

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Gäthlyn Kukk

ÕPETAJATE JA ERIPEDAGOOGI KOOSTÖÖ SEoses ÕPILASTE SOTSIAALSETE,
EMOTSIONAALSETE JA KÄITUMISRASKUSTEGA: KOGEMUSED JA OOTUSED ÜHE
KOOLI NÄITEL

Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Tea Ausin

Tartu 2023

Kokkuvõte

Õpetajate ja eripedagoogi koostöö seoses õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega: kogemused ja ootused ühe kooli näitel

Kaasava hariduse raames peavad haridusliku erivajadusega õpilaste õpetamiseks õpetajad ja tugispetsialistid tegema tihedat ja järjepidevat koostööd. Töö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õpetajate kogemused koostööst eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega ning millised on õpetajate ootused tulevasele koostööle. Eraldi uuriti koostöö tegemist tunni planeerimisel ning õppematerjalide planeerimisel. Uurimuse valimisse kuulus 8 õpetajat ühest koolist (N=8) ning kõigiga viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu. Läbiviidud intervjuud salvestati, transkribeeriti ning hiljem saadud tulemused kodeeriti. Uurimuse tulemused näitasid, et üldiselt koostööd eripedagoogiga juba tehakse, kuid see on vähene ning oodatakse selle paranemist. Autori arvates võib vähese koostöö põhjuseks olla see, et koolis töötav eripedagoog töötab antud asutuses vaid 0,25 kohaga ning ei ole seetõttu piisavalt palju koolis kohal. Tulemustest selgus ka, et õpetajad peavad oluliseks eripedagoogiga suhtlemist ning verbaalset koostööd (nõu või kinnituse saamine, konsulteerimine, informatsiooni vahetamine). Uurimuses osalenud õpetajad teevad rohkem igapäevast koostööd ning professionaalset koostööd ei tehta.

Märksõnad: *koostöö, eripedagoog, õpetaja, sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused, kool*

Abstract

Cooperation between teachers and special education teachers in relation to students with social, emotional and behavioral difficulties: experiences and expectations in the example of one school

In the framework of inclusive education, teachers and support specialists must work closely and consistently to teach students with special educational needs. The aim of the work was to find out what the teachers' experience of cooperation with a special education teacher are in relation to students with social, emotional and behavioral difficulties, and what the teachers' expectations are for future cooperation. Cooperation in lesson planning and teaching materials was studied separately. The research sample consisted of 8 teachers from one school (N=8) and a semi-structured interview was conducted with all of them. The conducted interviews were recorded, transcribed and later the results were coded. The results of the research showed that, in general, teachers already cooperate with the special education teacher, but the cooperation is insufficient and teachers expect it to improve. In the author's opinion, the reason for the lack of cooperation may be that the special education teacher working in the school works in this institution with only 0,25 places and therefore is not present in the school enough. Results also show that teachers consider communication and verbal cooperation (getting advice or confirmation, consultation, sharing information) to be important. The teachers who participated in the study do more exchange and coordination for teaching, and they do not participate in professional collaboration.

Keywords: *cooperation, special education teacher, teacher, social, emotional and behavioral difficulties, school*

Sissejuhatus

Eesti keele seletava sõnaraamatu (2009) järgi on kool koht, kus õpilased omandavad teadmisi, vilumusi ja oskusi ning kõike seda juhivad õpetajad. Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (2014) järgi on õpetaja võtmeisik õpilase kujunemisel kodanikuks, kes keskkonnas toimuvate muudatustega tuleb toime iseseisvalt ning võtab vastutuse oma arengu ja õpivalikute eest.

Tänapäeva hariduse võtmesõnaks on kaasav haridus, mille sihtgrupiks on enamasti haridusliku erivajadusega õpilased (Häidkind & Oras, 2016). Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (PGS, 2010) ütleb, et vastavalt õppija vajadustele korraldatakse talle võimetekohane õpe ning vajalik tugi. Sobiva toe tagamiseks teevad koostööd kõik koolis töötavad lapsega seotud isikud.

Üheks osapooleks selles last toetavas koostöös on tugispetsialistid. Kõigi õpilaste toetamiseks on koolides olemas tugispetsialistid, kelle ülesandeks on olla erapooletu ning teha koostööd vanemate, aineõpetajate ning klassijuhatajatega. Tugispetsialisti kaasamine tähendab, et jagatakse vastutust probleemi lahendamiseks (Randma, 2019). Koostöö õpetajate ja tugispetsialistide vahel annab võimaluse edukalt toime tulla nii nõrgematele kui ka võimekamatele õppijatele. Koostöö eesmärk on igati toetada kõigi õppijate igakülgset arengut (Eesti elukestva õppe strateegia 2020, 2014). Koostöö sujumiseks on vaja kindlaks määrata, kes millega tegeleb ning kes mille eest vastutab. Eripedagoogil on koostöös oluline osa oma erialaste pädevuste tõttu. Lisaks leiab Randma (2019), et spetsialisti olulisus peitub ka selles, et temal on õpetajaga võrreldes rohkem ajalisi ressursse probleemi põhjuse leidmiseks ning tihti ka rohkem kogemusi probleemide kõrvaldamiseks. Koostööd tehes aga ei tohi õpetaja ise kõrvale jääda, vaid peab olema juhtrollis, tugispetsialist on talle vaid toeks (Randma, 2019). Koostöös on oluline roll ka õpilasel endal, kuid õpilase kaasamist õppeprotsessi mõjutab tugevalt õpetaja hoiak haridusliku erivajadusega õpilase õpetamisse. Uuringutes on leitud, et enim nähakse probleeme sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilastes (Lifshitz *et al.*, 2004; MacFarlane & Woolfson, 2013, viidatud Schmidt & Vrhovnik, 2015 j).

Käesolevas töös antakse ülevaade sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustete olemusest, lisaks ka teoreetilistest lähtekohtadest, mis puudutavad õpetaja ja eripedagoogi koostööd koolikeskkonnas. Seejärel antakse ülevaade uurimuse läbiviimisel kasutatud meetodist ning uurimise käigus saadud tulemustest ning lõpuks arutletakse saadud tulemuste üle.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Kaasav haridus

Eesti Vabariigi põhiseaduse (1992) paragrahv 37 ütleb, et igal on õigus haridusele ning selle andmine on riigi järelevalve all. Eesti haridus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdselt kättesaadav kõigile isikutele (Haridus- ja noorteamet, 2023; PGS, 2010). Kaasava hariduse eesmärk on kõigile õppijatele tagada neile võimetekohane ja nende eripära arvestav haridus. Koolis seostatakse kaasavat haridust peamiselt erivajadustega lastega (Robo, 2014). Hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamine hariduses seati normiks deklaratsioonis, mis võeti vastu 1994. aastal Salamancas toimunud UNESCO erihariduse konverentsil ning mis määras kindlaks, et kõigil õpilastel on piisava toega võimalik õppida tavaklassis (UNESCO, 1994). Mida rohkem kasvab koolides hariduslike erivajadustega õpilaste hulk, seda enam on vaja õpetajaid ning tugispetsialiste, kes on valmis neid õpilasi õpetama (Winn & Blanton, 2005). Eestis pole HEV-õpilaste toetamiseks kvalifitseeritud õpetajate ja tugispetsialistide järelkasv piisav (Haridus- ja teadusministeerium, 2021).

Õpetajal ning valdkondadeüleisel koostööl kõikide õpilastega seotud osapoolte vahel on kaasavas hariduses oluline roll (Kivirand et al., 2020). Rääkides kaasavast haridusest, on oluline rääkida ka sellest, kuidas tulla toime erinevustega koolis, klassiruumides ja õppekavas. Nüüd ei räägita enam sellest, mis on kaasamine või milleks see oluline on, tähtis küsimus on nüüd hoopis see, kuidas kaasamist saavutada (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2014).

1.1.1. Eripedagoog haridusasutuses

Eripedagoogi kutsestandardi (2023) järgi peab töötaval eripedagoogil olema erialane magistrakraad või samal tasemel haridus ning töökogemus vajalike oskuste saavutamiseks. Eripedagoogi peamine tegevus on hariduslike erivajadustega (HEV) õppija arengu suunamine.

Eripedagoogi kutsestandardis (2023) on ära määratud ka eripedagoogi kohustuslikud tööosad - õppijate erivajaduste märkamine ja hindamine, õppetegevuse planeerimine, õpikeskkonna kujundamine, õpetamine, professionaalne enesearendamine, eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus ning osalemine arendus-, loome- ja teadustegevuses. Lisaks on välja toodud ka valitavad tööosad, milleks on kollektiivi juhtimine ja õpetajate eripedagoogika-alane koolitamine.

Koolis planeerib ja viib eripedagoog läbi nii õpiabirühma- kui individuaaltunde. Lisaks nõustab eripedagoog koolis kolleege erivajadusega õpilasega seotud valdkondades. Enda pädevuste piirides nõustab eripedagoog ka erivajadusega õpilase perekonda, et toetada lapse arengut ja toimetulekut (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord, 2018). Eestis on luba eripedagoogi kutset anda Tartu Ülikoolil, Tallinna Ülikoolil ning Eesti Eripedagoogide Liidul (Eripedagoogi kutsestandard, 2023).

1.1.2. Hariduslikud erivajadused

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) § 46 järgi on haridusliku erivajadusega õpilane, kes teatud kindlatel põhjustel vajab muudatusi või kohandusi erinevates õppimisega seotud valdkondades. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) järgi võib õpilane vajada kohandusi järgmistes valdkondades:

- 1) õppesisu;
- 2) õppeprotsess;
- 3) õppeaeg;
- 4) õppekeskkond.

Hariduslik erivajadus selgitatakse välja kasutades pedagoogilis-psühholoogilist hindamist, õpilase käitumise korduvat vaatlemist erinevates tingimustes, õpilaset puudutava lisateabe kogumist ning vajadusel õpilase meditsiinilist ja logopeedilist uurimist (PGS, 2010).

Kõrgesaar (2020) ütleb, et õpilasele haridusliku erivajaduse määramiseks on vaja arvestada kaht tegurit. Esiteks peab arvestama, mil määral ühe rühma õppijad omavahel erinevad. Teiseks peab arvestama õpikeskkonna võimalusi ehk ressursse arvesse võttes erinevusi õppijate õppimises.

