

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Maili Antons

POSITIIVSE SUHTE LOOMINE ÕPILASEGA KUI SOTSIAALSEID,
EMOTSIONAALSEID JA KÄITUMISRASKUSI ENNETAV JA LEEVENDAV MEETOD:
KOLMANDA KOOLIASTME ÕPETAJATE ARUSAAMAD JA KOGEMUSED

Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Tea Ausin

Tartu 2025

Kokkuvõte

Positiivse suhte loomine õpilasega kui sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi ennetav ja leevendav meetod: kolmanda kooliastme õpetajate arusaamad ja kogemused

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada kolmanda kooliastme õpetajate arusaamad positiivse suhte olulisusest ja kogemuste kirjeldused positiivse suhte loomisel ja hoidmisel õpilastega sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamise ja leevendamise kontekstis.

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Tulemused näitasid, et õpetajad peavad õpetaja-õpilase vahelist positiivset suhet väga oluliseks ning oskavad nimetada tõhusaid ja ebatõhusaid käitumisviise ning oskusi positiivse suhte loomiseks ja hoidmiseks. Panustades teadlikult positiivse suhte loomisesse ja hoidmisesse saavad õpetajad ennetada ja leevendada õpilaste käitumisraskusi ning tagada õpilase üldise arengu ja heaolu.

Võttesõnad: õpetaja-õpilase suhe; sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused; kolmas kooliaste

Abstract

Establishing a Positive Teacher-Student Relationship as a Method for Preventing and Alleviating Social, Emotional, and Behavioral Difficulties: Understandings and Experiences of Lower Secondary School Teachers

The aim of this master's thesis was to explore lower secondary school teachers' views on the importance of positive relationships with students, as well as their experiences in building and maintaining such relationships in the context of preventing and alleviating students' social, emotional, and behavioral difficulties. Semi-structured interviews were used as the data collection method, and the data were analyzed using qualitative inductive content analysis.

The results showed that teachers consider a positive teacher-student relationship to be highly important and are able to identify both effective and ineffective behaviors and skills for establishing and maintaining such relationships. By consciously investing in the development and maintenance of positive relationships, teachers can prevent and reduce students' behavioral difficulties and support their overall development and well-being.

Keywords: teacher-student relationship; social, emotional, and behavioral difficulties; lower secondary education

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumiskused	5
Õpilaste emotsionaalse enesetunde mõju õppimisele	6
Toetava õpikeskkonna olulisus SEK raskustega toimetulekul	7
Õpetaja-õpilase vahelise suhte tähtsus ning mõju õppimisele ja käitumisele	8
Õpetajate strateegiad õpilasega positiivse suhte loomisel ja hoidmisel	9
Metoodika	11
Valim	12
Andmekogumine	12
Andmeanalüüs	13
Tulemused	14
Arutelu	24
Tänuõnad	29
Autorsuse kinnitus	29
Kasutatud kirjandus	30
Lisad	
Lisa 1. Intervjuu kava	
Lisa 2. Õpetaja nõusolek	
Lisa 3. Kodeerimine	

Sissejuhatus

Kaasava hariduse tingimustes õpivad tavaklassides ka hariduslike erivajadustega õpilased, sealhulgas ka sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilased. Õpilaste käitumisraskustega toimetulek on õpetajatele suur väljakutse. Eripedagoogi ülesanne on planeerida õpetajat toetavaid tegevusi, kohandada käitumiskeskond sobivaks kõikidele õpilastele ning rohkem tuge vajavate õpilastega ise arendavaid tegevusi läbi viia.

Viimaste aastakümnete jooksul on maailmas uuritud õpetaja ja õpilase suhteid (Marzano *et al.*, 2003; Parsonson, 2012). Uuringud on näidanud, et õpetaja-õpilase vaheline positiivne suhe mõjutab nii õpilase õppimist, käitumist kui ka sotsiaal-emotsionaalset arengut (Anaby *et al.*, 2020; Beaty-O’Ferrall *et al.*, 2010; Jürjen & Malleus-Kotšegarov, 2024; Wilson-Fleming & Wilson-Younger, 2012).

Varasemad uurimused (Eccles & Roeser, 2011; Kikas, 2015) on näidanud, et kolmandas kooliastmes tekivad õpilastel negatiivsed muutused õpimotivatsioonis, õpitulemustes ning esineb nii internaliseeritud kui eksternaliseeritud käitumisraskusi. Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega (SEK raskustega) toimetulekuks on olemas tõhusaid meetodeid, üheks tõenduspõhiseks meetodiks on tõhusa klassihalduse raames positiivse ja vastastikku lugupidava suhte loomine ja hoidmine õpilasega (Jürjen & Schults, 2018). Teadlikkus õpetaja-õpilase suhte kvaliteedi olulisusest ja sellest, mis tegurid seda mõjutavad, aitab õpetajal luua õpilastega turvalise ja toetava suhte, mis omakorda võib mõjutada õpilase arengut, õppimisvõimet ja üldist heaolu (Roorda *et al.*, 2017; Schults, 2024).

Autorile teadaolevalt ei ole Eestis varasemalt uuritud õpetaja ja õpilase suhteid kolmandas kooliastmes, seostatult õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamise ja leevendamise. Antud uurimus võib olla oluline panus õpetajakoolitusse ja eripedagoogide ettevalmistusse, et tõsta teadlikkust õpetaja-õpilase suhte tähtsusest, seda mõjutavatest teguritest ning tõhusatest strateegiatest. Seetõttu peab autor vajalikuks uurida õpetajate arusaamu ja kogemusi positiivse suhte ja SEK raskustega toimetuleku kohta ning milliste taustateguritega on õpetaja-õpilase positiivne suhe seotud.

Magistritöö eesmärgiks on välja selgitada, millised on kolmanda kooliastme õpetajate arusaamad positiivse suhte olulisusest ja kogemuste kirjeldused positiivse suhte loomisel ja hoidmisel õpilastega sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamise ja leevendamise kontekstis.

Siinne magistritöö koosneb neljast osast. Esimeses osas antakse ülevaade SEK raskustest, positiivse suhte loomise ja hoidmise teoreetilisest taustast, selle lõpuosas esitab autor uurimuse eesmärgi ja uurimisküsimused. Töö teises osas tutvustatakse uurimuse käigus kasutatud metoodikat ja selle läbiviimise käiku. Tulemuste peatükis on esitatud uurimuse tulemused uurimisküsimuste järjekorras. Neljandas osas kõrvutatakse uurimuses saadud tulemusi varasemate uurimustega, tõlgendatakse saadud tulemusi ning tuuakse esile töö praktiline väärtus ja piirangud.

Teoreetiline ülevaade

Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumiskaskused

Eesti hariduses on alates 2010. aastast hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks kaasav haridus, st erivajadusega õpilased õpivad tavakoolides ja -klassides. Üheks väljakutseks õpetajatele on õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskaskustega toimetulek. Eripedagoogid töötavad SEK raskustega õpilastega kas ise õpetaja rollis olles või tugispetsialistina õpetajaid nende toimetuleku ja motivatsiooni osas nõustades ja juhendades õppetegevuse kohandamisel õppijate erivajadusi arvestavaks (Kutsestandard. Eripedagoog..., 2024).

Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskaskuste mõistet kasutatakse peamiselt hariduse valdkonnas, kirjeldamaks õpilaste raskusi oma sotsiaalse suhtluse, käitumise ja/või emotsioonide tõhusal reguleerimisel (Cooper & Cefai, 2013). SEK raskustega õpilastele on omane käitumisrepertuaari piiratus, mittenormikohane käitumine, mille tõttu on häiritud nii akadeemiline toimetulek kui ka sotsiaalne suhtlus (Jürjen & Schults, 2018). Üldjoontes jaotatakse käitumiskaskused kaheks: sissepoole suunatud ehk internaliseeritud ja väljapoole suunatud ehk eksternaliseeritud käitumine. Internaliseeritud käitumiskaskusteks on näiteks sotsiaalne eemaletõmbumine, üksindus, depressioon, ärevus, valikuline mutism, somaatilised kaebused. Eksternaliseeritud käitumisprobleemid avalduvad koolis allumatuse, õpetaja eiramise, paigalpüsimatuse, agressiooni jm ebakohase käitumisena (Kõrgesaar, 2020; Jürjen & Schults, 2018).

SEK raskustega toimetulekuks on olemas tõhusaid meetodeid, nende hulgas on leidnud tõendust klassihaldus ja selle raames positiivse ja aktsepteeriva suhte loomine ja hoidmine õpilasega (Jürjen & Schults, 2018). Õpetaja kutsestandardi kohaselt on õpetaja üheks tööosaks nii füüsilise kui ka vaimse õpikeskkonna kujundamine, luues vaimselt ja emotsionaalselt turvalise ja õpilase heaolu tagava keskkonna (Kutsestandard. Õpetaja...,

2024). Alates 2025. aasta septembrist kehtima hakkavas õpetaja 7. taseme kutsestandardis on üldoskuseks nimetatud suhtlemisoskust ning ühe kohustusliku kompetentsi ehk õppijate toetamise tegevusnäitajaks suhete loomine, keskkonna kujundamine ja õppijatest hoolimine - (õpetaja) loob õppijatega head suhted, kujundab õppimiseks turvalise ja kaasava keskkonna ning hoolib iga õppija arengust (Kutsestandard. Õpetaja..., 2025). Lapse arengut toetava keskkonna loomine saab alguse õpetaja oskusest laste eripära ja vajadusi toetavalt arvestada (Tropp & Saat, 2010) ning eripedagoogi pädevuste hulka kuulub õpetaja nõustamine ja juhendamine sobiva keskkonna kujundamisel (Kutsestandard. Eripedagoog..., 2024).

