolli enda peale ka tavaklassi õpetajad.

*Klassijuhatajad teevad hästi palju seda tööd, et sulatada seda erisust seal. Et noh, aktsepteerime, laseme tal olla, ärme surgime, võtame seda, mis on temal see tugevam pool, eks ole. (Heidi)*

Mõned õpetajad toovadki välja, et kõik ühised üritused ja ühistunnid on selle eesmärgiga, et tekitada tavaklassi õpilastele positiivseid kogemusi eriklassi õpilastega, sest isikliku kogemuse olemasolul on negatiivsete eelarvamuste tekkimine vähem tõenäoline.

*Kui oli see üheksanda klassi etendus ja ta mängis nagu mingi pearollis ja ta mängis nii hästi. Ma vahel vaatan nende suurte klasside inimeste silmad vahepeal on nagu: "Vau, issand, ta on nagu nii andekas selles," et ta ei olegi mingi imelik, et ta on tõesti nagu tegelikult päris tore või nagu hästi asjalik ja see on täpselt see, mis on minu eesmärk, kui ma viin nendele üritustele, tuluõhtule või midagi. (Ingrid)*

Samas toovad õpetajad välja, et eesmärk pole rõhutada tavaklassi ja eriklassi erisusi, pigem neid pisendada. Erisuste selgitamisel tavaklassile on oluline rõhutada nendele aspektidele, mis on ühised.

*Me kogu aeg söötsime neile ette, et nad ei ole mitte eriklass, vaid nad on lihtsalt see grupp tunniplaanis sellisena, aga nad kogu aeg kuuluvad oma klassi juurde. (Heidi)*

### **Suhtlusringi suurendamine**

Salliva keskkonna loomine koolis on eelduseks, et saaks suurendada eriklassi õpilaste suhtlusringi. Õpetajad näevad ühe enda rollina nende sotsiaalsete sidemete loomisel kaasa aitamist. Seda teevad nad ühiseid üritusi korraldades, ühistunde korraldades ja innustades oma õpilasi kooliüritustel osalema.

*Ma alati pigem toetan, alati püüangi öelda, et "Sul on sõber seal klassis, et äkki kaasame selle klassi ka, näiteks teeme midagi ühiselt." (Sirje)*

Lisaks suhtlusringi suurendamisele nähti kasu ka selles, et suurema grupiga koos tekib õpilastel rohkem tavaklassi tunne ja seeläbi see eriklassi erisus jälle väheneb.

*Mina ka ikkagi nagu mõtlesin, et ma ei taha nendega väga eraldi minna, parem on minna koos selle teise klassiga, et nad saaksid ka nagu ikkagi seda suure klassi nagu tunnetust natukene. (Hanna)*

Tavaklassiga ühistegevuste asemel korraldatakse ka mitme eriklassi ühistegevusi, mille eesmärk on samuti veidi suurendada õpilaste suhtlusringi.

*Aga mitte ainult suurte klassidega, näiteks mina olen teinud seda niimoodi, et praegu me alustame siin oma klassiga, aga kevade ekskursioonile näiteks me läheme juba, et me kutsume selle teise eriklassi. Minul on 1.b, aga me kutsume 1.a ja 2.a ja kolmanda mingisuguse ka veel juurde, et meil on nüüd ütleme neljast eriklassist moodustub 24'ne grupp, juba korralik klassitüis, eks ju. Et meil on tellitud selline suur buss ja me läheme sellega ekskursioonile ja see on täiesti teadlik nagu samm-sammult ikkagi mingisuguse grupi suurendamine. (Kristiina)*

Nagu varem välja toodi, siis üks õpetajate muredest oli see, et eriklassi õpilased pole väga agarad osalema, seetõttu näevadki nad ennast kui julgustajaid. Õpetajad peavad olema need, kes oma õpilasi mugavustsoonist välja lükkavad, et nad osaleksid üritustel, kus nad muidu ei osaleks ja saaksid oma suhtlusringi seeläbi suurendada.