On täheldatud, et hariduslikke erivajadusi esineb rohkem riikides, kus koolid ei tule ise toime kergemate õpiraskuste, keele- ja kõnepuudete ning ka emotsionaal- või käitumiseraskustega (Kõrgesaar, 2020).

Haridusliku erivajaduse alatüübid on Kõrgesaar (2020) järgi järgmised:

- 1) Üld- ja eriandekus;
- 2) Õpiraskused;
- 3) Kõnepuuded;

- 4) Emotsionaal- või käitumiskasvatus;
- 5) Meelepuuded;
 - 5.1) Kurtus ja nürmus vaegkuulmisena;
 - 5.2) Pimesus ja vaegnägemus;
- 6) Kehapuuded;
- 7) Vaimu- ja /või liitpuuded;
- 8) Sõltuvushäired ja hariduslikud erivajadused;
 - 8.1) Sõltuvushäired;
 - 8.2) Hariduslikud erivajadused ja sõltuvusprobleemid.

1.2. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumiskasvatus

Lilleoja ja Konno (2011) järgi nimetatakse lapsi, kelle käitumine ja/või emotsioonid segavad nende isiksuse arenemist või mõjutavad suhteid teistega, segavad õppimisprotsessi ja eakaaslaste õppekeskkonda, sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskasvatusega lasteks. Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskasvatuse termin võetakse kasutusele siis, kui esinevad probleemid on tõsisemad kui ühekordne korrarikkumine, kuid on siiski vähem tõsised kasvatusprobleemid, mida põhjustavad psühhiaatrilised kõrvalekalded (Lilleoja & Konno, 2011). Arumugam jt (2020) ütlevad, et käitumisprobleemidega laste hulgas on kõrvalekalded igapäevaselt aktsepteeritavatest käitumismustritest. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumiskasvatus takistavad õpilase hariduslikku kaasatust, sealhulgas ka nende õppimist. Seetõttu on õpetajatel ja tugispetsialistidel vaja teha koostööd nende kasvatusprobleemide ennetamiseks ning sekkumiseks (Parsonson, 2012). Suurbritannia pedagoogide hulgas läbiviidud uuringus leiti, et töö sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskasvatusega õpilastega on õpetajate hinnangul professionaalselt väljakutsuv, kuid väga rahuldust pakkuv (Armstrong, 2014).

Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumiskasvatus jagatakse Achenbachi (1966, viidatud Ivanova *et al.*, 2022 j) väljatöötatud jaotuse järgi tavaliselt kaheks: eksternaliseeritud ehk väljapoole suunatud ja internaliseeritud ehk sissepoole suunatud kasvatusprobleemid. Eksternaliseeritud kasvatusprobleemid esinevad tihedamini poistel ning need avalduvad ebasobivas käitumises ja kõnes, agressiivsuses ning paigalpäsimatuses. Väljapoole suunatud kasvatusprobleemidega tuleb tihti kaasa ka kuritegevus. Internaliseeritud kasvatusprobleemid avalduvad eemaletõmbumises maailmast ning sagedastes

keskkond, luuakse kindlad rutiinid, juhendatakse õpilasi efektiivselt ja kaasahaarvalt, õpetatakse selgesõnaliselt, kasutatakse jälgimisvahendeid juhiste planeerimiseks ja järgmiseks, antakse toetavat ja konkreetset tagasiside.

- 2) *Sekundaarne ennetus ehk tasand 2* tagab toe õpilastele, kelle puhul endiselt väljendub risk sotsiaalsete, emotsionaalsete ja/või käitumisprobleemide tekkeks. Suunatud tugi jätkab esmase toe funktsioonidega, kuid pakub näiteks rohkem võimalusi suhete loomiseks, meeldetuletusteks, oskuste harjutamiseks, tagasisideks ja tunnustusteks.
- 3) *Kolmanda taseme ennetus ehk tasand 3* annab intensiivset ja personaalset tuge õpilastele, kel on krooniline või tugev sotsiaalne, emotsionaalne või käitumuslik probleem. Sel tasemel luuakse personaalse toe tagamiseks meeskondi, et selgitada välja kindlad tugevuste ja vajaduste valdkonnad ning luua individuaalne plaan, mis toetab õpilast kõigis valdkondades.

Kõik kolm taset on omavahel seoses ning õpilane võib oma erinevate probleemide jaoks leida tuge kõigist kolmest tasandist. Õpilasel, kes saab kolmanda tasandi tuge, peab oleme ligipääs vajadusel ka esimene ja teise tasandi toele (US Department of Education, 2021).

Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega lastele on oluline, et õppimine on motiveeriv. Motiveeriv on õpe siis, kui see on läbimõeldud ning õigete vastuste sagedus on kõrge. Tund tuleb planeerida nii, et ei tekiks olukordi, kus õpilased, kes eksivad tihti, tunnevad end ebaedukalt. Ebaedu tunne viib tihti nii õppeaine kui ka õpetaja sallimatuseni (Kõrgesaar, 2020). Toetus, mida õpilane vajab, on individuaalne. Toetus võib esineda abiõpetaja kaasamise, täiendava õpiabi või teistsuguse õppematerjalina (Räis *et al.*, 2016).

Targasti plaanitud tund annab nii õpetajale kui ka õpilasele eesmärgi, mille poole püüelda, tuleb jõuda mingi tulemuseni. Struktüreeritud tund motiveerib õpilast ning soodustab nende keskendumist. Tunni planeerimine annab õpetajale enesekindlust ning planeerimise käigus saab õpetaja läbi mõelda selle, mis materjale või vahendeid läheb õppetöös vaja. Tundides, mille planeerimiseks on võetud aega, esineb vähem distsipliiniprobleeme ja segadust (Susi, 2012). Erivajadustega laste õpetamisel on oluline õpetaja osavõtt õppeprotsessis ning õpilase juhendamine ja õppetöös edasi jõudmine väikeste sammudena. Tähtis pole õppematerjali mahu vähendamine, vaid mingite oskuste liigendamine väiksemateks oskusteks ehk osaoskusteks

(Plado, 2014). Õppekirjanduses olev informatsioon ja selle esitamine peab on eakohane, mitmekesine ja meetodiliselt otstarbekas. Õppekirjandus peab toetama õpilase kõlbelist, füüsilist ja sotsiaalset arengut, tervikliku maailmapildi ja iseseisva õppimisvõime kujunemist (Õppekirjandusele esitatavad nõuded ..., 2016).

Õpetajatel tuleb seada käitumisraskustega õpilastele realistlikud ootused, lisaks olla tööd tehes rahulik ning pakkuda lapsele tuge. Lapsele peab selgitama, et tehtu on tema mure, mitte tema süü. Õpetaja peab suutma ennast eraldada lapse eksimustest (Kutscher, 2014, viidatud Kõrgesaar 2020 j).

Kui õpetaja teab sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste riski- ja kaitsetegureid, siis saab ta õpilast paremini aidata ning enda tööd paremini planeerida (Tropp, 2010), kuid tavaliselt sekkuvad õpetajad alles siis, kui probleem on juba käes, mitte siis, kui on märgata esimesi riskitegureid (Tropp, 2010; Lane *et al.*, 2002). Töökoormuse, väheste teadmiste ja kogemuste tõttu lükkavad õpetajad edasi käitumisprobleemidega laste suunamist sobiva professionaali juurde ning probleemide esinemisel on populaarseks ajutiseks lahenduseks õpilaste eemaldamine õppetööst. Pingeolukorrad tekivad, kui õpetajad ei suuda klassiruumis toime tulla emotsionaalsete, sotsiaalsete ja käitumisraskustega (Arumugam *et al.*, 2020).

Erivajadusega lapsele parima abi pakkumiseks peab õpetajate ja eripedagoogi vahel toimuma pidev koostöö, sest see on parim meetod keerukate väljakutsetega hakkamasaamiseks (Belbin, 2012).

Koostöö on kahe või rohkema kolleegi vaheline suhe, kus kohustused ja vastutused jagunevad võrdselt (Friend & Cook, 2009). Eriti peavad eripedagoog ja õpetajad koostööd tegema, kui on tegemist erivajadusega lapsega ning koostöö sujub, kui kõik osapooled võtavad koostööst osa vabatahtlikult ning pürgivad sama eesmärgi suunas (Hamilton-Jones & Vail, 2014).

Kikas (2010) ütleb, et õpilane, kelle käitumine tekitab probleeme ja on segav, on mure kogu koolile, mitte vaid selle õpilase klassijuhatajale. Parim meetod sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega toimetulekuks on teha koostööd ning üksteist toetada ja vajadusel abistada. Abi võib olla järgmine:

1. kolleegi asendamine, kui too vajab aega individuaalseks tegevuseks probleeme lapsega;
2. toetus teatud õppija eemaldamiseks klassiruumist;
3. meeskonnatööna SEK raskustes lastele abi planeerimine;

4. õpilase raskuste määramiseks kolleegide abistamine;
5. klassivahetuse võimaluse pakkumine SEK õpilasele (Kikas, 2010).

Koostöö eripedagoogi ja õpetajate vahel on oluline, et toetada õpilase õppimist ning kaasa aidata õpilase emotsionaalsele ja sotsiaalsele heaolule koolikeskkonnas (McLeskey *et al.*, 2017).

1.3. Koostöövormid

1.3.1. Igapäevane ja professionaalne koostöö

TALIS 2018 (OECD, 2020) uuringus eristati kaht peamist koostöö liiki - igapäevane ja professionaalne koostöö.

Lihtsam koostöö liik on igapäevane koostöö (*exchange and coordination for teaching*). 2018. aastal läbi viidud TALIS uuringu järgi kuuluvad siia alla materjalide jagamine õpetajate vahel, sobivate õppevahendite üle arutlemine ning välja valimine, arutlemine õpilaste õpitemumuste üle, ühiste hindamiskriteeriumite paika panemine ning meeskondlikel koosolekutel osalemine (Burns & Darling-Hammond, 2014).

Sügavamad ehk professionaalset koostööd (*professional collaboration*) nimetatakse hariduse alustalaks (Leonard & Leonard, 2001). OECD (2020) järgi kuuluvad professionaalse koostöö alla koostöine õpetamine, kolleegide tundide vaatlemine ja tagasiside andmine, võtta osa ühistegevustest erinevate klasside ja vanuste lõikes, osaleda koostööpõhises professionaalses õppimises.