Õpilaste emotsionaalse enesetunde mõju õppimisele

Emotsioone, mis tekivad seoses õppetöös osalemisega, nimetatakse akadeemilisteks emotsioonideks. Need emotsioonid võivad olla mõjutatud nii õppija enda kui ka õpikeskkonnaga seotud teguritest ning olla nii positiivsed (uhkus, lootus) kui ka negatiivsed (viha, ärevus, lootusetus) (Pekrun *et al.*, 2011). Emotsioonid mõjutavad info vastu võtmist ja töötlemist, valmisolekut pingutada, st õppimist, ning on olulised motivatsiooni ja käitumise suunajad (Kikas, 2015). Negatiivseid emotsioone ja vastumeelsust õppimise suhtes tekitavad halvustavad märkused, sarkasm, segased või liiga napid juhtnöörid ning silmside puudumine (Oakley *et al.*, 2022).

Kolmandaks kooliastmeks võivad õpilastel olla välja kujunenud ainetunnid, kus nad tunnevad end halvasti (ärevalt) ning see mõjutab nende õpitulemusi ja õpimotivatsiooni negatiivselt (Eccles & Roeser, 2011; Kikas, 2015), kusjuures oletatakse, et motivatsioonilanguse põhjustavad põhikooliõpilaste arenguliste vajaduste, st autonoomia-, kompetentsus- ja seotusvajaduse mitte arvestamine koolikeskkonnas (Eccles & Roeser, 2011). Uuringust “Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana” selgus, et enamikes koolides on (valdavalt murdeealised) õpilased puudunud seetõttu, et kardavad õpetajat (Sarv, 2008). Eesti inimarengu aruande kohaselt (OECD, 2023) on Eesti noorte vaimse tervise probleemid saagenenud, üle kolmandiku õpilastest tunneb masendust ja kurbust, madalaim on heaoluhinnang 8. klassis.

Stressiolukorras ja ülekoormuse korral häirub teismeliste otsmikusagara töö ning pikaajaline stress häirib töömälu samamoodi, nagu oleks otsmikusagar vigastada saanud (Skogholm, 2024). Õpetajal on võimalik oma käitumisega õpilaste ärevust vähendada (Kikas, 2015) ning erivajadusega õppija suudab kõrgemate õpitulemusteni jõuda vaid juhul, kui õppija ja õpetaja vahel on soe ja toetav suhe (Crosnoe *et al.*, 2010). Emotsioonid mõjutavad

õpilaste koolikohustuse täitmist, õpimotivatsiooni, akadeemilist edukust ja nende üldist heaolu.

Toetava õpikeskkonna olulisus SEK raskustega toimetulekul

Erivajadusega õpilased hindavad kooliheaolu ja õpikeskkonda erivajaduseta õpilastest madalamalt (OECD, 2023). Kuna laste vaimne tervis ja emotsionaalne heaolu on tähtsad nii kooliõpingute kui kogu edasise elu seisukohalt, on oluline mõelda, milline koolikeskkond toetab lisaks õpilaste kognitiivsele arengule ka nende vaimset tasakaalu (Täht & Konstabel, 2023) ja arvestada, et õpikeskkonna keskmes on suhted kaasõpilaste ja õpetajatega (OECD, 2023).

Tõendust on leidnud emotsionaalselt toetava klassiruumi roll õpilaste käitumisele (Brackett *et al.*, 2011, Schults, 2024) ning keskkonnategurite, sh koolikeskkonna mõju noorte käitumisele (Ruus *et al.*, 2007) ja kaasatusele õppeprotsessi (Parsonson, 2012). Ühtlasi väheneb positiivse klassiruumi loomisega õpetajate enda stress ja suureneb õpilaste õpirõõm. Uuringutes (Beatty-O’Ferrall *et al.*, 2010; De Pry & Sugai, 2002; Nagro *et al.*, 2019; Parsonson, 2012; Serdiouk *et al.*, 2015) on leitud, et ennetavad meetmed on tõhusamad kui reageerivad, st prekorrektsioon ehk positiivne ennetav tagasiside (konkreetselt käitumisele suunatud kiitus) vähendab käitumiskeskuste esinemist.

Turvaline ja arengut toetav keskkond saab alguse õpetaja ja lapse vahelisest suhtest (Kaudne, 2024). Neuroteaduse alal tehtud uurimustes on jõutud järeldusele, et geenide ekspresseerumise ulatus sõltub tugevasti keskkonnast, st kui lapsel on kalduvus ärevusele, võib rahulik ja toetav keskkond nende geenide avaldumist n-ö summutada (Davidson, 2000). Toetava õpikeskkonna tagab õpetaja, kes kasutab tõhusaid, st nii struktuuri pakkuvaid kui ka õppijakeskseid strateegiaid (Jürjen & Malleus-Kotšegarov, 2024). Efektiivseteks õpikeskkonna kujundamise strateegiateks peetakse alljärgnevaid: klassi või rühma struktureeritus, õpetaja-õpilase suhted, selged ja lihtsad ootused ja reeglid, sündmuste ja tegevuste prognoositavus, juhendamine, reageerimine kohasele käitumisele, sh sage verbaalne ja mitteverbaalne kiitus, reageerimine kohatule käitumisele, abi kättesaadavus, jõukohased, vahelduva raskusastme ja pikkusega ülesanded, parajalt kiire õpetamise tempo ning laste huvide kasutamine õppetegevuses (Marzano *et al.*, 2003; Parsonson, 2012; Reinke *et al.*, 2011). Konkreetsete klassihalduse strateegiatena soovitatakse veel ka õpetaja isiklikku tähelepanu, nimelt üks-ühele vestlusi, usalduse võitmist, lahkuse ja julgustuse ilmutamist (Oakley *et al.*, 2022; Rogers, 2011). Ka on rõhutatud samm-sammulise juhendamise, ebaõigetele vastustele reageerimise ja konkreetsete õpioskuste ja sotsiaalsete oskuste

õpetamise olulisust (Marzano *et al.*, 2003). Ebatõhus on uurijate (Lewis *et al.*, 2012) sõnul karistuse kasutamine - näiteks õpilase klassist välja saatmine ilma järelvestluseta ei õpeta õpilastele enesekontrolli ega vastutust, vaid võib viia õpilase väärkäitumise ja reaktsiooni tsüklini, mille tagajärjeks on võimuvõitlus.

Mitmetes riikides tehtud uuringud näitavad, et õpilased peavad headeks õpetajateks neid, kes ühelt poolt suudavad klassis õppetööd juhtida ja korda hoida ning teisalt on hoolivad, sõbralikud, hea huumorimeelega, suudavad luua õpilastega häid suhteid ning arvestada nendega (Mathews *et al.*, 2008). Professionaalne õpetaja on enesekindel, sõbralik, õiglane, abivalmis, suudab end kehtestada, kasutades kehtestavat kehakeelt ja hääletooni, ning seab selged õpieesmärgid, jättes õpilasele vastutuse ja võimaluse õppida (Marzano *et al.*, 2003; Rogers, 2011; Wubbels *et al.*, 1999). Uurijad Bucalos ja Lingo (2005) viitavad ülevaateartiklis, et keskastme õpilaste käitumist suudavad tõhusamalt juhtida õpetajad, kes võtavad aega, et õppida tundma õpilaste individuaalsust, hoolivad nende heaolust, oskavad noorukitega suhelda ning mõistavad, et sõltuvalt individuaalsetest vajadustest tuleb erinevate õpilaste puhul kasutada erinevaid strateegiaid. Eriti kriitilise tähtsusega on suhete loomine õpilastega, kelle käitumine õpetaja ootustele ei vasta, sh käitumisraskustega õpilastega (Kaudne, 2024).

Rõhutatakse, et kogu klassile keskenduvad sekkumised võivad olla tõhusamad kui üksikisikule suunatud sekkumised ning positiivsete suhete loomine õpilastega on õpetajate esimene ja kõige olulisem strateegia vähendamaks häirivat käitumist ja parandamaks õpilaste saavutusi (Krull, 2018; Parsonson, 2012). Õpetaja ülesanne on luua turvaline õpikeskkond, kus õpilased teavad õpetaja ootusi, ning õppida tundma ja arvestada iga õpilase individuaalsust.

Õpetaja-õpilase vahelise suhte tähtsus ning mõju õppimisele ja käitumisele

On rõhutatud õpetaja tähtsat rolli käitumisraskuste ennetamisel (Anaby *et al.*, 2020) ning et kõige tõhusamalt aitab käitumise juhtimist toetada positiivne klassikliima ja hea suhe õpilasega, samuti õpetaja n-ö kättesaadavus kogu koolipäeva jooksul. Isikliku suhte loomise olulisteks komponentideks peetakse õpilase nägemist indiviidina, õpilasest tervikpildi loomist ja tema huvidest lähtumist. Positiivseks ja kvaliteetseks loetakse suhet, milles on palju lähedust, st palju soojust ja positiivseid emotsioone (Sabol & Pianta, 2012). Positiivsed suhted on olulised nii õpilase kui ka õpetaja heaolu silmas pidades (Jürjen & Malleus-Kotšegarov, 2024; Säälik, 2013; Wilson-Fleming & Wilson-Younger, 2012;). Õpetaja peaks looma klassis intellektuaalselt ja emotsionaalselt positiivse õhkkonna (Rogers, 2011).

Nii õpilase kui õpetaja heaolu ja toimetulekut koolis mõjutab sotsiaal-emotsionaalne pädevus, mille kompetentsid on CASELi (ingl k *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) mudeli järgi eneseteadlikkus, enesejuhtimine, sotsiaalne teadlikkus, suhtlusoskus ja vastutustundlik otsustamine (Oberle *et al.*, 2016). Paremat sotsiaal-emotsionaalset pädevust seostatakse parema vaimse tervise, kvaliteetsemate suhetega ja suurema rahuloluga (Jürjen & Malleus-Kotšegarov, 2024). Positiivsed suhted õpetajate ja õpilaste vahel seostuvad vähemate käitumisprobleemidega ning hõlbustavad tekkivate distsipliiniprobleemide lahendamist (Kaudne, 2024; Krull, 2018; Wilson-Fleming & Wilson-Younger, 2012).