*Meil algasid need koolipeod uuesti pärast koroonat pihta ja siis on näha kuidas kohal on klassijuhatajad, kes ütlevad oma klassile, et "Me toome need oma lapsed nagu sinna koolipeole" ja seda ei ole varem tehtud. Lihtsalt me ütleme, et "Seal on tore, tule vaata, et sa ei pea tantsima või niimoodi." Ja siis jällegi kohal on klassijuhatajad, kes lihtsalt kuidagi julgustavad neid lapsi. (Ingrid)*

Ühistegevuste korraldamine pole kindlasti midagi, mida kõik õpetajad teeksid, see on aktiivsemate eriklassi õpetajate pingutuse tulemus. Mõned intervjueeritud õpetajatest leidsid, et see polegi nende ülesanne tavaklassiga koos midagi teha. Põhjustena toodi välja, et ühine aeg on juba ühistes tundides piisav või nähti kaasamisel kahju tavaklassi õpilastele.

*No minul kui õpetajal on see väga hästi, kuue lapsega käia kuskil ja ma arvan, et see on hästi tegelikult. Et mina hindan seda väga positiivselt, et ei pea käima terve klassiga koos, nad saavad niigi siin oma need koosoldud ajad ära olla tundides kui vaja. (Klaara)*

### **Sotsiaalsete oskuste ja enesekindluse suurendamine**

Õpetajad leidsid, et üks nende peamistest rollidest on anda eriklassi õpilastele edasi oskused, käitumisnormid ja enesekindluse, et tulla iseseisvalt toime koolijärgses iseseisvas elus. Samas rõhutati, et oluline pole mitte see, et nad käituksid nagu kõik teised, vaid see, et nad ei jääks tulevases elus üksildaseks ja eraldatuks.

*Nad peavad ju sulanduma ühiskonda, üks ole, see ongi ju see mis see kool ongi. Koolis võib keegi ise ka ära õppida, aga minu arust koolis käimise oluline osa ongi see sotsialiseerumine ja see on ju miniühiskond siin, üks ju. Iseenda eest seista, tajuda, seda maailma tunnetada, mis meeldib, mis ei meeldi, kuidas käituda, kuidas olla. (Kristiina)*

Toodigi välja, et sotsiaalsete oskuste arendamine on eriklasside puhul tihti isegi olulisem osa koolist, kui akadeemiline pool. Mõni õpetaja vaataski sotsiaalsete oskuste arendamist kui ühte osa eriklassi õppekavast ja tavaklassiga suhtlemine oli nagu üks õppemeetoditest, mida nad selle arendamiseks kasutasid.

*Ma kasutan neid kui oma mingisugust metoodilist vahendit, sama hästi nagu mingit gloobust või tahvlit, ma kasutan seda suurt klassi nagu õppevaraks. Ja ma kasutan seda nii nagu mina tahan ja mina vajalikuks pean. (Kristiina)*

Kuna õpetajad töid murekohana välja, et eriklassi õpilased kipuvad jääma hirmust või ebakindlusest oma mugavustsooni kinni, siis näevad õpetajad, et nad peavad olema need, kes oma õpilasi mugavustsoonist või pesast välja tõukavad.

*See on nagu ka üks asi, mida ma proovin omalt poolt teha, et ma ei hoia neid seal mullis. Mingist hetkest, kui nad on kaheksas klass ja üheksas, juba siin seitsmendad, siis ma lihtsalt surun neid pesast välja kogu aeg. Teadlikult. Ja kui ei meeldi, siis ei meeldi. (Ingrid)*

Üheks põhjuseks, miks eriklassi õpilastel on sotsialiseerumisel raskusi võivad olla madal enesekindlus ja enesehinnang. Õpetajad annavad endast parimat, et seda enesekindlust parandada. Selle saavutamiseks üritatakse pakkuda õpilastele eduelamust ja asetatakse rõhk kiitmisele, mitte vigadele. Enesehinnangu tõusuga loodetakse parandada ka õpilase enesekindlust sotsialiseerumisel.

*Näiteks spordipäeval, see üks poissi, mis seal on siis 27 poissi võistlesid, eks ju, tema oli näiteks jooksuvõistlustel kaheksas. Andsin talle selle võimaluse, et me sinna läksime ja olime ja võistlesime. Näe, juhtuski, eks ole. Et see eduelamus oli, et see andis talle kaasa, see oli meil kõigil tõeline õnnepäev ja pidupäev siin. (Kristiina)*

## Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada põhikooli eriklassi õpetajate hinnanguid probleemidele eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses ja hinnanguid oma rollile eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisel koolis. Selles peatükis toon välja olulisemad uurimistulemused ja nende seose teoreetilise käsitlusega uurimisküsimuste kaupa. Peatüki lõpus esitatakse soovitusel edaspidisteks uurimiseks, töö piirangud ja praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimuse „Milliseid probleeme näevad eriklassi õpetajad eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses?“ tulemustest tuli välja, et õpetajad näevad probleemina ressursipuudust. Sinna alla läksid ruumipuudus, kehv paiknemine koolimajas ja õpetajate puudus. Õpetajad olid hädas aina suurenevate eriklassi komplektidega, kus lisaks õpilaste arvule suureneb ka erinevate diagnooside arv. Eriklassi õpilaste arvu kasvu on näidanud ka varasemad uuringud (Haugas, et al., 2023). Sellele tendentsile on koolitasemel raske lahendust leida, sest enamasti pole koolidel võimalik samale vanuserühmale luua mitu eriklassikomplekti, seda nii õpetajate kui ruumipuuduse tõttu.

Füüsiline keskkond on see aspekt sotsiaalsest eraldatusest, mille parandamisel on õpetajatel kõige vähem võimalusi. Kahjuks pole siin ka rahaline süst tihti lahenduseks, sest koolides, kus oli hiljuti tehtud renoveering, mis arvestaks ka eriklasside olemasoluga, olid eriklassid enamasti paigutatud ülejäänud klassidest eraldi. Uuringus osalenud õpetajad töid

välja, et kuigi eraldi paiknemine tagab vaiksema töökeskkonna, siis on sellel ka tavaklassidest eraldav mõju. Seetõttu jääks ka ressursside suurenemisel sotsiaalne eraldatus alles, sest osa probleemist on see, et väärtustatakse tunnirahu kõrgemalt kui sotsiaalset kaasatust. Ka varasemad uuringud kinnitavad, et õpetajad ülehindavad vaikuse ja tunnirahu väärtust (Idol, 2006). See omakorda on vastuoluline, sest õpetajad tõid välja, et õpilaste sotsiaalne areng on neile olulisem kui akadeemiline areng. See oleks teema, mida võiks tulevikus edasi uurida.

Teise probleemina nägid õpetajad ka õpetajate vahelise koostöö puudumist, näiteks ühistegevuste korraldamisel. Mitme kooli õpetajad tundsid, et juba infovahetuses tuli eriklasside ja tavaklasside erisus pidevalt välja. Näiteks tuli informatsiooni topelt saada, sest eriklasside info oli puudu jäänud või polnud õppealajuhid eriklasside informatsioonist teadlikud ja seda tuli HEV-koordinaatoril täiendada. Õpetajate kogemusele tuginedes oleks koolide ja juhtkonna poolt oluline, et kasutatakse nii kooliüleses kui õpetajatevahelises suhtluses kaasavat keelekasutust. Võimalusel ei peaks eriklasside infot ülejäänust eraldama, vaid kui võimalik, siis ühildama selle tavaklassi sama lennu informatsiooniga. Näiteks neljandad klassid, mitte neljas tavaklass ja neljas eriklass. Kui koolipoolses infovahetuses on pidevalt näha eriklasside erisust, siis võib see alateadlikult tekitada õpetajates ja õpilastes ka eraldatuse tunnet.

Sotsiaalsele kaasamise probleemina nähakse ka tavaklassi õpilaste negatiivset suhtumist ja eelarvamusi. Paljude selles töös osalenud õpetajate arvamused langesid kokku varasemate uuringutega, kus leiti, et eakaaslaste ja täiskasvanute negatiivsed hoiakud on eriklassi õpilaste jaoks kõige suurema sotsiaalselt eraldava mõjuga (Godeau *et al.*, 2010; Hogan *et al.*, 2009). Sarnaselt varasematele uuringutele (Pijl *et al.*, 2008) tõdesid ka selles töös õpetajad, et neil võib olla helgem pilt eriklassi õpilaste sotsiaalsest staatusest, kui tegelikkus. Antud töös ei toonud õpetajad välja, et ühistunnid või ühisüritused oleksid väga tugev kasvulava tavaklassi ja eriklassi õpilaste vahelistele sõprussuhetele. See on mõneti vastuolus varasemate uuringutega sellel teemal (Garrote *et al.*, 2017). See aga ei tähenda, et ühisüritustel ja ühistundidel puudub väärtus. Kuna tavaklassi õpilastel kipub olema oma HEV eakaaslastest negatiivsem arvamus (McDougall *et al.*, 2004), siis oluline väärtus on ka ühiste positiivsete kogemuste loomine. Sarnaselt õpetajatele on ka õpilastel negatiivsete eelarvamuste tekkimine oluliselt vähem tõenäoline, kui neil on varasemaid positiivseid kokkupuuteid eriklassi õpilastega (McDougall *et al.*, 2004).