TALIS 2018 (OECD, 2020) uuringus leiti, et õpetajate seas on kõige populaarsemaks koostöövormiks *õpilaste haridusliku arengu üle arutamine*. 61% uuringus osalenutest ütles, et teevad seda vähemalt korra kuus. Vestlused ja arutelud kindlate õpilaste kohta on vajalikud õppijakeskse juhendamise jaoks. Vestlused kolleegidega aitavad õpetajatel ka üksteiselt õppida.

Õppematerjalide vahetamine annab võimaluse jagada teadmisi ning aitab läbi viia tunde, mis võivad olla keerulised. Materjalide jagamine suurendab tunni planeerimise efektiivsust (OECD, 2020).

Teised igapäevased koostöövormid on *tiimi koosolekutel osalemine* ning *ühiste hindamiskriteeriumite paika panemine*. Neid koostöövorme rakendatakse eelnevatega võrreldes vähem (OECD, 2020).

TALIS 2018 uuringu käigus leiti, et suur osa õpetajates ei tee professionaalset koostööd (OECD 2020).

Koosõpetamine (co-teaching) on meetod, mille eesmärgiks on tagada, et kõik õpilased oleksid klassis õppimisse kaasatud, kuid siiski arvestatakse ka üksikute õpilaste vajadusi (Murawski & Dieker, 2008). Koosõpetamises osaleb õpetamises kaks või rohkem õpetajat ning need õpetajad peavad koos õppetööd kavandama, juhendama ning hindama (Friend, 2008; Scantlebury *et al*, 2008).

1.3.2. Meeskonnad

Koostöö tegemiseks luuakse meeskondi, millel on tavaliselt kindel eesmärk (Freedman & Somech, 2021). Õpetaja ja eripedagoogi vahelisel koostööl on erinevaid vorme (Bagnato & Neisworth, 1991; Pierce & Everington, 2002, viidatud Karindi & Tamm, 2019 j):

- 1) Multidistsiplinaarne meeskond on meeskond, kus töö erivajadustega lastega toimub õpetaja ja eripedagoogi vahel üksteisest sõltumatult. Nad hindavad iseseisvalt lapse arengut, teevad sekkumisplaanid ning rakendavad neid. Sellise meeskonnatöö vormi ohuks on osapoolte eraldatus ning meeskonnasisene konflikt seoses eesmärkide seadmise ja sekkumisplaanide rakendamisega.
- 2) Interdistsiplinaarne meeskond on meeskond, kus õpetaja ja eripedagoog viivad erivajadustega laste arengut hindamist ja sekkumist läbi iseseisvalt, kuid vahetavad informatsiooni, et mõlema osapoole tegevused oleksid koordineeritud. Sarnaselt multidistsiplinaarse meeskonnaga on ka interdistsiplinaarse meeskonnatöö puhul ohuks ebapiisav suhtlus õpetaja ja eripedagoogi vahel.
- 3) Transdistsiplinaarne meeskond on meeskond, kus koostöö toimub enne erivajadustega laste arengu hindamist. Meeskonnatööna tehakse plaanid nii hindamise, planeerimise kui ka sekkumise jaoks. Lisaks jagatakse omavahel kogemusi ja nõuandeid. Meeskondlikult otsustatakse, millise oskuse kujundamine võetakse prioriteediks ning selle seavad kõik meeskonna osapooled endale põhieesmärgiks. Siia meeskonda kuulub ka lapsevanem, kes peab ka ise oma last vastavalt eesmärgile arendama. Sellise meeskonna töö on efektiivseim siis, kui meeskond on koostööd teinud juba pikemalt.

Erinevate osapoolte koostööd juhivad koolijuhid poolt määratud inimene, kelleks võib olla

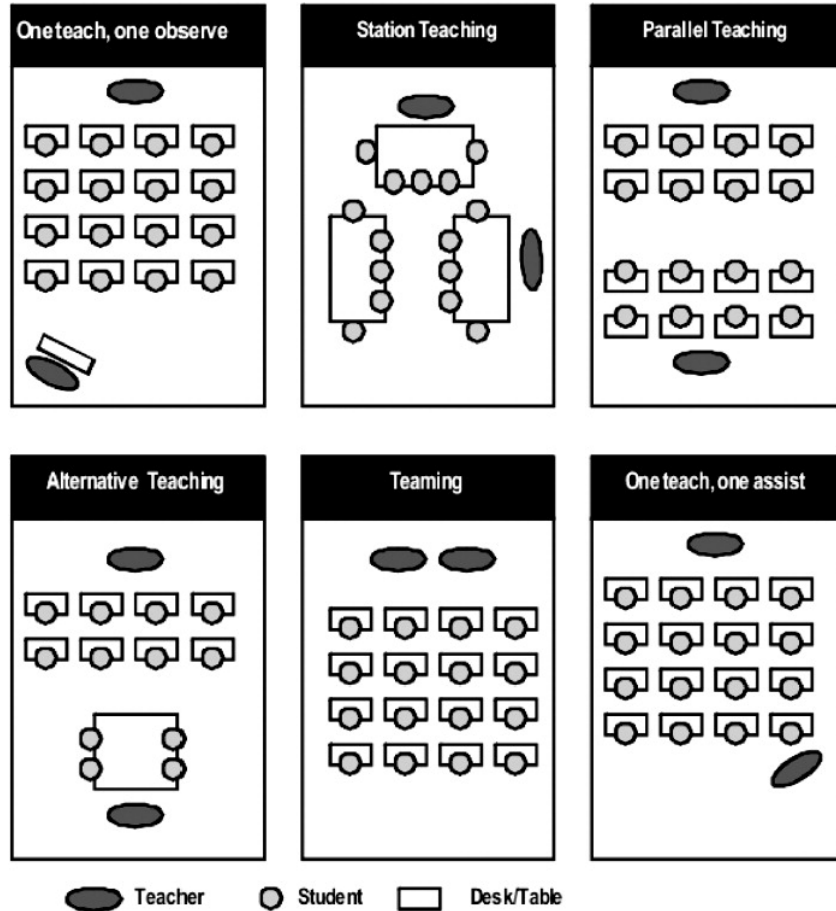
nii hariduslike erivajaduste õppe koordineerija, tugispetsialist kui ka õpetaja (Innove, 2019). Selleks, et koostöö oleks produktiivne, peavad koostöö osapooled ise tunnetama koostöö vajalikkust (Datnow, 2011).

1.3.3. Koosõpetamine

Friend ja Cook (2009) ning Friend ja Bursuck (2002) toovad välja kuus koosõpetamise mudelit. Mudelid erinevad üksteisest õpetajate õppeprotsessi juhtimise ja läbiviimise ulatuse panusest:

1. *Üks õpetab, teine vaatlleb (one teach, one observe)* on koosõpetamise meetod, kus üks õpetaja õpetab suurt rühma ning teine samal ajal kogub olulist informatsiooni kindlate õpilaste või kogu klassi kohta.
2. *Õppejaamades õpetamine (station teaching)* on meetod, kus õpilased on jagatud kolme rühma ning rühmad liiguvad erinevate õppejaamade vahel. Kahes õppejaamas õpetavad rühmasid õpetajad ning kolmandas õppejaamas teevad rühmad tööd iseseisvalt.
3. *Paralleelne õpetamine (parallel teaching)* on meetod, kus rühm on jagatud kaheks ning mõlemad õpetajad õpetavad sama materjali.
4. *Allrühma ja põhirühma õpetamine (alternative teaching)* on meetod, kus üks õpetaja töötab suurema rühmaga ning teine võtab endale väiksema rühma, et neid kas kontrollida, etteõpetada või ka näiteks järgi aidata.
5. *Meeskondlik õpetamine (teaming)* on meetod, kus mõlemad õpetajad õpetavad kõiki õpilasi, kuid on omavahel esitatava materjali ära jaganud.
6. *Üks õpetab, teine assisteerib (one teach, one assist)* meetodi puhul on üks õpetaja klassi ees ning edastab uut informatsiooni ning teine õpetaja käib klassis ringi ning abistab lapsi vajaduse korral individuaalselt.

Erinevaid koosõpetamise mudeleid illustreerib joonis 1.



Joonis 1. Koosõpetamise erinevad mudelid (Friend & Cook, 2010, lk 13).

Koosõpetamise meetodid aitavad anda individuaalselt haridust erivajadustega lastele, samal ajal arvestades ka kõigi teiste klassiõpilaste hariduslikke vajadusi. Koosõpetamine võib olla ühekordne või järjepidev ning võib ka ajaliselt erineda (Friend & Bursuck, 2009).

Uurimustest (Rea *et al.*, 2002; Idol, 2006) on leitud, et erivajadustega õpilastel, kes on osa saanud koostöiselt õpetatud tundidest, on paremad hinned, saavutavad hindelistes töödes kõrgemaid tulemusi ning ka nende osavõtt tundidest on parem.

TALIS 2018 uuring leidis, et enim kasutavad koosõpetamist Austria, Itaalia, Jaapani ja Mehhiko õpetajad. Vähim aga Bulgaaria, Horvaatia, Tšehhi, Leedu, Malta ja Venemaa õpetajad. Uuring leidis, et üle 20% uuringus osalenud Eesti õpetajatest kasutab koosõpetamist igakuiselt. Ligi kolmandik uuringus osalenud riikidest ei kasutata koosõpetamist ühises klassiruumis (OECD, 2020).

Sama uuring (OECD, 2020) leidis, et *tundide vaatlemine ning tagasiside andmine* on

uuringu põhjal populaarseim Vietnami (ligi 80%). Eestis vaatleb igakuiselt kolleegide tunde ning tagasisidestab neid uuringus osalenud õpetajatest alla 10%. Esineb riike, kus enamik haridusvaldkonnas töötavatest inimestest ei ole kordagi andnud tagasisidet enda kolleegidele.

Koostööd saab teha ka läbi *professionaalsete arenguvõimaluste*, milles õpetajad osalevad. Õpetajad, kellel on olnud rohkem võimalusi osaleda koostööstes professionaalsetes arengutegevustes, teevad tihedamalt ka professionaalset koostööd oma igapäevatöö osana. See koostöövorm on uuringus osalenud riikide seas vähepopulaarne, ainult 21% õpetajatest vastas, et teevad sellist koostööd kord kuus. Kord kuus teevad sellist koostööd 20% vastanud Eesti õpetajatest (OECD, 2020).