On uuritud eripedagoogilise kompetentsiga õpetajate hinnanguid sotsiaalsete suhete tähtsuse kohta töös erivajadustega õpilastega (Aspelin *et al.*, 2021) ning leitud, et eripedagoogid peavad usalduslikku, hoolivat ja aktsepteerivat suhet õpilasega kõige aluseks, kusjuures rõhutatakse, et isiklik suhe peab eelnema töösuhtele. Õppimisele avaldab positiivset mõju õpilase vastu isikliku huvi tundmine, näiteks vestlused õpilastega nende huvialadest, koos lõunatamine, kursis olemine õpilaste kooliväliste saavutustega (nt spordis), õpilase tervitamine, kasutades tema eesnime, silmsideme loomine iga õpilasega, kõikide õpilaste julgustamine klassi arutelus osalema (Marzano *et al.*, 2003).

Õpetajate strateegiad õpilasega positiivse suhte loomisel ja hoidmisel

Põhikooli riiklikus õppekavas on sätestatud, et õpilaste vaimse ja sotsiaalse keskkonna kujundamisel luuakse õhkkond, mis rajaneb inimeste usalduslikel suhetel, sõbralikkusel ja heatahtlikkusel (PRÕK, 2024). Viimaste aastakümnete pedagoogilised teadusuuringud kinnitavad õpetaja ja õpilaste heade suhete tähtsust õpilastele soodsa õpikeskkonna loomisel ja õpetaja käitumisviiside rolli õpilaste õpihuvi edendamisel (Säälk *et al.*, 2013), kusjuures seda, kui hoolivana õpilased õpetajat tajuvad, peetakse üheks olulisemaks õpetamise teguriks. Kliiniline lastepsühholoog Airiin Demir peab käitumisprobleemidega õpilasega klassiruumis toimetulemisel kõige olulisemaks suhteid (teadlikkust, täiskasvanu vastutust, hoolimist ja kontakti) ning rõhutab, et tegevus peab olema eesmärgistatud (Demir, 2025). Ta rõhutab hoolimise, märkamise, usalduse, soojuse ning positiivse käitumise tunnustamise tähtsust. Toonitatakse, et positiivsed õpetaja-õpilase suhted on vundament käitumisprobleemidega toimetulekul (Jürjen, *s.a.*) ning õpi- ja kasvatussuhte alus on usaldus ja vastastikune lugupidamine (Sarv, 2008). Lindgreni ja Suteri (1994) väitel on olulised nii õpetaja hoiakud, ootused õpilastele, juhtimisstiilid kui ka kasutatud meetodid. Tõhusateks peetakse õpetajaid, kes on empaatilised ja hoiavad õpilastega häid suhteid (Lindgren & Suter, 1994).

Õpetajapoolse toetava suhtumise tajumine on aluseks õpilase toimetulekule akadeemilises keskkonnas (Ruus *et al.*, 2007, Roorda *et al.*, 2017). Uuringud (Beatty-O'Ferrall *et al.*, 2010) on näidanud, et õpetaja käitumine klassiruumis mõjutab õpilaste saavutusi kaks korda rohkem kui hindamissüsteemid. Tegevused, mis tagavad kõikide õpilaste edu, on vähim sekkumine, aja leidmine, et lähedaseks saada ja karistuste vältimine (Beatty-O'Ferrall *et al.*, 2010). Õppimist toetava keskkonna psühhosotsiaalseteks tunnusteks on psühholoogiliste põhivajaduste (seotus-, autonoomia- ja kompetentsusvajadus) rahuldamine, õpimotivatsiooni kujunemise ja säilimise toetamine ja kvaliteetne õpetamine (Schults, 2024). Seotusvajaduse olulisust ja positiivset mõju õppimisele rõhutatakse ka isemääramisteoorias (Ryan & Deci, 2000), kusjuures õpilaste seotusvajadust rahuldavad kvaliteetsed, st soojad, lähedased ja toetavad suhted õpetajatega. Ühtlasi aitab toetav suhe õpetajaga säilitada õpilase õpimotivatsiooni, suurendab nii käitumuslikku, kognitiivset kui ka emotsionaalset kaasatust (Fredricks *et al.*, 2004) ning paraneb õpilase enesejuhtimisoskus (Pekrun *et al.*, 2011). Eriti oluliseks kaitseteguriks peetakse toetavat suhet õpetajaga nende õpilaste puhul, kellel on vähene kodune tugi (Myers & Pianta, 2008). Seotusvajaduse rahuldatus soodustab ka koostöist õhustikku, kus õpilased osalevad aktiivselt õppeprotsessis, esitavad küsimusi ja lahendavad probleeme (Brophy, 2014).

Rogers (2011) rõhutab, et positiivse, toimiva suhte kujundamiseks õpetaja ja õpilase vahel on õppeaasta alguses hädavajalik nn kehtestamisfaas ning positiivse suhtlemistsooni loomisel, klassi rahumeelsuse ja õpilaste tähelepanu püsimisel on abiks hääletooni ja -tugevuse hoidmine enesekindla ja täiskasvanulikuna ning distsiplineerimine lugupidamise ja pingevaba enesekindlusega on võimalik, kui õpetaja kasutab enesekindlat (mitteagressiivset) kehakeelt, hoiab korrigeeriva suhtluse madalal tasemel (vähim sekkumine), väldib tarbetut vastandumist, hoiab keelekasutuse lugupidava ja positiivsena, kasutab heatahtlikku huumorit ning taastab eriarvamuste või konfliktide järgselt töösuhte õpilasega võimalikult kiiresti.

Lapse ja täiskasvanu suhte eest vastutab täiskasvanu (Juul, 2011) ning õpetaja peab olema teadlik enda võtmerollist, et pakkuda lapsele positiivset tähelepanu ja luua turva- ja kuuluvustunnet (Kaudne, 2024) ning oluline on ebasobivale käitumisele reageerimise asemel kinnitada sobivat käitumist, näiteks konkreetse kiitusega.

Eelnevast nähtub, et õpilaste õppimise toetamiseks klassis on vajalik ennetada ja leevendada sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumiseraskusi. Uuringute tulemused (Parsonson, 2012) viitavad, et õpetajad on sageli raskustes SEK raskustega toimetulemisel ja nad toovad seda esile sagedamini kui teisi hariduslikke erivajadusi. Põhikooli kolmandas astmes on noorte heaoluhinnang madalaim (OECD, 2023), kogetakse ka kooliga seotud

stressi ja pingeid ning see võib avalduda sotsiaal-emotsionaalsete käitumisraskustena (Jürjen & Schults, 2018, Kikas, 2015).

Üheks tõendus põhiseks lähenemiseks SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel on positiivse õpetaja-õpilase suhte loomine. Seni ei ole Eestis autorile teadaolevalt uuritud, millised on põhikooli kolmanda astme õpetajate arusaamad ja kogemused selle kohta, kuidas positiivne suhe õpilastega aitab neil toime tulla SEK raskustega. Uuringu tulemused võimaldavad teha järeldusi õpetaja-õpilase suhte temaatika käsitlemiseks õpetajakoolituses ning eripedagoogide ettevalmistamisel õpetajate nõustamiseks tugispetsialistina.

Töö eesmärk on selgitada välja, millised on kolmanda kooliastme õpetajate arusaamad positiivse suhte olulisusest ja kogemuste kirjeldused positiivse suhte loomisel ja hoidmisel õpilastega sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamise ja leevendamise kontekstis.

Eesmärgi täitmiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

1. Milliseid arvamusi väljendavad õpetajad õpilasega positiivse suhte mõju kohta SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel?
2. Milliseid käitumisviise õpilasega positiivse suhte loomiseks ja hoidmiseks õpetajad kirjeldavad?
3. Milliseid oskusi õpilasega positiivse suhte loomiseks ja hoidmiseks õpetajad kirjeldavad?
4. Millised tegevused on õpetajate sõnul osutunud SEK raskustega õpilastega suhte loomisel ja hoidmisel tõhusaks?
5. Millised tegevused on õpetajate sõnul osutunud SEK raskustega õpilastega suhte loomisel ja hoidmisel ebatõhusaks?

Metoodika

Magistritöös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, mis on sobilik inimeste isiklike kogemuste ja arusaamade uurimiseks ning annab intervjueeritavatele võimaluse enda mõtteid vabalt väljendada ja näiteid tuua (Mayring, 2014). Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks pidas autor uurijapäevikut, et dokumenteerida ja reflekteerida uuringu käiku (Laherand, 2008).

Valim

Valimi moodustasid 10 õpetajat, kes õpetavad põhikooli kolmandas kooliastmes. Valim moodustati vastavalt mugavusvalimi strateegiale. Mugavusvalimisse on uuritavaid lihtne saada (Rämmer, 2014), kasutades isiklikke kontakte.

Vastanute vanusevahemik oli 29 kuni 68 aastat (keskmine vanus 50,8 aastat), tööstaaž õpetajana varieerus 6 aastast kuni 51 aastani (keskmine 24,4 aastat). Kolmandas kooliastmes õpetamise staaž on intervjuueeritavatel 6 aastast 38 aastani (keskmine 20,6). Kümnest õpetajast kaheksal on erialane kõrgharidus, ühel õpetajal on kõrgharidus omandamisel ja üks õpetaja on läbinud programmi “Noored Kooli”. Intervjuueeritavate hulgas olid nii maa- kui ka linnakoolide alljärgnevate ainevaldkondade õpetajad: keel ja kirjandus, võõrkeeled, matemaatika, loodus-, sotsiaal- ja kunstiained.

Andmekogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, sest see võimaldab koguda rikkalikult kvalitatiivseid andmeid, esitada vajadusel täpsustavaid küsimusi ning eeldab intervjuueerija loovat lähenemist (Õunapuu, 2014). Kvalitatiivne meetod osutus sobivaks, kuna õpetajate erialane ettevalmistus ja kutsestandard ei too konkreetset välja, millised peaksid olema õpetajate teadmised ja oskused, et ennetada ja leevendada sotsiaalseid ja emotsionaalseid käitumisraskusi. Intervjuukava koostas töö autor ise, lähtudes töö eesmärgist ja uurimisküsimustest. Küsimused olid teemaplokkidena vastavalt uurimisküsimustele, igas teemaplokkis 2-4 küsimust. Intervjuu kavaga tutvus nii juhendaja kui ka konsultant ning vastavalt saadud soovitudele vähendati intervjuu küsimuste arvu, sh taustaandmete küsimusi ning muudeti küsimuste sõnastust, et tagada vastavus uurimisküsimustele.

Intervjuu esimeses osas küsiti üldandmeid (vastaja vanus, tööstaaž õpetajana, sh kolmandas kooliastmes, omandatud haridus). Intervjuu järgnevates osades esitati avatud küsimusi. Intervjuu esimeses osas paluti õpetajal selgitada, mis on ja kuidas avalduvad õpilastel sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused ning kirjeldada enda töökogemust seoses SEK raskustega õpilastega. Teises osas küsiti õpetaja arvamusi, st mis tema arvates aitab SEK raskustega toime tulla, kui oluliseks peab ta SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel positiivset suhet õpilasega ning kuidas mõjutavad õpilaste ja õpetajate vahelised suhted õppimist. Kolmandas osas sooviti teada saada, millised käitumisviisid ja oskused aitavad luua ja hoida positiivset suhet õpilasega. Neljandas osas rääkisid intervjuueeritavad, millised nende enda tegevused on aidanud luua positiivseid ja toetavaid suhteid SEK raskustega õpilastega kolmandas kooliastmes, ja põhjendasid, miks need on

olnud efektiivsed. Viimasena küsiti, mis tegevused on osutunud ebatõhusateks, st mis ei ole aidanud luua SEK raskustega õpilastega positiivseid suhteid ning õpetajatel paluti tuua näiteid ja põhjendusi ebatõhusate tegevuste kohta. Intervjuu kava on esitatud lisa 1.

Intervjueeritavatel küsiti kirjalikult nõusolekut (vt lisa 2), tutvustati töö eesmärki ja uurimisküsimusi ning konfidentsiaalsuse nõudest kinni pidamist, rõhutati ka uuringus osalemise vabatahtlikkust. Lisaks selgitati tulemuste esitlemist üldistatud kujul, st informeeriti, et uuringu tulemused esitatakse viisil, mis ei võimalda teha kindlaks vastajate isikuid ega töökohti. Vastajatelt küsiti nende nõusolekut intervjuu salvestamiseks.

Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati vastajate nimed lühenditega V1 kuni V10 ning neid kasutatakse tulemuste esitamisel tsitaatide juures.

Esmalt toimus intervjuu piloteerimine, st 30. jaanuaril 2025 viidi ühe õpetajaga läbi prooviintervjuu, mis võimaldas harjutada intervjueerimist ja kohendada küsimuste sõnastust. Pärast pilootintervjuu läbi viimist muudeti ühe küsimuse sõnastust, st edaspidi ei küsitud SEK raskuste mõistet, sest piloteeritav õpetaja tagasisidestas, et mõiste küsimine tekitas tunde, et temalt oodatakse konkreetset definitsiooni. Kuna pärast pilootintervjuu tegemist jäid teised intervjuu küsimused samaks, kasutati uuringus ka piloteerimise käigus saadud vastuseid. Järgnevad intervjuud viidi läbi veebruarist aprillini 2025. Kümne intervjuuga saavutati andmete küllasus (Laherand, 2008).

Teadlikult loodi intervjuude ajal turvaline õhkkond ja suhtuti vastajasse lugupidavalt, seetõttu sai intervjueeritav avatult rääkida enda arvamustest ja kogemustest. Kaheksa intervjuud toimus intervjueeritavatega reaalselt kohtudes, kaks veebi teel. Küsimused esitati suuliselt, intervjuud salvestati sülearvuti abil, kasutades programmi *Sound Recorder*. Kõikide intervjuude ajal tehti märkmeid, sh pandi kirja ajalisel, millisel intervjuu hetkel teatud teemal räägiti - see toetas saadud info tõlgendamist ja analüüsimist. Lühim intervjuu kestis 29 minutit ja pikim 58 minutit.

Andmeanalüüs

Pärast intervjuude tegemist helifailid transkribeeriti, kasutades programmi *tekstiks.ee*. Transkriptsioonid salvestati *Microsoft Wordis*, pannes faili nimeks vastaja koodi ja intervjuu kuupäeva, transkriptsioonid vaadati üle ja korrigeeriti ebatäpsused. Transkriptsioone uuritavatega ei jagatud. Andmete analüüsimisel kasutati valikulisi transkriptsioone, kõrvale jäeti mõtted, mis ei ole seotud käesoleva uurimistöö uurimisküsimustega, näiteks kirjeldused õpilaste pereprobleemide kohta. Intervjuude transkriptsioone säilitatakse autori isiklikus, parooliga kaitstud arvutis. Pärast lõputöö kaitsmist transkriptsioonid kustutatakse.

Andmeanalüüsil kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, sest nimetatud meetod võimaldab kogutud andmeid paindlikult uurida, lähtudes sellest, mida vastajad on rääkinud. Kvalitatiivset andmeanalüüsi kasutatakse, et mõista ja tõlgendada inimeste kogemusi ja vaateid (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014). Töö käigus sooviti saada ülevaade õpetajate arusaamadest ja kogemustest SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel. Koodide ja kategooriate moodustamisel lähtuti uurimistööks kogutud andmetest. Kodeeriti uurimisküsimuste kaupa. Esmalt kodeeris uurija andmeid, lugedes korduvalt paberile prinditud transkriptsioone ja märkides ära olulised tekstilõigud ja laused. Seejärel kopeeris uurija tähenduslikud üksused tabelisse ning kodeerijasiseses kooskõla tõstmiseks toimus nädala pärast korduv kodeerimine ja esialgsete koodide tabelis tehti parandusi. Uuringu usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati ka kaaskodeerijat, kellega jagati tähenduslike üksuste tabelit. Kaaskodeerija uurija poolt sõnastatud koode eelnevalt ei näinud. Kaaskodeerija ei tunne intervjueeritavaid, tema jaoks olid nad anonüümsed intervjueeritavad. Uurija võrdles tekkinud koode, kokkulangevuste korral võeti koodi sõnastus kasutusse, erinevuste korral otsiti sobivaimat sõnastust, lugedes korduvalt üle ka tähenduslikke üksusi. Tähenduslike üksuste tabelit koos lisatud koodidega jagati juhendajaga ning mõningate koodide puhul arutleti temaga, et leida sobivaim sõnastus. Sarnased koodid koondati ning jagati uurimisküsimuste kaupa alam- ja peakategooriatesse. Andmed kodeeriti paberi peal, ühtegi programmi selleks ei kasutanud. Kategoriseerimise käigus iga uurimisküsimuse juurde loodud pea- ja alamkategooriad koondati tabelisse (vt näide lisas 3). Andmeanalüüsi viimases etapis valis autor tähenduslikest üksustest välja ilmekamad tsitaadid, mis selgitavad ja illustreerivad uuringutulemusi. Esitatud tsitaatidest jäeti välja ainevaldkonna nimetused ja muu info, mis võiks viidata konkreetsele vastajale või tema töökohale ning eemaldati parasiitsõnad (*nagu, mingi, eks ju*) ja sõnakordused (*et-et*).

Tulemused

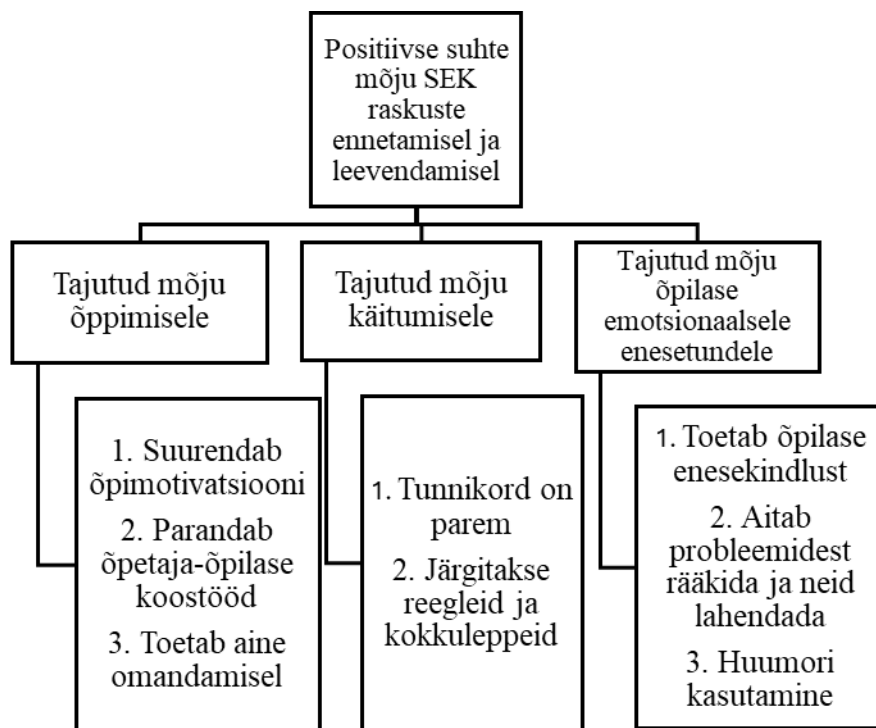
Intervjuu sissejuhataavaks küsimuseks oli, kuidas õpetaja mõistab SEK raskusi ja kuidas need tema arvates õpilastel avalduvad. Õpetajad nimetasid nii internaliseeritud kui ka eksternaliseeritud käitumiskäitumiskäitumisraskusi. Internaliseeritud ehk sisepoole pööratud käitumiskäitumiskäitumisraskustest nimetati valikulist mutismi, depressiivsust, ärevust. Eksternaliseeritud käitumiskäitumiskäitumisraskustena nimetati verbaalset agressiivsust, sh ropendamist, vulgaarsete väljendite kasutamist, tõrges-trotslikku käitumist, aktiivsus-tähelepanuhäiret, tunnikorra rikkumist. Käitumiskäitumiskäitumisraskustena toodi esile ka enesevigastamist, autismispektrihaiged, keskendumiskäitumiskäitumisraskusi

ning mainiti ka seda, et andekus võib esile kutsuda käitumisraskust. Intervjuu sissejuhatavast osast selgus, et SEK raskustega õpilane klassis on õpetajate jaoks väljakutse ning igas olukorras tuleb lahendus leida. Uuringus osalenud õpetajate sõnul vajavad SEK raskustega õpilased rohkelt tähelepanu, märkamist, individuaalsusega arvestamist, paindlikku reageerimist. *Nad ongi selles suhtes nii ettearvamatud, seda ei õpi ühestki raamatust.* (V9).