Viimaseks probleemiks eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise saavutamisel on õpetajate sõnul eriklassi õpilaste enda madal soov osaleda ja sotsialiseeruda. Eriklassi

õpilased kipuvad tõrjumise kartuses ennast vabatahtlikult eraldama ja oma mugavustsooni jääma (E. Hall, 2005). Kahjuks jäävad paljud eriklassi õpetajad samuti mugavustsooni ja ei pinguta, et oma õpilasi mugavustsoonist välja lükata. Toodi ka välja, et tihti eriklassi õpilaste hirmud ei täitu ja nad saavad algsest hirmust hoolimata positiivse kogemuse. See on kooskõlas varasemate uuringute seisukohtadega (Wythe, 2024). Õpetajad on väga tundlikud erinevate konfliktide suhtes, mis võivad koolivälises keskkonnas juhtuda ja pole alati enesekindlad, et nad on pädevad neid konflikte lahendama. Kui arutleti selle üle, miks õpilased ei soovi osaleda, siis kasutasid õpetajad väga palju sõnavara nagu „ma arvan“ ja „ma tunnen“ ehk nad tuginesid oma arvamusele, mitte varasematele negatiivsetele kogemustele. Enamasti neid negatiivseid kogemusi välja ei toodudki, olid hüpoteetilised olukorrad, mis võivad väljasõitudel juhtuda, kui kõik ei lähe plaanipäraselt. Sarnaselt õpilastele on ka paljudel õpetajatel ühistegevustega seotud hirmud. Sellisel juhul võib täituda nõiarõng, kus eriklassi õpilased eraldavad ennast vabatahtlikult, õpetajad kardavad õpilast mugavustsoonist välja lükata, õpilase sotsiaalne eraldatus süveneb ja edaspidine sotsialiseerumine muutub aina keerulisemaks.

Teise uurimisküsimuse „Millisena tõlgendavad eriklassi õpetajad oma rolli eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise suurendamisel?“ tulemustes tuli välja, et õpetajad näevad ühistegevuste korraldamist kui ühte oma rollidest sotsiaalse kaasatuse suurendamisel. Samas tõid õpetajad välja, et väga oluline on see, et ühistegevused ei jääks aktiivsete eriklassi klassijuhatajate õlgadele, kes kõike korraldavad või enda klassi kaasa suruvad teistega. Selline olukord tähendab, et vähem aktiivsete klassijuhatajate klassid jäävad sotsiaalselt eraldatuks ja aktiivsete õpetajatele on tegemist lisakoormusega. Eesmärk oleks koolikeskkond, kus on iseenesestmõistetav, et eriklass ja tavaklass teevad üritusi üheskoos ja erandiks on pigem need üritused, mida tehakse eraldi. Selle saavutamiseks on oluline hea koostöö tavaklassi õpetajatega, mida kinnitavad ka varasemad uuringud (Ainscow, 2000; Engelbrecht *et al.*, 2017). Õpetajatele oli väga oluline, et oleks tavaklassis klassijuhataja, kellega oleks hea koostöö ja et eriklass leiaks tavaklassi, kellega neil on hea klapp ja pole konflikte. Selle saavutamiseks võiks rakendada sõprusklasside süsteemi, kus igal eriklassil on tavaklassist partner, kellega koos võiksid toimuda ühisüritused ja ka ühistunnid. Need sõprusklassid ei pea olema kivisse raiutud, sest eesmärk on leida klassikomplektid, millel on omavahel hea klapp. Kui paistab, et klassidel tekib konflikte, siis peab jääma võimalus neid partnereid vahetada.