TALIS 2018 uuring (OECD, 2020) näitas, et *ühistegevused erinevate klasside ja vanuste lõikes* on rohkem kasutusel koolides, kus õpib rohkem raskustega õpilasi. Ühistegevusi rakendab vastanud Eesti õpetajatest 10%.

1.3.4. Eripedagoogiline nõustamine

Eripedagoogi kutsestandard (2023) ütleb, et osa eripedagoogi tööst on eripedagoogiline nõustamine ja mentorlus ning seegi on üks koostöövormidest. Eripedagoogi ülesandeks on analüüsida õppija kohta olevat teavet, määratleda selle kaudu probleem ja selgitada probleemi sisu õppijale endale, lapsevanematele ning teistele võrgustikku kaasatud liikmetele. Samuti peab eripedagoog juhendama pereliikmeid ning vastama nende tekkinud küsimustele. Ka teiste eriala spetsialistide juurde nõustamisele suunab eripedagoog ning hiljem selgitab vajaduse tekkimisel lastevanematele saadud hinnanguid ning juhendab soovitude rakendamisel. Eripedagoogiline nõustamine on peamiselt jõustamine ning selle eripära seisneb selles, et nõustamist vajavad kõik osapooled - õpilane, lapsevanemad kui ka õpetajad (Tropp, 2010).

Koostööna peab eripedagoog oma kolleegi õppija erivajaduse märkamisel juhendama ja toetama. Eripedagoog on see, kes nõustab kooli juhtkonda, kuidas arvestada õppija erivajadusega õppe korraldamisel. Eripedagoog on osa meeskondadest, mis töötavad, et toetada õppija arengut. Lisaks viib eripedagoog on kurssi eripedagoogi juhendmaterjalidega ning soovitab ja jagab õpetajatele juhendmaterjale (Eripedagoogi kutsestandard, 2023).

Vestlused spetsialistide ja õpetajate vahel on üldiselt konsulteerimise protsessid. Konsulteerimine on vabatahtlik ning selle aluseks on võrdne suhe, mille osapoolteks on erinevad

eksperdid. Konsulteerimise ajal suheldakse õpetajaga, kuid fookuseks on siiski laps, keda soovitakse aidata (Tropp, 2010).

Konsulteerimise koolis võib jagada kaheks - koolipõhiseks ja õppe-konsulteerimiseks. Koolipõhine konsulteerimine on koostöö meetod, mille käigus spetsialistid või nendest moodustatud meeskonnad saavad kokku ning üheskoos püütakse leida lahendus mingile kindlale probleemile (Zins & Erchul, 2002). Õppe-konsulteerimise protsessis on oluline jõustamine ehk see, kes konsultatsioonile tuleb, suudab enda olemasolevaid teadmisi ja oskuseid rakendada, kuid vajab selleks toetust (Rappaport, 1981, viidatud Tropp, 2010 j).

Eripedagoogilisel nõustamisel on kindlad põhimõtted, mis Tropp jt (2010) järgi saab jagada neljaks:

- 1) *Kriitilisus ja tolerantsus*. Kriitilisus ehk nõustamisele tulnud lapse kohta saadud materjalidesse tuleb suhtuda kriitiliselt. Tolerantsus ehk oluline on kõik, mida on saadud lapse kohta varem teada.
- 2) *Komplekssus ja individuaalsus*. Komplekssus ehk kasutusele tuleb võtta mitmekülgsed uurimismeetodid, et uurida erivajadusega last. Ühe valdkonna uurimine annab informatsiooni ka teiste valdkondade kohta. Individuaalsus ehk lapse uurimisel on uurimise keskmeks laps ehk uurimismaterjalid ning meetodid tuleb valida ja ette valmistada uuritava lapse järgi.
- 3) *Konfronteeritus ja süsteemsus*. Konfronteeritus ehk vastuolude tekkimine nõustamise käigus. Konfronteerumine on vajalik, et uuringud oleksid võimalikult head ja detailsed. Seejuures on vajalik ka süsteemsus, et nõustamisel tekiks konfronteerumist võimalikult vähe ning kõik oleks nii sujuv, kui võimalik.
- 4) *Avatus ja selektiivsus*. Avatus ehk igakülgse informatsiooni vastuvõtmine ning osapoolte kuulamine ning mõistmine, samuti ka osavõtt koostööst teiste osapooltega. Selektiivsus ehk oskus olulise eristada ebaoluline.

1.3.5. Koostööd soodustavad ja takistavad tegurid

Koostöö sujuvust mõjutavad erinevad tegurid, mõned neist soodustavad koostööd ning mõned takistavad.

Koostöök on oluline õpetaja enesetõhusus. Enesetõhusus on tähtis enda tegevuse

suunamiseks, kuid meeskondlik tõhusus edendab läbi õpetajate koostöö õppijate tulemusi (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Koostöö sujumiseks on oluline ka kõrgete eesmärkide seadmine, sest need tekitavad surve, mis paneb õpetajaid rohkem pingutama ja julgustab neid keerulistes olukordades mitte alla andma. Kõrgete eesmärkide seadmine on eeskujuks ka õpilastele ning aitab kaasa õpitulemuste paranemisele (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Johnson (2003) leidis oma uuringus, et moraalne tugi ja professionaalne areng on õpetajate jaoks koostööd toetavad tegurid.

Da Fonte ja Barton-Arwoodi (2017) uurimuses tõid paljud osalised välja selle, et koostöö tegemiseks on oluline aeg. Osapooled peavad leidma sobiva ja piisava aja, et koostööd teha. Üks osalistest tõi välja, et tihti on aja mitteleidmine seotud sellega, et koostööd ei soovitagi teha. Sobiva aja leidmine on toodud tihti välja ka peamise koostööd takistava tegurina (Lawrence-Brown & Muschaweck, 2004). Selle takistuse ületamiseks on soovitatud kooli juhtkondadel koostöö tegemine kaasata tunniplaanidesse (Berry *et al.*, 2009).

Teise koostööd raskendavad tegurina toodi välja lünk aineõpetajate ja eripedagoogi teadmistes. Õpetajad tundsid, et nad ole valmis õpetama kõiki õpilasi ning nad ei tea piisavalt individuaalsetest õppekavadest (IÕK) (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Robinson ja Buly (2007) mainivad, et samuti võib õpetajate ja eripedagoogide vahel esineda keelebarjäär erialastes mõistetes. Näiteks, kui eripedagoog räägib ladusast lugemisest, siis jälgib ta mitu sõna loeb laps minutis õigesti. Aineõpetaja aga võib ladususe all mõelda ka ilmekust, täpsust ja kiirust. Teadmiste lünga ületamiseks on soovitatud kasutada informatsiooni sisaldavaid lehti, mida õpetaja ja eripedagoog omavahel jagavad (Sayeski, 2009).

Kolmandana tõid Da Fonte & Barton-Arwood (2017) välja kommunikatsiooni olulisus. Koostöös on oluline osapoolte vaheline mõistmine ja avatus uutele mõtetele. Välja toodi ka see, et koostöös on vajalik olla lapsekeskne. Õpetajad mainisid hirme omavaheliste suhete ja austuse ees. Uuringud on näidanud, et koostööd ja kaasamist tahetakse teha rohkem siis, kui õpilasel on kergemad erivajadused, ning vähem siis, kui õpilasel on raskemad ja keerulisemad vajadused (Avramidis & Norwich, 2002).

Tabel 1. Valimisse kuulunud õpetajate taustandmed

Õpetaja tähis	Vanus	Tööstaaž õpetajana (aastates)	Pedagoogiline haridus	Ainevaldkond	Klassid, mida õpetab	Klassijuhataja
V1	61	38	Jah	Vene keel ja kirjandus Inglise keel	5. ja 7.- 9. klass	9. klass
V2	27	4	Omandamisel	Arvutiõpetus	1.-12. klass	12. klass
V3	54	30	Jah	Eesti keel ja kirjandus	7.-12. klass	11. klass
V4	50	23	Jah	Klassiõpetaja* Inglise keele õpetaja	6.-8. klass ja 10.-12. klass	7. klass
V5	66	48	Jah	Klassiõpetaja	1. klass	1. klass
V6	52	32	Jah	Klassiõpetaja* Eesti keel ja kirjandus	3., 5. ja 6. klass	3. klass
V7	32	3,5	Omandamisel	Tehnoloogiaõpetus	4.-9. klass	6. klass
V8	72	33	Jah	Bioloogia Geograafia Keemia	7.-12. klass	10. klass

* Õpetajal eriala omandatud, kuid hetkel sellel alal ei õpeta.

2.2. Mõõtevahend

Töös kasutati mõõtevahendina poolstruktureeritud standardiseerimata individuaalset intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuu kava (lisa 1) jaguneb kolmeks osaks, millele eelneb loa küsimine intervjuu lindistamiseks ning vajadusel õpetaja julgustamine ning tekkinud küsimustele vastamine. Intervjuu kavas on kaldkirjas kirja pandud ka intervjuueeritavat toetav info (nt koostöövormide näited), kui intervjuueeritav õpetaja vajab küsimusele vastamisel abi. Esimeses intervjuu osas küsiti õpetajalt taustandmeid (vanus, tööstaaž, töökeskkond, omandatud haridus, töökogemust seoses erivajadustega lastega töötamisega, sotsiaalset, emotsionaalsete ja käitumisraskuste mõiste selgitamine, tööalane kokkupuude SEK raskustega). Sisulised

küsimusteblokid (intervjuu teine ja kolmas osa) ehitati üles lähtuvalt käesoleva töö uurimisküsimustest. Intervjuu teises osas küsiti õpetajate koostöö kogemuste kohta eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilastega. Intervjuu viimases osas küsiti, millised on ootused koostööle eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilastega. Intervjuu lõpetamiseks küsitakse intervjuueeritavatel, kas neil on endal veel midagi öelda, mille kohta intervjuus küsitud pole.

2.3. Andmekogumine

Pilootuuring viidi läbi 23.01.2023 ning selle eesmärgiks oli välja selgitada, kas intervjuu küsimused ning nende järjestus on õpetajatele mõistetavad. Uuringu käigus selgus, et intervjuu sujuvuseks tuleb ära vahetada intervjuu kolmanda osa teine ja kolmas küsimus. Intervjuud ise viidi läbi 10. veebruarist kuni 17. veebruarini. Kõik intervjuud viidi läbi silmast-silma kooli erinevates klassiruumides. Intervjuerides tehti vajadusel märkmeid, et suunata intervjuud ning püsida teemas. Pikim intervjuu kestis 25 minutit ning lühim intervjuu 9 minutit, intervjuu keskmine kestvus oli 14 minutit. Luba intervjuu lindistamiseks küsiti kõigilt õpetajatelt.