Järgnevalt esitatakse intervjuudest saadud tulemused uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse kohta on esitatud peakategooriad ja enamike kategooriate kohta ka alamkategooriad. Peakategooriad on tekstis paksus trükkis ja alamkategooriad allajoonitult. Tulemusi toetavad ja illustreerivad kaldkirjas tsitaadid, kus välja jäetud tekst on märgistatud tingmärgiga (...) ning uuritavad tähistatud anonüümsuse tagamiseks V1 kuni V10.

Milliseid arvamusi väljendavad õpetajad õpilasega positiivse suhte mõju kohta SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel?

Andmeanalüüsi käigus moodustus esimese uurimisküsimuse puhul kolm peakategooriat, vt joonis 1.



Joonis 1. Õpetajate arvamused positiivse suhte mõju kohta SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel.

Esimeseks peakategooriaks oli positiivse suhte **tajutud mõju õppimisele**, mille moodustasid alamkategooriad tunnikord on parem ning järgitakse reegleid ja kokkuleppeid. Õpetajad

leidsid, et kui õpilasel on õpetajaga positiivne suhe, siis tajub õpilane ka õppeainet meeldivana, aine vastu tekib sügavam huvi, õpilane julgeb õpetajalt abi küsida, ei karda valesti vastata ega vigu teha. Positiivse suhte puudumisel võivad õpilasel tekkida negatiivsed emotsioonid ja see pärsib õppimist.

(...) Et me peame ikkagi tagama selle õppekvaliteedi. Et kui ma suudan selle ühe või kaks või kui palju iganes ikkagi õppima panna või vähemasti sundida, et nad on vait, ei sega teisi, siis ma saan ka ülejäänuid õpetada. (V8)

No sellest ma olen ammu aru saanud, et kui sulle õpetaja meeldib, siis sul läheb see aine ka palju mõnusamalt ja isegi kui see on sulle raske, siis sa julged tulla abi küsima. (V5)

Teiseks peakategooriaks oli **tajutud mõju õpilase käitumisele** ning selle moodustasid alljärgnevad alamkategooriad: suurendab õpimotivatsiooni, parandab õpetaja-õpilase koostööd, toetab aine omandamisel. Toodi esile, et õpilasega positiivse suhte korral on õpilane koostöövalmim ja tunnikord on parem ning võimaldab tunnis ka teisi lapsi õpetada. Uue klassi saamisel peavad õpetajad käitumisprobleeme ennetava meetodina oluliseks õpilaste nimede selgeks õppimist, et õpilased ei oleks enam “anonüümsed”. Nimesid aitab kiiremini selgeks saada nn istumisplaan.

Hea sõna võidab võõra väe. (V3)

Kui õpilase ja õpetaja vahel on usalduslik suhe, siis õpilane õpib ka parema meelega tunnis. (V6)

Kui ta aru saab, et ma ikkagi olen tema poolt, siis ta üritab ikkagi tunnis kaasa teha. (...) Minu meelest nad peaksid kuidagi tunnetama, et sa oled nende poolt. Et see on kõige olulisem. (V3)

Vastustest ilmnes, et positiivne suhe toetab õpilase õpimotivatsiooni, teeb aine ja selle õppimise talle meeldivamaks, julgustab tunnis abi küsima ning positiivse suhte puhul tunneb õpilane end nii turvaliselt, et julgeb vastata ka siis, kui ta pole vastuste õigsuses kindel.

Kolmandaks peakategooriaks oli positiivse suhte **tajutud mõju õpilase emotsionaalsele enesetundele**. Alamkategooriatena moodustusid alljärgnevad: toetab õpilase enesekindlust, aitab probleemidest rääkida ja neid lahendada ning võimaldab huumorit kasutada. Uurimuses osalenud õpetajad pidasid oluliseks õpilase eneseusu taastumist ja kasvu. Lisaks rõhutasid nad seda, et positiivse suhte olemasolul usaldab õpilane õpetajat niivõrd, et räägib enda muredest ja probleemidest ning õpetaja saab olla toeks lahenduste leidmisel. Kusjuures probleemide lahendamise ja arutluste käigus saab õpetaja toetada õpilase eneseanalüüsimise oskust. Ka saab positiivse suhte korral õpilastega nalja teha, heatahtlikku huumorit kasutada ning toetav suhe avaldab soodsat mõju noore inimese enesekindlusele.

Üks asi on see, et meil on täna ees õppekava või ainekava, millest lähtuda. Teine asi on see, et elu ongi üks suur ainekava, mis ei ole ette kirjutatud. Ja see tuleb samamoodi läbida. (V1)

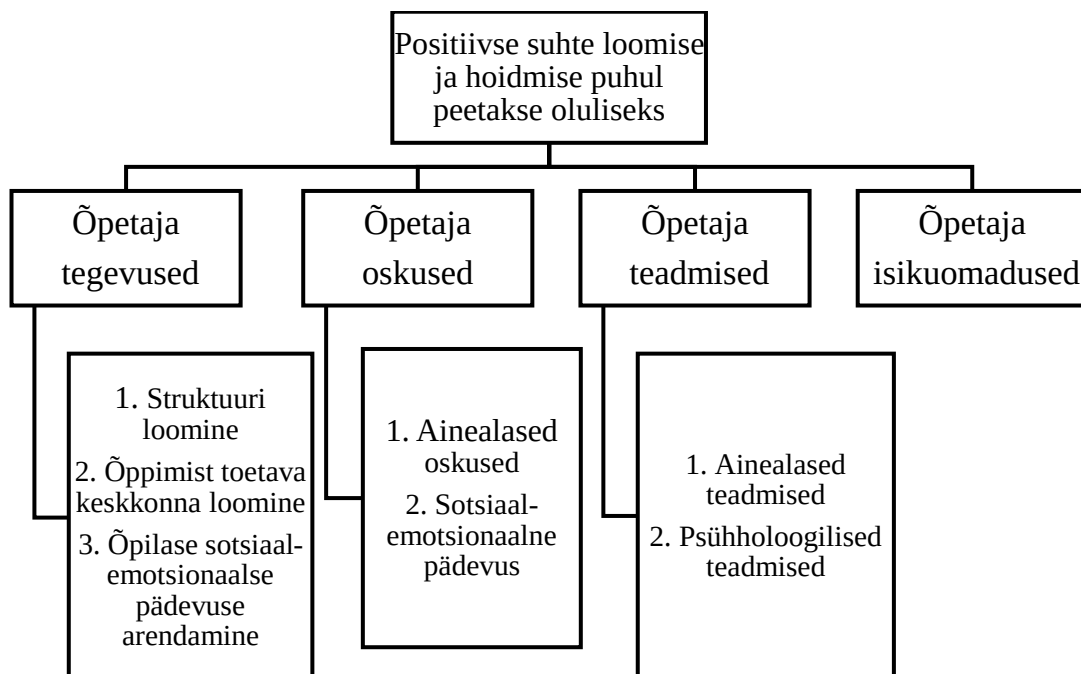
(...) et kui su isa tinistab õlut, emal on ükstaskõik, ja siis võin olla mina see inimene lõpuks üheksandas klassis, kes teda kuulas. (V9)

Huumor aitab. Nagu hea huumor, kui sul on positiivne suhe lapsega loodud, siis selline soe huumor. (V2)

Õpimotivatsioon on seotud õpilase emotsionaalse enesetundega ja sõltub ka käitumuslikust toimetulekust, seetõttu mõjutab positiivne suhe nii õppimist kui ka käitumist. Selgus, et õpetaja ja õpilase vahelise sooja ja usaldusliku suhte korral avaldab õpetaja positiivset mõju nii õpilase sotsiaal-emotsionaalsele seisundile kui ka toetab tema eluks ettevalmistust, *õpetab elama*.

Milliseid käitumisviise ja oskusi õpilasega positiivse suhte loomiseks ja hoidmiseks õpetajad kirjeldavad?

Teine ja kolmas uurimisküsimus käsitlesid õpetajate tegevusi ja oskusi positiivse suhte loomisel ja hoidmisel õpilastega. Intervjuude tulemustest nähtus, et vastused kattusid olulisel määral ja rühmitusid osaliselt ka samadeks kategooriateks (vt joonis 2), seetõttu käsitlen tulemuste analüüsil neid uurimisküsimusi koos.



Joonis 2. Positiivse suhte loomisel ja hoidmisel oluliseks peetud käitumisviisid ja oskused.

Andmeanalüüsi käigus moodustus nii teise kui ka kolmanda uurimisküsimuse juurde neli peakategooriat, mis seostuvad õpilastega positiivse suhte loomisega: **õpetaja tegevused, õpetaja oskused, õpetaja teadmised ja õpetaja isikuomadused**. Esimeseks peakategooriaks oli **õpetaja tegevused**, mille moodustasid kolm alamkategooriat: struktuuri loomine, õppimist toetava keskkonna loomine ja õpilase sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste arendamine.