Partnerklassiga võiks korraldada ka ühiseid tunde. Kahjuks pole need alati piisavalt suurte klassiruumide puudumise tõttu võimalikud. Kui tavaklassiga koos pole tundide korraldamine võimalik, siis võib suhtlusringi suurendamise eesmärgil ühendada ka mitu eriklassi. Seda on kindlasti lihtsam teha loovainetes. Varasemad uuringud on näidanud, et ühised tunnid mõjuvad positiivselt nii õpilaste akadeemilistele tulemustele kui ka sotsiaalsusele (McDougall *et al.*, 2004; Prater, 2010; UNICEF, 2012). Selleks, et ühised tunnid ja ühisüritused õnnestuksid, on oluline, et tavaklassi õpetajad tunneksid, et neil on vastavad oskused HEV õpilasi õpetada ja neil poleks eelarvamusi, mis takistaksid kaasamist. Eriklassi õpilastesse eelarvamustega suhtuv õpetaja teeb väiksema tõenäosusega koostööd eriklassi õpetajaga ja võtab väiksema tõenäosusega ka ise initsiatiivi (Culverhouse, 1998). Uuringus osalenud õpetajad tõid välja, et tegelikult on tavaklassis ka alati HEV õpilasi või aeglasemaid ja kiiremaid õpilasi, mida kõik õpetajad peavad tavaliseks nähtuseks. Aga kui need HEV õpilased on eriklassis, siis nähakse selles järsku suuremat probleemi ja erinevust. Selle vähendamiseks oleks oluline, et õpetajakoolitustes suurendataks HEV õpilasi puudutavate ainete osakaalu. Seda vajadust on täheldatud ka varasemates uuringutes (Kivirand, 2012; Prater, 2010). Negatiivsete eelarvamuste vähendamiseks on oluline tekitada õpetajatel kogemusi eriklassiga. Eriklassi õpetamise kogemusega või sellel teemal koolitustel osalenud õpetajatel on vähem negatiivseid eelarvamusi. Seda tõid välja nii uuringus osalenud õpetajad kui ka varasemad uuringud (Idol, 2006; Weisel & Dror, 2006).

Õpetajad näevad oma rollina sallivama keskkonna loomist ja nende negatiivsete eelarvamuste vähendamist. Kuna õpetajad peavad neid negatiivseid hoiakuid üheks suurimas probleemiks sotsiaalse kaasatuse tagamisel, siis sellest tulenevalt peavad nad negatiivsete eelarvamuste vähendamist üheks oma kõige olulisemaks rolliks. Selle uuringu õpetajad ja varasemad uuringud nõustuvad, et oluline on tavaklassi ja eriklassi õpilaste erisusi pisendada ja rõhutada sellele, mis on õpilastel ühist (de Boer *et al.*, 2013). Väga oluliseks sarnasuste rõhutamiseks on kokkupuutekohtade tekitamine, et õpilased tunneksid üksteist ja ei tekiks „meie-nemad“ tunnet. Järelikult on õpetajate esimene roll, ühistegevuste korraldamine, tugevalt seotud negatiivsete eelarvamuste vähendamisega.

Õpetajad peavad oma rolliks ka eriklassi õpilaste sotsiaalsete oskuste ja enesekindluse parandamist. Lisaks proovivad nad oma õpilaste suhtlusringi suurendamist toetada. Võib öelda, et varasemad rollid, mis õpetajad selles töös välja tõid, panustavad viimase rolli täitmisele. Ühistegevuste korraldamise ja negatiivsete eelarvamuste vähendamise eesmärk ongi eriklassi õpilaste suhtlusringi suurendamine. Varasemad uuringud on näidanud, et

parimad viisid, mida õpetajad saavad rakendada, et õpilaste vahel sõprussuhteid ja sallivust toetada on tunnisisesed tegevused, mis nõuavad koostööd (Ayasrah *et al.*, 2023). Ühistundide puudumisel leidub ka tunniväliseid tegevusi, mis soosivad koolivälise suhtluse suurendamist, nagu ühiselt veedetud vahetunnid, vabad tunnid ja klassiõhtud (McDougall *et al.*, 2004). Need on võimalused, mida paljud selles töös osalenud õpetajad kasutasid harva. Kui sõprussuhete tekkimise toetamine jääb ainult tunnitegevuse või eelplaneeritud väljasõidu ajale, siis on sõprussuhete tekkimine vähem tõenäoline, kui ühiselt veedetud vaba aja puhul (J. A. Hall, 2019).