2.4. Andmete analüüsimise meetodika

Intervjuud transkribeeriti võimalikult kiirest pärast nende toimumist. Transkribeerimiseks kasutati veebipõhist kõnetuvastuse tehnoloogiat <https://tekstiks.ee/> (Olev ja Alumäe, 2022). Kõik transkriptsioonid kõrvutati helifailiga ning kontrolliti sõna-sõnalt üle, vajadusel tehti kirjalikes transkriptsioonides parandusi. Transkriptsioonides muudeti isikuandmed anonüümseks ning uuritavad tähistati tähe- ja numbrikombinatsioonidega V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8. Transkriptsioonide sõnasõnaline kogumaht oli 40lk ja ühe intervjuu keskmine kirjaliku transkriptsiooni pikkus oli 5 lk (kiri Times New Roman, kirjasuurus 12 ja reavahe 1,5). Transkriptsioone intervjuueeritavad ei näinud. Andmete analüüsimiseks kasutati valikulisi transkriptsioone. Valiku põhjuseks on see, et valikulises transkriptsioonis jäetakse kõrvale uuritava poolt öeldud mõtted, mis ei seostu uurimisküsimustega (Linno, 2020). Antud töös oli nendeks näiteks õpetaja arvamus laste koduste probleemide kohta ja sisulised kordused. Töö andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset analüüsi. Õpetajatelt saadud informatsioon kodeeriti ning kategoriseeriti.

Andmetöötlus viidi esmalt läbi veebikeskkonnas QCMap.org (*Qcamap.org, s.a*), kus toimus kodeerimine ja kategoriseerimine. Analüüsimiseks sisestati QCMap.org lehele kõigepealt töö uurimisküsimused ning seejärel valiti induktiivse sisuanalüüsi funktsioon. Järgnevalt laeti veebikeskkonda intervjuude valikulised transkriptsioonid .docx-formaadis. Transkriptsioonid loeti korduvalt läbi. Vastavalt uurimisküsimustele leiti esmalt koodid tähenduslikele üksustele. Hiljem pandi koodid sobivatesse kategooriatesse. Andmeanalüüsi käigus autori poolt loodud koodid ja kategooriad on välja toodud töö lõpus (lisa 2).

3. Tulemused

Käesoleva töö eesmärgiks oli uurida, millised on õpetajate koostöö kogemused eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega ning millised on õpetajate ootused tulevasele koostööle. Uuringus sooviti teada saada, millist koostööd on aineõpetajad teinud eripedagoogiga tundide ja õppematerjalide planeerimisel ning millist koostööd eripedagoogiga nad tegelikult soovivad. Intervjuudest tuli välja, et enamikel koolis töötavatel õpetajatel on olemas kogemus erivajadustega lastega töötamisel, kuid selgus, et paljudel puudub koostöö kogemus eripedagoogiga. Järgnevalt on välja toodud uuringu tulemused uurimisküsimuste kaupa.

Koostöö kogemused tunni planeerimisel. Tunni planeerimisel jagunesid vastused kaheks põhikategooriaks - koostööd on tehtud või koostööd ei ole tehtud. Viis õpetajat kaheksast tõi välja, et neil puudub koostöö kogemus eripedagoogiga tunni planeerimisel täielikult. Üks õpetajatest ütles, et ta ei tunne vajadust selles valdkonnas koostööd teha.

V6: *“Ei, seda ei ole vaja olnud, noh vaata, ma olen ikkagi ise nii kaua juba töötanud ja seda kogemust on vist piisavalt.”*

Eripedagoogiga tunni planeerimisel koostööd teinud õpetajad tõid välja infovahetuse õpetamise meetodite kohta, ülesannete jagamine, nõu andmise ning kinnituse saamise.

V5: *“Räägime enne tundi läbi, sina teed seda, mina teen seda, tema annab mulle nõu.”*

V7: *“Ja siis eripedagoog lihtsalt hiljem nagu kinnitab, et jah, et nii see tõesti on.”*

Koostöö kogemused õppematerjali planeerimisel. Õppematerjalide planeerimise kohta antud vastused jagunesid kahte kategooriasse - koostöö kogemus õppematerjalide planeerimisel

olemas ja koostöö kogemus õppematerjalide planeerimisel puudub. Esimesel kategoorial tekkis ka kaks alakategooriat - praktiline koostöö ja verbaalne koostöö.

Praktilise koostöö juures tõi üks õpetaja välja paljudusmaterjalid ning kaks õpetajat tõi välja sobivate materjalide leidmise.

V5: *“Arutame läbi, missugust õpikut kasutada, missuguseid tekste.”*

V6: *“Kuigi, kui me räägime nüüd kahest kindlast lapsest, siis küll me arutasime enne läbi, milliseid peaks või võiks võtma, võtta kasutusele.”*

Verbaalse koostööna toodi välja vestlemine ning info jagamine. Õpetaja V5 ütles, et põhiline ongi vestlus. Vastaja 7 vastas järgnevalt:

“Tegelikult ma olen saanud just infot et, kuidas näiteks töölehti vormistada või noh, meil ongi nagu, tulevad töölehed, et mis ma siis nagu tema puhul peaksin arvestama, mis, kas talle meeldib rohkem värvida, kas tal meeldib rohkem joonistada, kas tal meeldib.”

Õpetajatest, kes ütlesid, et nad pole õppematerjalide planeerimiseks eripedagoogiga koostööd teinud, vastasid neli, et neil lihtsalt puudub koostöö kogemus.

V3: *“Teinud ei ole. Ma arvangi, et meil on nii erinevad asjad, ta tegeleb pigem selliste asjadega, mida mina nagu võib-olla aastas korra, need häälakupikkused või sellist õigekirja on ja.”*

Üks vastanutest tõi välja, et tal puudub koostöö kogemus materjalide planeerimisel ning tal puudub ka vajadus koostööks.

V2: *“Aga kui nad olid mu tundides, siis oligi nii, et ma ei olnud teinud neile eraldi õppematerjale, vaid ma proovisingi anda nendele nii-öelda kergemini järel.”*

V2: *“Mul ei ole olnud enam vaja uut materjali planeerida neile, sest nad ei käinu minu tunnis.”*

Vastaja 1 tõi koostöö mittetegemise põhjusena välja selle, et eripedagoog ei valda materjale.

V1: *“Ma leian, et oma õppematerjali valdan mina ikka kõige paremini. Eripedagoogi vaevalt ta oskab.”*

Õpetajate ootused koostööle. Kui õpetajatelt küsiti, et millised on nende ootused koostööle eripedagoogiga, siis jagunesid vastused kaheks - oodatakse koostöö parandamist või

lihtsalt koostöö jätkumist. Viis õpetajat soovivad koostöö parandamist ja kolm loodavad, et koostöö lihtsalt jätkub.

Verbaalse koostöö parandamiseks soovitakse eripedagoogiga vestelda ja teha rohkem koostööd (V8). Vastajad 3 ja 4 tõid välja, et toimuda võiks kogemuste jagamine.

V3: *“Ja teinekord võib-olla ongi lihtsalt koos arutada, et siis on ka lihtsam.”*

V4: *“Me oleme nagu selles suhtes minu meelest niimoodi võrdsel tasemel, et me kõik oma kogemuste jagamisega, et vahet pole, et kas eripedagoog või vene keele õpetaja, et, et me kõik vajame jah et, et me saame jagada oma kogemusi, me saame jagada, et kuidas me tuleme toime nende õpilastega, mis mina oma tunnis teen.”*

Praktilise koostöö parandamisele aitaks ühe õpetaja sõnul kaasa eripedagoogi osalemine arenguveestlustel.

V5: *“Ma olen mõelnud, et kui SEK lapsega, lapsevanemaga, lapsevanemaga toimub arenguveestlus, et siis võiks olla eripedagoog ka kohe samal ajal ka vestluses osaline.”*

Vastaja 3 tõi välja, et eripedagoog võiks lapsi paremini tunda.

V3: *“Nii et see eeldab seda, et tema tunneb neid õpilasi rohkem, sest praegu tema tegeleb ainult nendega, kes on seal tunnis tal käivad...”*

Kaks õpetajat tõid välja, et eripedagoog võiks käia tundides.

V2: *“Ma arvan, et võib-olla seda ka, et käiks näiteks minu tundides. Vaatakski, kas ma nagu teen õigesti või mida ma saaks paremini teha, sest muidu ma ise ju mõtlen, kuidas võiks olla õige.”*

V3: *“Et tegelikult saaks ka, võib-olla ka tunni ajal, kasvõi, kui ta tuleb, siis, kui on ikkagi väga rasked lapsed klassis, et ta jälgib kasvõi neid ja et siis ta räägib pärast selle lapsega, mida tema nägi või et tema on nagu erapooletu.”*

Kaheksast vastanust kaks leidsid, et nende senine koostöö eripedagoogiga on olnud sujuv ja loodavad tulevikus jätkata samasuguse koostööga.

V6: *“Täpselt samasugust, nagu ta praegu on.”*

V7: *“Nii tunnengi, no praegu on nagu kõik hästi.”*

Üks intervjuueeritav ei ole ise koostööd teinud.

V1: *“Ei, ma ma ei saa öelda, et ma puudust tunnen, pigem võib-olla on probleem selles, et ma ei ole ise maksimaalselt kasutanud.”*

Koostöö toimumise vormid. Õpetajate vastustest sai moodustada kaks kategooriat - kasutatavad koostöövormid ja koostöö puudulikkus. Kasutatavad koostöövormid saab jagada kolmeks alakategooriaks - praktiline koostöö, verbaalne koostöö ja tagasiside andmine. Praktilise koostööna tõi üks vastanutest välja, et eripedagoog võiks aineõpetajatele ja klassijuhatajatele tutvustada lapsi.

V2: *“Võib-olla algul oli see, et kuna ma neid õpilasi ei tundnud siis ta tutvustas neid mulle, nemad, sest ta oli ka varem nende õpilastega kokku puutunud, et ja siis tutvustas, et kuidas nad käituvad või mis neile meeldib, mis ei meeldi, et siis ma teadsin ennast ette valmistada.”*

Verbaalse koostööna tõi täpselt pooled õpetajatest välja info vahetamise.