Struktuuri loomist ehk tõhusat klassihaldust toetavate tegevustena nimetasid uurimuses osalenud õpetajad piiride seadmist ja hoidmist, kokkulepete tegemist, selgete reeglite kehtestamist, järjepidevust ja süsteemsust. Teisalt peeti oluliseks ka füüsilise keskkonna kujundamist, tunni planeerimist, sealhulgas liikumispauside tegemist, mängulisuse kasutamist tunnis ja kõnetempo kohandamist. Vastanud tõid välja, et tegevused mõjutavad nii käitumisraskustega kui ka tavaõpilasi.

Kui sul tekivad mingisugused jamad seal, kui sa näed, et vot see meede ei tööta, või kui sul terve klass on väsinud või noh, meil on ju need liikumispausid nüüd tulnud, me teeme nüüd liikumispausi. Või siis mõni mäng vahepeale. Et siis need ka aitavad, et tegelikult sul peab olema erinevaid metoodikaid ja varuvariante ka. No mitte ainult nende keeruliste õpilastega, vaid üleüldse. (V8)

Õppimist toetava keskkonna loomisel peavad õpetajad vajalikeks tegevusteks nii kogu klassiga tehtavaid tegevusi (aja võtmine suhte loomiseks õppeaasta algul ja klassi ühisüritused pärast tunde ja ka väljaspool koolimaja, meeskonna tunde tekitamine) kui ka individuaalset lähenemist, näiteks aja võtmine konkreetse õpilase jaoks, üks-ühele suhtlemine ka vahetunnis, isikliku huvi tundmine õpilase, sh tema huvide ja hobide vastu, koostöö tegemine koduga, sh arenguveestlused. Esile toodi tegevusi, mis olenevalt olukorrast toetavad positiivse suhte loomist ja hoidmist nii ühe õpilasega kui ka grupiga (klassiga). Toetavate tegevustena nimetati alljärgnevaid: õpilaste tundmaõppimine, nende vajaduste väljaselgitamine, vabandamine, heatahtliku huumori kasutamine, usalduse loomine, saladuste hoidmine, mõistmise näitamine, enda vigade tunnistamine, õppe jõukohastamine, õppimise ja käitumise konstruktiivne tagasisidestamine, tunnustamine, saavutuste märkamine, positiivsele keskendumine, julgustamine, ainealase toe osutamine, aja ja ruumi andmine õpilas(t)ele, valikute pakkumine, austuse väljendamine, õpitava olulisuse väljatoomine. Korduvalt nimetati ka heatahtliku huumori kasutamise olulisust ja autoriteetsset suhtlemisviisi.

(...) proovime niimoodi, et sa tahad aru saada, et siin ei ole mitte midagi keerulist. (...) Et ära muretse, kuidagi me ikka saame. (...) ja nad peavad tundma seda, et nad on oodatud selles suhtes, et järelvastamisse või abi küsima. Ma olengi alati öelnud, et kui sul on mingisugune asi, et sa ei saa aru, tule küsi kohe. (V5)

(...) Õpetaja heatahtlikkus, positiivsus, naeratus, selged reeglid, kokkulepetest kinnipidamine, tagasisidestamine, järjekindlus. Et igal juhul inimlik suhtumine õpilastesse. (V7)

Õppimist toetava keskkonna loomise alamkategoria alla koondus rohkesti koode, millest võib järeldada, et õpetajad teavad erinevaid tegevusi, mis aitavad luua õpilaste jaoks turvalist õppekeskkonda.

Õpilase sotsiaal-emotsionaalset pädevust arendavate tegevustena nimetasid intervjueeritavad olukordade analüüsimist koos õpilastega, õpilaste enesejuhtimisoskuste, sh emotsioonide reguleerimise oskuse arendamist, oodatava käitumise mudeldamist õpetaja poolt (õpetaja on oma käitumisega eeskujuks).

(...) käitumiskeskustega lapsed on ju mõnikord näiteks need, kellel käsi käib väga lihtsalt. Ma saan aru, et sa läksid endast välja. Ma saan aru, et sa ei tulnud selle olukorraga toime muud moodi, kui elasid selle siis füüsiliselt välja. Ja edasi analüüsida temaga seda, miks see nii on, mida saaks teha teisiti ja siis peegeldada ka seda n-ö analüüsi tulemust talle. (...) Ja et analüüsid ja võtad aega selleks analüüsiks. (V1)

(...) Siis, kui see on vahetult juhtunud, siis emotsioon on kõige tugevam, sa ei saa niikuinii mingit õppimisprotsessi teha sellel hetkel, kui nad on hoopis "mujal", kui nad on häiritud millestki. (...) me räägime sellest, mis neid häirib ja me õpetame elama. Me räägime elamisest. Me räägime elust, me räägime olukordadest. (V2)

Õpetaja oskustena toodi esile ainealaseid oskusi ja sotsiaal-emotsionaalseid oskusi.

Ainealastest oskustest nimetasid uuritavad õpetajad oskust selgitada ainet erineval moel, oskust eristada olulist ebaolulisest, enda aine valdamist n-ö sügavuti, oskust näha õppeainega seotud laiemat pilti. Toodi esile, et aine põhjalik valdamine vajab aega ja pingutust.

(...) püüan siis teistmoodi seda selgitada (...) põhimõtteliselt see, et ma püüan asju mitme külje pealt näha ja aeg-ajalt tema pinki istuda. Ehk siis, et kas mina näiteks saaksin aru, kui mulle niimoodi selgitataks, kui ma ei ole seda mitte ühtegi korda enne õppinud või ei ole selle asjaga enne kokku üldse puutunud. (V1)

No see kõlab nõmedalt, et nagu tammsaarelik, aga ma arvan, et lõpuks ikkagi sa tunned ennast hästi siis, kui sa oled palju vaeva näinud. Sa oled selle teema endale (õpetajana) selgeks teinud. (V4)

Teisalt nimetasid uurimuses osalenud õpetajad sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, mis on vajalikud positiivse suhte loomisel õpilasega. Nimetati alljärgnevaid oskusi: suhtlemisoskus, empaatia, tasakaalukus, enesekontrollioskus (oskus rahulikult jääda), eneseanalüüsioskus, koostööoskus, kuulamisoskus, peegeldamisoskus, oskus andeks anda. Toodi esile eelarvamustevaba suhtumist (*lühike mälu*) ja uue võimaluse andmist ehk oskust alustada iga päev puhtalt lehelt.

Rahu, ainult rahu nende laste puhul. (V9)

(...) et iga päeva alustad valget lehelt. Ma üritan, kas ma päris valgelt lehelt alustan, no hallilt püüan alustada nii, et ma ei võta neid asju kaasa, mis on eilsest päevast. (V8)

(...) siis võibolla ärakuulamine. Ka selles olukorras, kus õpetajal on vahetunni ajal väga kiire või siis keegi teine kolleeg tuleb ja tahab rääkida. Ma olen alati teinud niimoodi, et õpilasel on ikkagi esimesena võimalus rääkida. (V6)

Kolmandaks peakategooriaks oli **õpetajate teadmised**, mille raames toodi esile nii õpetaja ainealaseid- kui ka pedagoogilis-psühholoogilisi teadmisi. Uurimuses osalenud õpetajad peavad olulisteks enda ainealaseid teadmisi, sh erinevate metoodikate kohta, teadmisi erivajaduste, sh sotsiaal-emotsionaalsete käitumiskeskuste olemusest, teadmisi targalt õppimisest, sh teadmist, et vigade tegemine on õppimisprotsessis loomulik ja vajalik osa. Rõhutati ka teadmisi teismelise aju arengu ning psühholoogiliste baasvajaduste kohta ning asjaolu, et päevad ja tunnid on erinevad.

Kuna teismelise aju, kes kolmandas kooliastmes põhiliselt on, on sellises arengujärgus, kus võib muutuda meeleolu ja emotsioon hetkega, siis kui tema ei tunneta enda ümber päriselt naeratavat nägu ja positiivset õhkkonda, siis ka temal tekib stress. Ja stressis aju ei õpi. (V7)

(...) teadmine teismelise ajast ja selle arengust ehk siis me kõik teame, et just seal kolmandas kooliastmes tekib see trotslikkus. (V6)

(...) Psühholoogiliste baasvajaduste tekkimise ja hoidmise strateegiaid ja võtteid. Noh, näiteks autonoomia hoidmiseks anda piisavalt valikuid, panna neid tundma ennast kompetentsetena (...). (V7)

(...) sest nende keeruliste lastega on ju iga tund erinev. Mõnikord on raskem ja mõnikord on kergem. (V8)

Lisaks oskustele ja teadmistele nimetati ka isikuomadusi, mis on õpetajale vajalikud, et luua ja hoida positiivseid suhteid õpilastega. Seega moodustus neljandaks peakategooriaks **õpetaja isikuomadused**, mille alla alamkategooriaid ei tekkinud. Vastustes nimetati alljärgnevaid omadusi: ausus, õiglus, hoolivus, sõbralikkus, tasakaalukus, viisakus, empaatia ja usaldusväärsus. Oluliseks peetakse saladuste hoidmist ja huumorimeelt.

(...) et kui mul noormees ikkagi hommikul tuleb, kapuuts peas, klassi. Loomulikult ma küsin, kas kõik on hästi ja kas ma saan kuidagi aidata (...) Ja seesama ausus ikkagi, et proovida nii ausalt ja niimoodi rääkida õpilasega, et ta saab sind usaldada. Ja see usalduse hoidmine võib olla ka niimoodi, et päriselt see vestlus jääbki meie vahele. (V6)

Mida vanemaks sa saad, seda olulisem on tegelikult, et sa oleksid tasakaalukas. See on jube hea omadus, muidu ma olen seda nüüd treeninud kõvasti. (V8)

Kokkuvõtteks võib öelda, et uuringus osalenud õpetajad teavad õpilastega positiivse suhte loomiseks vajalikke tegevusi, oskusi ja isikuomadusi.