Oluliseks osaks enesekindluse ja sotsiaalsete oskuste parandamisel oli eriklassi õpilaste nii öelda pesast välja lükkamine. Mõned õpetajad tundsid, et nad peavad oma õpilased mugavustsoonist iga hinna eest välja lükkama, olenemata sellest, mida õpilane arvab. Teised õpetajad olid ettevaatlikumad ja pigem nügisid oma õpilasi mugavustsooni äärelle, mitte ei tõuganud neid pesast välja. Selle põhjuseks oli see, et kardeti õpilasepoolset trotsi ja õpilase-õpetaja suhte halvenemist. Õpetaja-õpilase suhte tähtsust sotsiaalsele kaasamisele ei saa alahinnata, seda on näidanud ka varasemad uuringud (Pianta, 1994). Seetõttu on oluline, et õpetaja ei astuks õpilase-õpetaja suhte piiridest üle.

Kuna töö valim koostati mugavusvalimi põhimõttel olid valimis ka õpetajad, keda töö autor tundis isiklikult. Andsin endast parima, et isiklikud kogemused ja suhted töö kirjutamisest võimalikult eraldi hoida, et need mõjutaksid tulemusi minimaalselt. Kuna autori isiklik kogemus siiski kindlasti mõjutab, siis võib seda lugeda üheks töö piiranguks. Samas aitas see õpetajate vastuste konteksti paremini mõista. Teise puudusena võib välja tuua, et kuna õpetajate kogemused olid väga seotud koolide spetsiifikaga, siis on raske teha järeldusi, mida saaks üldistada kõikide Eesti eriklasside kohta. Kümme õpetajat pole suur valim ja esindas peamiselt Eesti suurlinnade ja nende ümbruse koole. Maakohtades on eriklassi murekohad kindlasti teistsugused kui linnakoolides.

Töö praktiline väärtus, piirangutest hoolimata, on koolijuhtidele. Töö tulemustest tulid välja selged probleemkohad eriklasside korralduses ja ka võimalused, kuidas kooliüleselt kaasamist parandada. Töö tulemused on kasulikud eriklasside õpetajatele eneserefleksiooniks. Õpetajate roll sotsiaalse kaasamise tagamisel pole midagi, mida kõik õpetajad endale teadvustaksid, aga tööst tuleb välja, et seda ei saa alahinnata. Lisaks on kasu ülikoolidele, eriti haridusteaduste programmijuhtidele. Tööst tulid välja kitsaskohad õpetajakoolituste programmides seoses HEV õpilastega.

Edaspidistes uuringutes võiks uurida ka tavaklassi õpetajate nägemust eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise probleemidest ja nende rollinägemust kaasatuse parandamisele. Kuna tööst järeldus, et eriklassi õpetajad väärtustavad tavaklassi õpetajate tuge kõrgelt, siis tasukski edasi vaadata, millest tuleneb see, et tavaklassi õpetajate tugi jääb tihti puudulikuks. Kasulik oleks uurida ka eriklassi õpilaste enda nägemust sotsiaalsest kaasatusest. Varasemad uuringud (Pijl *et al.*, 2008) ja ka selle uuringu tulemused näitasid, et õpetajatel võib olla moonutatud pilt oma õpilaste sotsiaalsest kaasatusest. Seetõttu oleks väga kasulik vaadata ka õpilaste, keda sotsiaalne eraldatus otseselt mõjutab, nägemust probleemkohtadest ja kuidas õpilased tunnetavad, et õpetajad saaksid toetada.

## **Tänuõnad**

Tänan kõiki õpetajaid, kes andsid nõusoleku bakalaureusetöös osalemiseks, panustatud aja eest. Olen väga tänulik ka oma juhendajatele, Aime Linda Estoniusele ja Tiina Kivirannale. Tänan Teid toetuse, kannatlikkuse, hea nõu ja tagasiside eest!