V1: *“No koostöö on meil pidev, ja me suhtleme igapäevaselt jaa, jaa, jaa, temast on olnud alati väga palju tuge.”*

V3: *”Ikka oluline on ikkagi vaadata inimesele silma ja rääkida, mida märkab tema, mida märkan mina tavatunnis. Kuidas me edasi liigume.”*

Kaks vastanutest tõi välja ka nõu küsimise.

V4: *”Et siis küsin nõu, kas eripedagoogilt või, või küsin vähemalt, et kas tema on sama, midagi sarnast märganud.”*

Tagasiside andmise juures tuli välja, et toimub tagasiside andmine nii õpetajale kui ka lapsevanemale.

V6: *”Ja omakorda siis ikka ta ikkagi annab tagasisidet, alati ta kirjutab ju need mingisugused kokkuvõtted siis, et mida õpiti ja, ja kuidas on läinud ja mis tulemused on ja seda me ju kõik saame siis õpetajatena näha, seal Stuudiumis on kirjas.”*

V4: *”Noh, ütleme, et klassijuhatajana, sealt sealt tuleb nagu see ühisosa, et ongi, et kui mul on tagasiside andmine lapse vanaemale, et siis arenguveestlustel olen andnud edasi eripedagoogi tagasisidet.”*

Üks vastanutest ütles, et tal puudub koostöö kogemus eripedagoogiga.

V8: *”See tähendab nagu, ütlen ausalt ära, et mul ei ole, see ei ole.”*

Kaks õpetajat aga ütlevad, et koostöö on olemas, kuid vähene.

V4: *”Tegelikult see on mul ikkagi väga vähene, sellepärast et esiteks meil eripedagoog ei ole igapäevaselt majas.”*

4. Arutelu

Järgnevalt analüüsitakse uurimuse käigus saadud tulemusi ja seostatakse neid varasemate uurimustega. Arutelu ülesehitus vastab uurimisküsimuste järjekorrale. Peatüki lõpus tuuakse välja käesoleva töö praktiline väärtus ning selle võimalikud piirangud.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised koostöökogemused on tunni planeerimisel õpetajatel eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega. Neli õpetajat kaheksast ütlesid, et neil puudub koostöö kogemus tunni planeerimisel. Üks õpetajatest leidis, et koostööd tunni planeerimiseks pole vaja eripedagoogiga teha. Põhjuseks, miks õpetajad tunni planeerimisel eripedagoogiga koostööd ei tee, võib magistritöö autori arvates olla see, et õpetajad planeerivad ja viivad oma tunde läbi oma kogemustest lähtudes. Seda mõtet toetavad ka Yingeri ja Hendricks-Lee (1998) ning Tšugurov (2022), kes leidsid, et õpetaja toetub planeeritavas tegevuses pigem oma eelnevalt omandatud teadmistele, oskustele ja õpetamise kogemusele, mille on saanud tavaklassis õpetades. Väite, et tunni planeerimisel pole vaja eripedagoogiga koostööd teha, lükkavad ümber mitmed allikad (McDuffie *et al.*, 2009; Winn & Blanton, 2005), milles öeldakse, et koostöö on oluline viis erivajadustega õpilaste vajaduste täitmiseks.

Õpetajad, kes teevad tunni planeerimisel koostööd, teevad seda enda sõnul peamiselt verbaalselt ehk läbi suhtluse. Üks õpetajatest tõi välja, et küsib eripedagoogilt nõu. Selle koostöö võib liigitada eripedagoogilise konsulteerimise alla, sest fookuses on laps (Tropp, 2010). Lisaks toodi välja kinnituse saamine oma tehtud töö kohta. Ka see kuulub eripedagoogilise konsulteerimise alla, sest õpetajal on teadmised olemas, kuid ta vajab julgustust ning toetust (Rappaport, 1981, viidatud Tropp, 2010 j). Verbaalset koostööd soodustab töö autori arvamusel see, et suhtlemine ei ole kuigi ajamahukas ning selleks leiab aega koolipäeva jooksul. Uurimustes (Da Fonte & Barton-Arwoodi, 2017; Lawrence-Brown & Muschaweck, 2004) on leitud, et koostööd takistabki tihti see, et ei leita sobivat ja piisavat aega, et koostööd teha.

Teine uurimisküsimus selgitas välja millised koostöö kogemused on õppematerjalide planeerimisel õpetajatel eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega. Õpetajad, kes teevad õppematerjalide planeerimisel eripedagoogiga koostööd, kasutavad selleks erinevaid meetodeid. Intervjueeritavad tõid välja, et tehakse koostööd sobivate materjalide leidmisel ning paljundusmaterjalide koostamisel ning jagamisel. Ka TALIS 2018 (OECD, 2020) järgi on õppematerjalide jagamine kolleegidega üks enamkasutatuid igapäevase koostöövorme. TALIS 2018 (OECD, 2020) uuring leidis, et arutlused ning vestlused teatud abivajavate õpilaste kohta on enim kasutuses olev igapäevane koostöövorm. Käesolevas uurimuses oli pidevaks ühiseks kategooriaks informatsiooni jagamine ning vestlemine. Vestluse olulisust võib autori arvates põhjendada sellega, et iga lapsega töötav isik näeb last erinevates olukordades ning tõlgendab seda erinevat.

Kolmanda uurimisküsimusega taheti teada, millised on õpetajate ootused koostööle eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega. Uurimusest selgus, et õpetajad soovivad teha koostööd eripedagoogiga, kuid oodatakse koostöö paranemist. Õpetajate antud vastustest võib järeldada, et koostöö paraneks koheselt, kui koolis töötava eripedagoogi töökoormuse hulka kuuluks rohkem tunde valimisse kuulunud koolis. See, et eripedagoog töötav antud koolis vaid väikese koormusega, on levinud probleem terves haridussüsteemis, sest Eestis pole hariduslike erivajadustega laste toetamiseks piisavalt eripedagooge. Seda arvamust toetab ka Haridus- ja teadusministeerium (2021), mis ütleb, et Eestis tõepoolest tuleb uusi sobiva kvalifikatsiooniga tugispetsialiste, sealhulgas eripedagooge, juurde liiga vähe. Ka Shah (2012) ja Kaasik (2020) toovad enda töödes välja, et koostöö tegemist takistab õpetajate liigne töökoormus.

Neljas uurimisküsimus uuris, millises vormis toimub koostöö eripedagoogiga. Tulemused näitasid, et koostööd eripedagoogiga tehakse ning tehtava koostöövormid saab jagada kaheks - praktiliseks ja verbaalseks koostööks. Sellise jaotuse lõi töö autor ise, sest intervjueeritud õpetajatelt saadud vastused olid kahesed. Osad vastused võis liigitada praktilise koostöö tegemiseks ning ülejäänud verbaalse koostöö tegemiseks. Uurimuse tulemusi vaadates tundus selline jaotus kõige asjakohasem. Praktiliseks koostööks võib tulemuste põhjal pidada õppematerjalide ning tööülesannete jagamist. Verbaalsete koostöövormidena võib tulemuste põhjal välja tuua nõustamise ja konsulteerimise. Praktilise koostöö näitena tõi üks vastanutest

välja, et soovib, et eripedagoog tutvustaks talle erivajadusega lapsi. Magistritöö autor järeldas sellest, et õpetaja soovib seda enda enesekindluse tõstmiseks ning enda töö sujuvamaks planeerimiseks, sest tihti pole õpetajate ettevalmistus hariduslike erivajadustega, sealhulgas sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskesksetega, laste õpetamiseks piisav. Sama leidis ka Tšugurov (2022) enda magistritöös, kus uuris õpetajate hinnanguid hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamise ja toetamisvõimalustele. Ta leidis oma töös, et vaid 40% valimisse kuulunud õpetajatest saaksid hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisega hakkama üldiselt, kuid mitte individuaalselt lähenedes. Shah (2012) toetab seisukohta, et koostöö kolleegidega aitab eemaldada ebakindlusi.

Verbaalsetest koostöövormidest kasutavad õpetajad enim informatsiooni vahetamist, seda teevad 50% uurimuses osalenud õpetajatest. Informatsiooni vahetamise kasutussagedust on märgata ka Leonard ja Leonard (2003) uurimusest, mille tulemused näitasid, et kõige enim kasutatud koostöövormid olid erinevad koosolekud ja infovahetused. Käesoleva töö autori arust võib arvata, et see on populaarseim koostöövorm, sest informatsiooni saab vahetada kiiresti ning selleks ei pea tihti eraldi aega võtma.

Intervjuueritavad tõid välja mitmeid koostöövorme - sobivate õppematerjalide ja -meetodite leidmine ning nende omavaheline jagamine, konsulteerimine ja nõu küsimine/andmine. Mainiti ka tundide vaatlemist. Kordagi ei mainitud aga intervjuudes koosõpetamist, ühistegevusi erinevate klasside vahel ega professionaalset koostööpõhist õppimist.

Nii teise kui ka neljanda uurimisküsimusega selgus, et üks õpetaja ei tee eripedagoogiga üldse koostööd, sest ta leiab, et tema valdab oma õppematerjale kõige paremini ning eripedagoog seda vaevalt oskab. Õppematerjalide mittevaldamise on koostööd segava tegurina välja toonud ka Da Fonte ja Barton-Arwood (2017). Kaks õpetajat kaheksast leidsid, et nende koostöö eripedagoogiga on vähene. Kaasik (2020) tõi välja, et koostöö tegemist võib takistada õpetaja enda meelestatus ja valmisolek. Enda töös leidis Kaasik (2020), et koostöö tegemist takistavad erinevad põhjused - stress, läbipõlemine, huvipuudus või meelestatus koostööks, kuid käesoleva töö tulemuste põhjal sama öelda ei saa. Käesoleva uurimuse tulemused näitasid pigem seda, et koostööd ei tehta, sest eripedagoogi pole piisavalt palju majas. See põhjus tuli välja kolmest intervjuust, kus õpetajad tõid välja, et koostöö mittetegemise põhjuseks on see, et eripedagoog on

liiga suure koormusega ning on seetõttu valimisse kuulunud koolis liiga vähe tunde. Samuti toodi välja, et koostööd ei tehta põhjusel, et eripedagoog tegeleb koolis pigem nooremate õpilastega.