Millised tegevused on õpetajate sõnul osutunud SEK raskustega õpilastega suhte loomisel ja hoidmisel tõhusaks?

Neljanda uurimisküsimuse alla moodustasid eelnevaga sarnased pea- ja alamkategooriad, st tõhusate tegevustena, mida intervjuueeritud õpetajad ise on SEK raskustega õpilastega

positiivse suhte loomisel teinud, nimetasid nad tegevusi struktuuri loomiseks, õppimist toetava keskkonna loomiseks ja õpilase sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamiseks (Vt joonis 3).



Joonis 3. SEK raskustega õpilastega suhte loomisel tõhusaks osutunud tegevused.

Struktuuri loomiseks on uuritavad teinud alljärgnevaid tegevusi: selgete reeglite kehtestamine, sh reeglite sõnastamine koos õpilastega, järjepidevus reeglite järgimise tagamisel, liikumispauseide tegemine, mänguliste elementide kasutamine tunnis.

Püsivad reegleid, mis alati kehtivad. Nagu mingi käitumine, millele ma alati pööran tähelepanu (...) Me ei räägi niimoodi, mina ei karju sinu peale, sina ei karju minu peale. Meil on kokkulepped klassiruumis. Et ma pean neist kinni ja ma tuletan neid meelde. (...) püsivad reeglid, mis alati (kehtivad), milliseid sõnu me kunagi ei kasuta, mis on lubatud, millised kokkulepped omavahel teeme. (V2)

Õppimist toetava keskkonna loomiseks võtavad uurimuses osalenud õpetajad aega õpilasega isiklikuks suhtluseks, tunnevad isiklikku huvi tema vastu, arvestavad õpilase eripärade ja huvidega, jõukohastavad õpet, kasutavad huumorit. Õpetajad julgustavad õpilasi küsima ja ka eksima, keskenduvad positiivsele, märkavad õpilase saavutusi ja edusamme, tunnustavad, innustavad, pakuvad ainealast tuge. Väga oluliste tegevustena nimetati õpilase ära kuulamist, mõistmise näitamist, enda ekslikkuse tunnistamist, vabandamist. Kogu klassi tegevustest nimetasid uuringus osalenud õpetajad ühisürituste korraldamist, meeskonnatunde tekitamist, austuse väljendamist. Rõhutati ka aja võtmise tähtsust nii õppeaasta algul õpilastega suhte loomiseks kui ka vahetunnis isiklikuks suhtlemiseks.

(...) ma arvan, nad näevad ka seda, et õpetaja viitsib nendega pärast koolipäeva seal olla. Et noh, see kõik lihtsalt aitab selle suhte kujunemisele kaasa. (V4)

Aga ühisüritused on, mina pean väga oluliseks tegelikult koos vanematega ühisüritusi. (...) tegime koos vanematega jõulupeo ja olen teinud, jah, see käib ka selle kolmanda kooliastme kohta, et oleme koos teinud nädalavahetusel teatri ühiskülastusi. (V8)

Õpilase sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamiseks on intervjueeritud õpetajad analüüsinud olukordi koos õpilastega (nii ühe õpilasega kui ka kogu klassiga), teadlikult tegelenud õpilastele emotsioonide reguleerimis- ja eneseanalüüsioskuse arendamisega, ka juurdekasvuuskumuse põhimõtete tutvustamisega õpilastele.

(...) lihtsalt lased ära ventileerida, ütled: “Jah, nii nagu te räägite, see olukord, nagu ma saan aru, kuidas ajab täiega närvi. Ja see tundub nii ebaõiglane” (...) et “Jah, see on täiesti loomulik, et sa niimoodi reageerid.” Ma ei ole automaatselt teise täiskasvanu poolt, sellepärast, et ma ise olen täiskasvanu. (V2)

(...) teadlikult on (ainealase) ärevuse leevendamise tegeletud. See on aidanud. Selgitused ja arutelud ja just nimelt kõik needsamad psühholoogiliste baasvajaduste selgitamine ja näiteks see juurdekasvuuskumuse väljatoomine. Et ega siis need asjad ju ei muutu kohe, aga lihtsalt teadvustada, et need asjad on olemas. (V7)

Uurimuses osalenud õpetajad on enda hinnangul kasutanud mitmeid erinevaid tõhusaks osutunud tegevusi, mis aitavad luua positiivset suhet SEK raskustega õpilastega. Nimetatud tegevused aitavad luua vajalikku struktuuri, õppimiseks soodsat õppekeskkonda ning arendada õpilaste sotsiaal-emotsionaalset pädevust.

Millised tegevused on õpetajate sõnul osutunud SEK raskustega õpilastega suhte loomisel ja hoidmisel ebatõhusaks?

Andmeanalüüsi käigus moodustusid viienda uurimisküsimuse alla kaks peakategooriat, mille alla alamkategooriaid ei moodustunud. Esimeseks peakategooriaks oli **negatiivse emotsiooni tekitamine**. Õpetajad nimetasid tegevustena, mis ei aita luua ja hoida positiivset suhet õpilasega: sarkasmi kasutamist, naeruvääristamist, näägutamist, hirmuõhkkonna tekitamist, autoritaarset suhtlusstiili, negatiivse tähelepanu osutamist ja lootusetuse väljendamist. Eriliselt rõhutati ka õeluse negatiivset mõju suhtele.

Ongi keelud. Noh, tegelikult keelud-käsud. Noh, neil piirid peavad olema, aga mitte mingi, et “Mina arvan nii ja teie teetegi nüüd nii,” et päris nii ei saa. Neil peab mõtlemis- ja tegutsemisvabadus olema. (V10)

(...) mida ma tean, et on ebaefektiivne, on igasugune alandav käitumine tunnis: “Sina niikuinii ei oska, sina niikuinii ei saa hakkama.” (...) Lapsed annavad kõik asjad andeks peale õeluse, on minu kogemus. Et kui sa oled õel, siis on suhe ikka väga raskes kohas ja väga raske on sealt tagasi tulla. (V2)

Kui ta tuleb hirmuga tundi, siis hirm on ikkagi nii tugev emotsioon, et see takistab kindlasti teadmiste omandamist. (V6)

Ebatõhusa tegevuse teine peakategooria on **seotuse ja toetuse puudumine**. Analüüsist selgus, et uurimuses osalenud õpetajate sõnul ei toeta positiivse suhte loomist SEK raskustega õpilastega nende tõrjumine, ignoreerimine, liigne nõudlikkus, aja mitteleidmine õpilase jaoks, huumori kadumine suhtluses. Ebatõhusa tegevusena positiivse suhte loomise kontekstis nimetati ka õpilase individuaalsuse- ja õpijõudlusega mitte arvestamist,

tunnikavast jäigalt kinni hoidmist, käskude ja keeldude kasutamist ilma selgitusteta ja ka verbaalset agressiivsust (karjumist). Intervjuudes arutleti ka selle üle, et tulemust ei anna üldklassikoosolekute pidamine, kuna need on enamasti vaid infovahetuseks, ning nende lapsevanemate kaasamine, kellel on madalad toimetulekuoskused või endal negatiivne koolikogemus.

Siis kui sa proovid tunnikavast, hambad ristis, kinni hoida ja ei arvesta sellega, et iga õpilane õpib eri moodi. See on kindlasti see, mis kohe maksab kätte. (V6)

(...) kuidas saab last aidata, kui isegi ei saa endaga hakkama? Pean lapsevanemat silmas, et tal on endal keeruline ja siis loomulikult on ta süüdistav ja see ei aita, see ei aita kuskilt otsast. (V8)

Karjumine? Olen proovinud, ei tööta. (V2)

(...) kõva hääl on täiesti ebatõhus vahend. (V9)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimuses osalenud õpetajate sõnul ei aita toetavat suhet luua SEK raskustega õpilastega see, kui õpetaja tekitab enda käitumise ja suhtumisega õpilases negatiivseid akadeemilisi emotsioone, kasutab autoritaarset suhtlemisstiili ning keskendub jäigalt aine andmisele, ei jõukohasta õpet, st püüab õppetööd läbi viia arvestamata õpilase õpijõudlusega ja panustamata õppimist toetava keskkonna loomisesse. Eelpool nimetatud käitumine kahjustab õpilase-õpetaja suhet, pärsib õpilase koostöösoovi ning võib soodustada käitumiskeskuste esinemist.

Intervjuu lõpus oli vastajatel võimalus rääkida nendest aspektidest, mida nende arvates oleks võinud antud uurimuses veel puudutada. Õpetajad tõid välja, kui oluline on teadmine, et keeruline murdeiga möödub ning enamasti saavad õpilastest hästi toimetulevad täiskasvanud.

Need 22 aastat on minu jaoks näidanud, et nii mõnigi laps, kellest esmapilgul võib... Noh, kuidagi mõtled, et nii õudne, et sellest küll inimeselooma ei saa. Et tegelikult saab. Et tegelikult on hästi palju positiivseid näiteid. Noh, kes ikkagi lõpuks saavad oma eluga hakkama ja tegelikult on hästi toredad ja et ongi see hästi raske iga, mis tuleb üle elada. (...) Ja kui need asjad on üle elatud, nad ikkagi küpsevad ja arenevad. (V4)

Peale selle leiti, et uuringu küsimustele vastates oli õpetajal hea võimalus ennast analüüsida ning tõdeti, et erivajadusega, sh käitumiskeskustega lapsed on südamelähedased.

Tohutult hea selline siseanalüüs, mis ma täna tegin. (...) Kui mul aeg-ajalt on õpetajana justkui tunne, et ma ei tee piisavalt või ei tule mingi asjaga toime (...) Päril palju on neid asju tegelikult, mis ma teinud olen just nimelt nende laste jaoks. HEV-lapsed on kuidagi väga südamelähedased mulle, ma tunnen. (V1)

Teisalt oli intervjuueeritavate hulgas õpetajaid, kes ei poolda kaasavat haridust ega soovi õpetada HEV-õpilasi, vaid soovivad keskenduda aine õpetamisele, sh andekatele.