## **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.

Erik Aarna

/allkirjastatud digitaalselt/

19.05.2024

## Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M. (2000). The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal of Special Education*, 20(2), 76-80.
- Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social Inclusion and Community Participation of Individuals with Intellectual/Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 360-375.
- Ayasrah, M. N., Shalaby, Y. M., Elkasaby, W. H., Al-Maraziq, M., & Alkhawaldeh, M. A. (2023). Peer Social Acceptance of Students with Special Needs. *Information Sciences Letters* 12(1), 335-340.
- Beltempo, J., & Achille, P. A. (1990). The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. *Child Study Journal*, 20, 81-103.
- Cobigo, V., Ouellette-Kuntz, H., Lysaght, R., & Martin, L. (2012). Shifting our conceptualization of social inclusion. *Stigma Research and Action*, 2(2), 75-84.
- Cullinan, D., Sabornie, E. J., & Crossland, C. L. (1992). Social Mainstreaming of Mildly Handicapped Students. *The Elementary School Journal*, 92(3), 339-351.
- Culverhouse, G. (1998). *Inclusion: Professional Development of General Education Teachers and the Impact on Special Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426976.pdf>
- de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.
- Eelmäe, A. (2016). *Väikeklasside olevik õpilaste, õpetajate ning lapsevanemate hinnangul*. [magistritöö, Tartu Ülikool] DSpace. <https://dspace.ut.ee/items/8623e143-71f5-444e-b4e0-ea7e3dd74c56>

- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2008). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M.-A. (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702.
- Freeman, S. F., & Alkin, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review Volume 20*, 12-23.
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with School Stress: A Comparison of Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 287-296.
- Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: a cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 236-242.
- Hall, E. (2005). The entangled geographies of social exclusion/inclusion for people with learning disabilities. *Health & Place*, 11(2), 107-115.
- Hall, J. A. (2019). How many hours does it take to make a friend? *Journal of Social and Personal Relationships Vol. 36*(4), 1278–1296.
- Hall, S. A. (2009). The Social Inclusion of People with Disabilities: A Qualitative Meta-analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3(3), 162-173.
- Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Kaasav haridus*. Haridus- ja Noorteamet.  
<https://harno.ee/kaasav-haridus#individuaalsus>

- Haugas, S., Kendrali, E., Kadarik, I., Kallip, K., Lauri, T., Lehari, M., Melesk, K., Mägi, E., Nuiamäe, M., Pöder, K., Teidla-Kunitsõn, G., Teppo, M., Toim, K. (2023). *Ühtekuuluvuspoliitika fondide rakenduskava 2014–2020 prioriteetse suuna "Ühiskonna vajadustele vastav haridus ja hea ettevalmistus osalemakstooturul" tulemuslikkuse ja mõju hindamine*. Tallinn: Mõttekoda Praxis.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture: Understanding school culture as the basis for school reform. *International Journal of Educational Research*, 27(2), 553-569.
- Hogan, A., McLellan, L., & Bauman, A. (2009). Health promotion needs of young people with disabilities-a population study. *Disability and Rehabilitation*, 22(8), 352-357.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. *Remedial and Special Education*, 27(2), 66-123.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1984). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Kalmus, V., Linno, M., & Masso, A. (2015). *Kvalitatiivne sisuanalüüs*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Kasearu, K., Kutsar, D., & Trumm, A. (2010). Determinants of Social Exclusion among the Young in Estonia, Germany and the United Kingdom. In J. Leaman, & M. Wörsching, *Youth in Contemporary Europe* (lk 17-34). Taylor & Francis.
- Kivirand, T. (2012). Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. In E. P. Koda, *Heade praktikate kodumik: Käsiraamat sotsiaal- ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi* (lk 55-57). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.
- Kivirand, T. (2014, 26. november). *Haridus ja sotsiaalne kaasatus*. Haridus- ja Teadusministeerium. <https://adm.archimedes.ee/erasmusplus/files/2014/01/Haridus-ja-sotsiaalne-kaasatus.pdf>
- Koller, D., Pouesard, M. L., & Rummens, J. A. (2018). Defining Social Inclusion for Children with Disabilities. *Children & Society*, 32(1), 1-13.

- Koster, M., Pijl, S. J., Houten, E. v., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 31-46.
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & Houten, E. J. (2009). Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(4), 213-222.
- Ladd, G. W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment? *Child Development, 61*(4), 1081-1100.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). *Intervjuu*. Tartu Ülikool. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology, 70*(3), 337-351.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T., & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: the role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability Development and Education, 51*(3), 287-313.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Smith, G. (1994). Factors Associated with the Experience of School Violence Among General Education, Leadership Class, Opportunity Class, and Special Day Class Pupils. *Education and Treatment of Children, 17*, 356-369.
- Mpofu, E. (2003). Enhancing Social Acceptance of Early Adolescents with Physical Disabilities: effects of role salience, peer interaction, and academic support interventions. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(4), 435-454.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education, 39*(4), 220-233.