Töö piirangutena võib välja tuua töö väikese valimi võrreldes Eesti õpetajate ja eripedagoogide arvuga. Tulemuste interpreteerimisel tuleb meeles pidada, et tegemist on tööga, mis põhineb ühe kooli õpetajate arvamustel ning kogemustel, seetõttu ei pruugi antud töös saadud tulemused kajastada teiste õpetajate kogemusi ja arvamusi. Samuti võib piiranguna välja tuua selle, et antud töösse valitud koolis ei tööta eripedagoog täiskohaga - see võib mõjutada antud töös intervjueritud õpetajate ootusi ning kogemusi.

Töö väärtus seisneb selles, et on esimene seda teemat uuriv töö Eestis. Varem on uuritud küll õpetajate ja eripedagoogi koostööd, kuid seda ei ole tehtud seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilaste õpetamisel. Töös selgus, et õpetajad mõistavad sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskuste mõistet erinevalt. Uurimuses selgus, et koostööd eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega juba tehakse, kuid oodatakse ning soovitakse selle paranemist. Teiseks suureks töö väärtuseks on see, et saadi teada, millist abi õpetajad eripedagoogilt sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega laste õpetamiseks hetkel saavad. Selgus, et hetkel tehakse rohkem igapäevast koostööd ja professionaalset koostööd uuringus osalenud õpetajad ei tee. Lisaks saadi teada, millist abi soovivad õpetajad eripedagoogilt saada tulevikus.

Antud töö võib pakkuda huvi tulevastele ning algajatele eripedagoogidele, et teada, mida õpetajad neilt tegelikkuses soovivad. Samuti võib töö olla julgustav nii juba töötavatele kui ka tulevastele õpetajatele, kes kardavad abi küsida või arvavad, et peavad ise kõike oskama ja kõigega iseseisvalt hakkama saama.

Tänuõnad

Täna juhendajat Tea Ausinit järjepideva positiivse toetuse ja asjakohaste soovitude eest. Samuti täna uurimuses osalenud õpetajaid. Täna ka oma kolleege, kes kogu magistr töö kirjutamise aja olid mõistavad ja igati abivalmid. Kõige suuremad tänuõnad lähevad minu lähedastele, kes minusse igal sammul uskusid ning mulle toeks olid.

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.

Gäthlyn Kukk

/allkirjastatud digitaalselt/

16.05.2023

Kasutatud kirjandus

- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731–745. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>
- Arumugam, S., Hock, K. E., & Isa, Z. M. (2020). Early childhood educator's perception on their efficacy to manage children's behavioural problems and the need of a screening tool: pilot findings. 9, 14.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Belbin, R. M. (2012). *Team roles at work*. Routledge.
- Berry B., Daughtrey A., & Wieder A. (2009). Collaboration: Closing the effective teaching gap.
- Buddell, Riin. (2018). Üldhariduskooli õpetajate kirjeldatud probleemid ja probleemilahendusviisid emotsionaal- ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us? Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106.

Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of educational change*, 12(2), 147-158.

Debnam, K. J., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Secondary and Tertiary Support Systems in Schools Implementing School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: A Preliminary Descriptive Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 142–152. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/1098300712436844>

Eesti Elukestva Õppe Strateegia 2020 (2014). Vaadatud aadressil:

<https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Eesti keele seletav sõnaraamat (2009). Vaadatud 15.04.2023 <https://www.eki.ee/dict/ekss/>

Eesti Vabariigi Põhiseadus (13.08.2015). *Riigi Teataja*. Vaadatud 10.04.2023

<https://www.riigiteataja.ee/akt/115052015002?leiaKehtiv>

Eripedagoogi kutsestandard (2023). Vaadatud 19.04.2023

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11129344>

Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014). Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur

Freedman, I., & Somech, A. (2021). Translating Teamwork into School Effectiveness: A Systematic Review of Two Decades of Research. *European Journal of Educational Management*, 4(2), 109-125.

Friend, M. (2008). Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools, Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.

- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Boston, MA 02116.
- Friend, M., & Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5thed.) Boston: Pearson Education, Inc
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. 1, 9
- Goddard, Y., Goddard, R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Hamilton-Jones, B. M., & Vail, C. O. (2014). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 29(1), 76-86.
- Haridus- ja noorteamet (2023). Kaasav haridus. Vaadatud 10.04.2023
<https://harno.ee/kaasav-haridus>
- Haridus- ja teadusministeerium (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035.
Vaadatud 10.04.2023
<https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid#haridusvaldkonna-are>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2).

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2): 77–94.

Innove. (2019). Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös. Abimaterjal.

Vaadatud 19.10.2022

https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/02/ERINEVATE-OPPIJATE-TOETAMINE_2019.pdf

Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., & Turner, L. V. (2022). Associations of Parental Depression with Children's Internalizing and Externalizing Problems: Meta-Analyses of Cross-Sectional and Longitudinal Effects. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(6), 827-849.

Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.

Kaasik, A. (2020). PROFESSIONAALSES KOOSTÖÖS KASUTATAVAD VORMID NING SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID KLASSIÕPETAJA HINNANGUL. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Karindi, K., & Tamm, R. (2019). Lasteaiaõpetajate ja eripedagoogi koostöö erivajadustega laste üldoskuste arengu toetamisel. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Kikas, E. (Toim). (2010). Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. TÜ Kirjastus

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71

- Krull, E. (2000). Töö korrarikkujate ja probleemset käituvate õpilastega. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõrgesaar, J. (2020). Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lane, K. L., Gresham, M., & O'Shaughnessy, T. E. (2002). Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders. Boston [etc.]: Allyn and Bacon.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., & Cooley, C. (2006). Teacher expectations of students' classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional Children*, 72, 153–167.
- Lawrence-Brown, D., & Muschawek, K. S. (2004). Getting Started with Collaborative Teamwork for Inclusion. *Catholic Education: A journal of inquiry and practice*, 8(2), 146-161.
- Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current issues in education*, 6.
- Leonard, P., & Leonard, L. (2001). Assessing Aspects of Professional Collaboration in Schools: Beliefs Versus Practices. *Alberta Journal of Educational Research*, (1), 4
- Lilleoja, L., & Konno, M. (2011). Emotsionaalsed ja käitumisraskused. Laste sotsiaalsed ja emotsionaalsed probleemid. Õppematerjal. Vaadatud 03.04.2022
<https://www.tlu.ee/opmat/tp/lapsed.pdf>
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. Vaadatud 15.04.2023 <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/>

- McDuffie, K. A., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differential effects of peer tutoring in co-taught and non-co-taught classes: Results for content learning and student-teacher interactions. *Exceptional Children*, 75(4), 493-510.
- McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). High-leverage practices in special education. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center
- Murawski, W.W., & Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 40(4), 40–48.
- OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris. Vaadatud aadressil: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08dfen/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en>.
- Olev, A., & Alumae, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409-421.
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-Based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Plado, K. (2014). Õppematerjalid lihtsustatud õppele või lihtsalt õppe lihtsustamine. *Õpetajate leht*, 7, 4.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja*. Vaadatud 10.04.2023 <https://www.riigiteataja.ee/akt/111032023074?leiaKehtiv>
- Randma, L. (2019). Klassijuhataja käsiraamat. *Klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö*, 44-45.

- Rea, P., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. S. 2002. Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68: 203–222.
- Robinson L., & Buly M. R. (2007). Breaking the language barrier: Promoting collaboration between general and special educators. *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 83–94.
- Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, (10), 191–201.
- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Temaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus*.
- Sayeski, K. L. (2009). Defining special educators' tools: The building blocks of effective collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 38-44.
- Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Co-teaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 967–981.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008>
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 51, 16 – 30.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamedspecial education students: Perceptions of general classroomteachers. *Exceptionality: A Research Journal*, 3,81–98.

- Shah, M. (2012). The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools – A Literature Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242–1246
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Susi, M. (2012). Algajate õpetajate ning meisterõpetajate erinevused tunni planeerimisel. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Zins, J. E., & Erchul, W. P. (2002). Best practices in school consultation.
- Tropp, K. (2010). *Õpetajate nõustamise ja konsulteerimise eripärad*. Nõustamise alused. Abimaterjal õppenõustamiskeskustele. Tartu. Vaadatud 23.04.2023 https://www.eatl.ee/wp/wp-content/uploads/Noustamise_alused.pdf
- Tropp, K., Kadajas, T., & Neare, V. (2010). *Nõustamine erinevates õppenõustamise valdkondades*. Nõustamise alused. Abimaterjal õppenõustamiskeskustele. Tartu. Vaadatud 23.04.2023 https://www.eatl.ee/wp/wp-content/uploads/Noustamise_alused.pdf
- Tšugurov, T. (2022). *ÕPETAJATE HINNANGUD HEV ÕPILASTE ÕPETAMISE JA TOETAMISVÕIMALUSTE KOHTA ÜHE PIIRKONNA KOOLIDE NÄITEL*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord (2018). *Riigi Teataja*. Vaadatud 15.05.2023
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality

US Department of Education. (2021). Supporting child and student social, emotional, behavioral, and mental health needs.

Winn, J., & Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. *Focus on exceptional children*, 38(2), 1-10.

Õppekirjandusele esitatavad nõuded, õppekirjanduse retsenseerimisele ja retsensentidele esitatavad miinimumnõuded ning riigi poolt tagatava minimaalse õppekirjanduse liigid klassiti ja õppeaineti. (2016). Vaadatud 30.10.2022
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129032016001>

Yinger, R. J., & Hendricks-Lee, M. S. (1998). Professional development standards as a new context for professional development in the US. *Teachers and teaching*, 4(2), 273-298.

Lisa 1. Intervjuu kava

Intervjuu kava

Üldinfo

1. Õpetaja taust: vanus, tööstaaž, töökeskkond, omandatud haridus.
2. Kirjeldage oma töökogemust seoses erivajadustega lastega töötamisega.
3. Kuidas seletaksite sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste mõistet? Mida see Teie jaoks tähendab?
4. Milline on Teie tööalane kokkupuude SEK raskustega?
5. Kuidas saate aru, et õpilasel on SEK raskused? Kuidas need avalduvad?
6. Kirjeldage oma tööd SEK raskustega lastega.