- Musting, K. (2018). *Väikeklassiõpetajate arusaamad tavakoolide juurde loodud väikeklasside eelistest ja puudustest ning arenguvõimalustest*. [magistritöö, Tartu Ülikool]. DSpace. <https://dspace.ut.ee/items/daf0b7a9-8f6d-44ee-9117-b0ec37551f0e>
- Olev, A., & Alumäe, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription. *Baltic J. Modern Computing, Vol. 10*, 409–421.
- Pärli, M. (2018, 25. mai). Eripedagoogiliste väikeklasside loomist pärsib nii ruumi- kui personalipõud. *Novaator*. <https://novaator.err.ee/833181/eripedagoogiliste-vaikeklasside-loomist-parsib-nii-ruumi-kui-personalipoud>
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*(1), 15-31.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*(4), 387-405.
- Prater, M. A. (2010). Inclusion of Students with Special Needs in General Education. *International Encyclopedia of Education, 721-726*.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse muutmise ning sellega seonduvalt teiste seaduste muutmise seadus (2018). *Riigi Teataja I, 22.01.2018, 1*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018001>
- UNICEF. (2012). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*. <https://www.unicef.org/media/126506/file/UNICEF-Right-to-Education-Children-Disabilities-ENG.pdf>
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice, 1*(2), 123-200.
- Wythe, J. (2024). 'Trips are the thing we all remember from our school days': The learning value of school trips for children with special educational needs from the perspective of primary school teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, Volume 24*, 389-404.

# Lisa 1

## Taustandmed ja soojendusküsimused:

- Haridus (klassiõpetaja, eripedagoog, muu)
- Tööstaaž
  - Eriklassis tööstaaž; Kuidas sattusite õpetama eriklassi?
  - Kas on olemas ka tavaklassi õpetamise kogemus?
- Kas Teie klassi õpilastel on ka tavaklassiga tunde koos?

## Uurimisküsimus 1: Milliseid probleeme näevad eriklassi õpetajad eriklassi õpilaste sotsiaalses kaasatuses?

1. Milliste erivajadustega õpilastele on loodud eriklassid/eriklassid teie koolis?
2. Milliste põhimõtete järgi moodustatakse eriklassid teie koolis?
3. Kuidas eriklassid teie koolis paiknevad?
4. Kuidas olete rahul eriklasside paiknemisega oma koolis?
5. Kuidas eriklasside paiknemine mõjutab õpilaste omavahelist sotsialiseerumist?
6. Milliste tegevuste kaudu soodustatakse eriklassi õpilaste sotsiaalset kaasatust teie koolis?
7. Kuidas hindate õpilaste omavahelise sotsiaalse kaasatuse tõhusust?
  - Millised on olnud õnnestumised?
  - Millised probleemid on esile kerkinud?
  - Mis on olnud esile kerkinud probleemide põhjused?
8. Miks on erivajadustega õpilaste sotsiaalne kaasatus oluline?
  - Milline kasu sellest on erivajadustega õpilastele?
  - Milline kasu sellest on erivajadusteta õpilastele?

## Uurimisküsimus 2: Millisena tõlgendavad eriklassi õpetajad oma rolli eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasamise suurendamisel?

1. Milliseid tegureid peate kõige olulisemateks, et eriklasside õpilaste sotsiaalset kaasatust suurendada?
2. Milliste tegevuste kaudu olete ise panustanud eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisse?
  - Millised on olnud õnnestumised?

- Millised probleemid on esile kerkinud?
- 3. Mida teie ise saaksite veel teha, et suurendada eriklassi õpilaste sotsiaalset kaasatust?
- 4. Millist tuge ootaksite oma kolleegidelt?
- 5. Mida kooli juhtkond saaks teha, et eriklassi õpilaste sotsiaalset kaasatust suurendada?

Kas soovite veel midagi lisada eriklasside õpilaste sotsiaalse kaasatuse kohta, millest me rääkinud ei ole?

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

Mina Erik Aarna,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose Põhikooli eriklassiõpetajate arusaamad oma rollist eriklassi õpilaste sotsiaalse kaasatuse suurendamisel, mille juhendaja on Aime Linda Estonius ja Tiina Kivirand, 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.

*Erik Aarna*

*19.05.2024*