Kogemused koostöös eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega

1. Kirjeldage oma koostöö kogemust kooli eripedagoogiga seoses SEK raskustega õpilastega?
2. Milliseid koostöövorme olete koostöös eripedagoogiga rakendanud? *Näiteks nõustamine, koos lapse hindamine, individuaalse õppekava koostamine, arenguvestluste korraldamine vms.*
3. Millist koostööd olete teinud eripedagoogiga tunni planeerimisel seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega?
4. Millist koostööd olete teinud eripedagoogiga õppematerjali planeerimisel seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega?

Ootused koostööle eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega

1. Kuivõrd oluliseks peate koostööd kooli eripedagoogiga seoses SEK raskustega õpilastega?
2. Millistest koostöövormidest seoses SEK raskustega õpilastega tunnete puudust?
3. Millist toetust loodate saada kooli eripedagoogilt seoses SEK raskustega õpilastega tulevikus?

4. Kas Teil endal on sellel teemal veel mingeid mõtteid, mille kohta ma pole veel küsinud?

Lisa 2. Töö autori loodud kategooriad uurimustulemuste tõlgendamiseks

Kodeerimine, 1. uurimisküsimus *Millised koostöö kogemused on tunni planeerimisel õpetajatel eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilastega?*

Kategooria	Kood	Õpetaja	Täenduslike üksuste näited
Koostöö kogemus tunni planeerimisel olemas	Infovahetus õpetusmeetodite kohta	V2	V2: No see on, et eripedagoog on rääkinud, kuidas ta midagi teeb, et kuidas ta midagi õpetab, et võib-olla õpetamise meetoditest on rääkinud.
	Ülesannete jagamine	V5	V5: Et ikka vahel harva oleme, mida sina teed ja mida tema teeb, et siis.
	Nõu andmine	V5	V5: Räägime enne tundi läbi, sina teed seda, mina teen seda, tema annab mulle nõu.
	Kinnituse saamine	V7	V7: Ja siis eripedagoog lihtsalt hiljem nagu kinnitab, et jah, et nii see tõesti on.
Koostöö kogemus tunni planeerimisel puudub	Kogemus puudub	V1, V3, V4, V8	V1: Seda olen ma pigem ise ise, individuaalselt otsustanud, ma ei ole seal seda eripedagoogika koos arutanud. V3: Tunni planeerimisel, no päris nii ei ole. V4: Jah, ei ole. V8: Kogemus puudub, mul ei ole.
	Koostöö vajadus puudub	V6	V6: Ei, seda ei ole vaja olnud, noh vaata, ma olen ikkagi ise nii kaua juba töötanud ja seda kogemust on vist piisavalt

Kodeerimine, 2. uurimisküsimus *Millised koostöö kogemused on õppematerjali planeerimisel õpetajatel eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalste ja käitumisraskustega õpilastega?*

Kategooria	Alakategooria	Kood	Õpetaja	Tähenduslike üksuste näited
Koostöö kogemus õppematerjalide planeerimisel olemas	Praktiline koostöö	Paljundusmaterjalid	V5	V5: paljundusmaterjalid
		Sobivate materjalide leidmine	V5, V6	V5: Arutame läbi, missugust õpikut kasutada, missuguseid tekste. V6: Kuigi, kui me räägime nüüd kahest kindlast lapsest, siis küll me arutasime enne läbi, milliseid peaks või võiks võtta, võtta kasutusele.
	Verbaalne koostöö	Vestlemine	V5	V5: Vestlus, põhiline on vestlus.
		Info jagamine	V7	V7: Tegelikult ma olen saanud just infot et, kuidas näiteks töölehti vormistada või noh, meil ongi nagu, tulevad töölehed, et mis ma siis nagu tema puhul peaksin arvestama, mis, kas talle meeldib rohkem värvida, kas tal meeldib rohkem joonistada, kas tal meeldib.
Koostöö kogemus õppematerjalide planeerimisel puudub		Kogemus puudub	V2, V3, V4, V8	V2: Aga kui nad olid mu tundides, siis oligi nii, et ma ei olnud teinud neile eraldi õppematerjale, vaid ma proovisingi anda nendele nii-öelda kergemini järel. V3: Teinud ei ole. Ma arvangi, et meil on nii erinevad asjad, ta tegeleb

				<p>pigem selliste asjadega, mida mina nagu võib-olla aastas korra, need häälikupikkused või sellist õigekirja on ja.</p> <p>V8: See tähendab nagu, ütlen ausalt ära, et mul ei ole, see ei ole.</p>
		Vajadus puudub	V2	V2: Mul ei ole olnud enam vaja uut materjali planeerida neile, sest nad ei käi minu tunnis.
		Eripedagoog ei valda materjale	V1	V1: Ma leian, et oma õppematerjali valdan mina ikka kõige paremini. Eripedagoogi vaevalt ta oskab.

Kodeerimine, 3. uurimisküsimus *Millised on õpetajate ootused koostööle eripedagoogiga seoses sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega?*

Kategooria	Alakategooria	Kood	Õpetaja	Täenduslike üksuste näited
Koostöö parandamine	Verbaalne koostöö	Vestlemine eripedagoogiga	V8	V8: Sedasama ma arvan, et kõigepealt ikkagi vestlus.
		Rohkem koostööd	V8	V8: vot mõtted ongi need, et jah, et koostööd võiks olla selle era-eripedagoogi rohkem.
		Kogemuste jagamine	V3, V4	<p>V3: Ja teinekord võib-olla ongi lihtsalt koos arutada, et siis on ka lihtsam.</p> <p>V4: me oleme nagu selles suhtes minu meelest niimoodi võrdsel tasemel, et me kõik oma kogemuste jagamisega, et vahet pole,</p>

				et kas eripedagoog või vene keele õpetaja, et, et me kõik vajame jah et, et me saame jagada oma kogemusi, me saame jagada, et kuidas me tuleme toime nende õpilastega, mis mina oma tunnis teen.
	Praktiline koostöö	Eripedagoogi osalemine arenguestlustel	V5	V5: Ma olen mõelnud, et kui SEK lapsega, lapsevanemaga, lapsevanemaga toimub arenguestlus, et siis võiks olla eripedagoog ka kohe samal ajal ka vestluses osaline.
		Eripedagoog tunneb lapsi paremini	V3	V3: Nii et see eeldab seda, et tema tunneb neid õpilasi rohkem, sest praegu tema tegeleb ainult nendega, kes on seal tunnis tal käivad...
		Eripedagoog käib tundides	V2, V3	V2: Ma arvan, et võib-olla seda ka, et käiks näiteks minu tundides. Vaatakski, kas ma nagu teen õigesti või mida ma saaks paremini teha, sest muidu ma ise ju mõtlen, kuidas võiks olla õige. V3: Et tegelikult saaks ka, võib-olla ka tunni ajal, kasvõi, kui ta tuleb, siis, kui on ikkagi väga rasked lapsed klassis, et ta jälgib kasvõi neid ja et siis ta räägib pärast selle lapsega, mida tema nägi või et tema on nagu erapooletu.
Koostöö	Sujuv koostöö	Sellise koostöö	V6, V7	V6: Täpselt samasugust,

jätkumine		jätkumine		nagu ta praegu on. V7: Nii tunnegi, no praegu on nagu kõik hästi. Toimib.
	Mittesujuv koostöö	Ei ole ise koostööd teinud	V1	V1: Ei, ma ma ei saa öelda, et ma puudust tunnen, pigem võib-olla on probleem selles, et ma ei ole ise maksimaalselt kasutanud.

Kodeerimine, 4. uurimisküsimus *Millises vormis toimub koostöö eripedagoogi ja õpetaja vahel?*

Kategooria	Alakategooria	Kood	Õpetaja	Tähenduslike üksuste näited
Kasutatavad koostöövormid	Praktiline koostöö	Eripedagoog tutvustab lapsi	V2	V2: Võib-olla algul oli see, et kuna ma neid õpilasi ei tundnud siis ta tutvustas neid mulle, nemad, sest ta oli ka varem nende õpilastega kokku puutunud, et ja siis tutvustas, et kuidas nad käituvad või mis neile meeldib, mis ei meeldi, et siis ma teadsin ennast ette valmistada.
	Verbaalne koostöö	Info vahetamine	V1, V2, V5, V7	V1: No koostöö on meil pidev, ja me suhtleme igapäevaselt jaa, jaa, jaa, temast on olnud alati väga palju tuge. V2: Algul oligi suhtlemine, et ta rääkis, kuidas nad käituvad. Võib-olla ka. Jah muid vist ei olegi. V5: Ikka oluline on ikkagi vaadata inimesele silma ja rääkida, mida märkab

				<p>tema, mida märkan mina tavatunnis. Kuidas me edasi liigume.</p> <p>V7: Koostöö on hea, et kui midagi tunnis juhtub, siis ma alati räägin.</p>
		Nõu küsimine	V4, V7	<p>V4: Et siis küsin nõu, kas eripedagoogilt või, või küsin vähemalt, et kas tema on sama, midagi sarnast märganud.</p> <p>V7: Küsin nõu, kuidas, kas ma tegin õigesti, et just see, et ma saaksin kinnitust, et ma tegin õigesti, käitusin õigesti, kui ei käitunud õigesti.</p>
	Tagasiside andmine	Tagasiside andmine õpetajale	V6	V6: Ja omakorda siis ikka ta ikkagi annab tagasisidet, alati ta kirjutab ju need mingisugused kokkuvõtted siis, et mida õpiti ja, ja kuidas on läinud ja mis tulemused on ja seda me ju kõik saame siis õpetajatena näha, seal Stuudiumis on kirjas.
		Tagasiside andmine lapsevanemale	V4	V4: Noh, ütleme, et klassijuhatajana, sealt sealt tuleb nagu see ühisosa, et ongi, et kui mul on tagasiside andmine lapse vanemale, et siis arenguestlustel olen andnud edasi eripedagoogi tagasisidet.
Koostöö puudulikkus		Koostöö kogemust puudub	V8	V8: See tähendab nagu, ütlen ausalt ära, et mul ei ole, see ei ole.

		Vähene koostöö	V3, V4	V3: Et siis on nagu vähe. V4: Tegelikult see on mul ikkagi väga vähene, sellepärast et esiteks meil eripedagoog ei ole igapäevaselt majas.
--	--	----------------	-----------	---

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Gählyn Kukk,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “Õpetajate ja eripedagoogi koostöö seoses õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega: kogemused ja ootused ühe kooli näitel”, mille juhendaja on Tea Ausin, 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.

Gählyn Kukk

16.05.2023