Ma tahan oma ainet õpetada siin niimoodi, et ma ei pea tegelema, ma ei tea, mis iganes probleemidega. Et ma saangi ainet õpetada. Sellepärast ma õppisin täiesti tavaliseks

õpetajaks. (...) Ja tegelikult ma tunnen ise, et sellises situatsioonis nagu praegu koolid on, et need õpilased on kõik tavaklassis, kannatavad kõige rohkem nutikad lapsed. (...) Et võib-olla me peaksime neisse ka rohkem panustama, et ka väga nutikatele lastele mingisugused eraldi rühmad teha. (V4)

Samuti soovis üks intervjuueritav õpetaja veel lisada, et tulebki teadvustada, et põhikooli lõpus ehk 3. kooliastmes võib noorel inimesel olla mitmeid erinevaid negatiivseid kogemusi ja *pagas seljas, mis võib olla nii mõnelegi raske. (V7)* ning iga õpilasega ei pruugi ühist keelt leida.

Mõne inimesega suhtlemisel sa võid kasutada erinevaid viise, aga sa ei ava seda ust. Ja sellega tuleb ka leppida, et kõiki uksi ei peagi õpetaja saama avada. (V7)

Intervjuudes tõdeti ka seda, et õpilased, kellega on keerulisem, jäävad meelde ning nemad tulevad hiljem õpetajat tänama, näiteks lõpuaktusel ja koolikokkutulekutel. Väärtustatakse ka seda, et õpetaja näeb lapse arengut väga lähedalt.

Igal juhul ma ütlen, et õpetaja töö kui selline... ükskõik kui kaua keegi on olnud - mitte kunagi mitte keegi kuskil ei näe lapse arengut nii lähedalt kui õpetaja. (...) Kellega vaeva näed, on armas. (V3)

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli selgitada välja, millised on kolmanda kooliastme õpetajate arusaamad positiivse suhte olulisusest ja kogemuste kirjeldused positiivse suhte loomisel ja hoidmisel õpilastega sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste ennetamise ja leevendamise kontekstis. Järgnevalt analüüsitakse ja interpreteeritakse uurimuse tulemusi, kõrvutades neid varasemate uuringutega. Arutelu struktuur lähtub uurimisküsimustest. Lõpetuseks tuuakse välja uurimistöö praktiline väärtus ja piirangud.

Uurimisküsimuse *Milliseid arvamusi väljendavad õpetajad õpilasega positiivse suhte mõju kohta SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel?* tulemustest selgus, et kõik uurimuses osalenud õpetajad peavad positiivset suhet õpilasega SEK raskustega toimetulekul väga oluliseks. Toodi välja, et positiivne suhe mõjutab nii õpilase käitumist, õppimist, sh aine omandamist kui ka emotsionaalset enesetunnet. Uuritavad rõhutasid, et positiivne suhe on eelduseks õppimisele ja on *kõige alus*. Intervjuueritavad leidsid, et positiivne suhe õpetajaga on võrdelises seoses õppeaine meeldivusega. Saadud tulemus on kooskõlas varasemate uuringutega (Beaty-O’Ferrall *et al.*, 2010; Marzano *et al.*, 2003; Parsonson, 2012; Schults, 2024), kus on leitud, et õpetaja-õpilase toetav suhe on aluseks nii õppimisele, kohasele käitumisele kui ka õpilase üldisele arengule ja heaolule. Seega järeldati, et uuringus osalenud õpetajad on teadlikud positiivse suhte tähtsusest SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel ning see loob eelduse positiivsesse suhtesse panustamiseks õpetaja poolt.

Järgnevalt sooviti teada õpetajate kogemuste kohta, st uuriti *Milliseid käitumisviise ja oskusi õpilasega positiivse suhte loomiseks ja hoidmiseks õpetajad kirjeldavad*. Intervjuus küsiti, missugused õpetaja käitumisviisid ja oskused aitavad luua positiivset suhet õpilastega ja millised käitumisviisid ja oskused aitavad seda hoida. Tulemuste analüüsi käigus jõuti järeldusele, et ei ole võimalik selgelt eristada suhte loomiseks ja hoidmiseks vajalikke käitumisviise ja oskusi, st vastustest ei ilmnenu, et on spetsiifilisi tegevusi ja oskusi juba loodud suhte hoidmiseks. Seetõttu ei eristatud analüüsi käigus suhte loomiseks ja hoidmiseks tehtavaid tegevusi ja oskusi.

Kogemuste kirjeldamisel töid uurimuses osalenud õpetajad esile õpetaja rolli erinevaid aspekte: tegevusi, oskusi, teadmisi ja isikuomadusi. Nimetati tõhusaid klassihalduse strateegiaid, õppimist toetava õpikeskkonna loomist ning õpilaste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamist kui keskseid tegureid, mis toetavad suhete kujunemist SEK raskustega õpilastega. Eelnevalt välja toodud tegevused osutusid õpetajate hinnangul ka tõhusateks viisideks suhete loomisel nende õpilastega. Kuna vastustes teisele, kolmandale ja neljandale uurimisküsimusele esines olulisel määral kokkulangevusi, ei käsitle autor neid arutelu osas eraldi alajaotustena. Selle asemel on arutelu nimetatud uurimisküsimuste osas üles ehitatud tervikliku plokina, kus esitatakse õpetajate kogemuste kirjeldused koos nende tegevustega, mida nad ise on pidanud tõhusaks.

Klassi haldamiseks kehtestavad intervjuueeritavad enda sõnul arusaadavaid reegleid, mis on õpilastega koos sõnastatud ja/või läbi arutatud. Ka uuringutes (Oakley, *et al.*, 2022; Parsonson, 2012) on tõendus põhiste strateegiatena nimetatud arusaadavaid reegleid ja selgeid ootusi. Intervjuudes toodi sageli välja järjekindluse ja süsteemsuse olulisus. Seetõttu järeldati, et uuritavad õpetajad kehtestavad selged reeglid, tagavad nende täitmise ning see tagab ka tõhusa klassihalduse. Seega võib oletada, et kui õpetajad tagavad õpilastele arusaadavate reeglite järgimise, teavad ja tunnetavad nad selle strateegia tõhusust klassi juhtimisel ning see aitab õpetajatel SEK raskustega toime tulla.

Intervjuudest ilmnes, et õpetajad planeerivad ja võtavad õppeaasta algul teadlikult aega õpilastega suhte loomiseks. Ka uuringutes (Bucalos & Lingos, 2005) ja erialases kirjanduses (Rogers, 2011) peetakse toimiva suhte kujundamiseks oluliseks nn kehtestamisfaasi. Seega tulemused kinnitavad, et aja võtmine uue klassiga suhte loomiseks on olulise tähtsusega ning aitab edaspidisele koostöösuhtele kaasa.

Rõhutati toetava suhte olulisust nende õpilaste jaoks, kellel lapsevanemate poolt tuge napib. Ka Myers ja Pinta (2008) on enda uuringute põhjal just väheste kodu poolse toe puhul

toetavat suhet kaitsetegurina esile toonud. Uurimusest võib järeldada, et õpetajad tajuvad madala sotsiaalse toimetulekuga perest pärit ja ka traumakogemusega lapsele usaldusväärseks ja toetavaks täiskasvanuks olemise tähtsust.

On tähelepanuväärne, et mitu õpetajat peab väga oluliseks teadmisi teismelise aju arengust ning psühholoogiliste baasvajaduste rahuldamisest. Uurijad Ryan ja Deci (2000) kinnitavad enda uurimustes, et arvestamine psühholoogiliste baasvajadustega, milleks on seotus-, kompetentsus- ja autonoomiavajadus, toetab akadeemilist ja käitumuslikku toimetulekut. Ka Brophy (2014) kinnitab uuringute põhjal, et seotus-, kompetentsus- ja autonoomiavajaduse rahuldamine tõstab õpilaste õpimotivatsiooni ja koolirahulolu. Üks õpetaja nimetas olulise teadmisenä juurdekasvuuskumust. Intervjueeritud õpetaja juurutab enda sõnul õpilastes hoiakut, et kõik võimed ja oskused on arendatavad ning kui õpilane veel ei oska ülesannet lahendada, siis see ei tähenda, et ta ei suudaks seda oskust omandada. Ka pakub nimetatud õpetaja õpilastele valikuvõimalusi, seega toetab ta õpilaste autonoomiavajadust. Intervjuudest selgub, et õpetajad julgustavad õpilasi ka valesti vastama ning teadvustavad, et ebaõigete vastuste pakkumine toetab õpiprotsessi ja tõstab motivatsiooni. See on kooskõlas uuringutega (Marzano *et al.*, 2003), mis viitavad sellele, et õpetaja kohane ja julgustav reageerimine ebaõigetele vastustele on õppimisel ja turvatunde loomisel oluline tegur. Eelnevast järeldub, et uuringus osalenud õpetajad on kursis uuemate teaduslike uuringute ja seisukohtadega ning teavad, kuidas õpetaja suhtlus mõjutab õppimist ja käitumist ning kui oluline on psühholoogiliste baasvajaduste rahuldamine.

Õpetajad tõid positiivse suhte loomisel esile ka õpilase vastu isikliku huvi tundmist, empaatiat ja hoolivust. Uuringud (Aspelin, 2021; Beaty-O'Ferrall *et al.*, 2010; Marzano *et al.*, 2003) näitavad samuti, et positiivse suhte oluline komponent on isikliku huvi tundmine õpilase vastu. Seega võib oletada, et õpetajad on teadlikud, kui oluline on üles näidata isiklikku huvi õpilaste, sh nende hobide ja saavutuste vastu ning õpetajate kogemuse kohaselt toetab see positiivse suhte loomist õpilasega.

Intervjueeritavad rõhutasid täiskasvanu vastutust suhete kvaliteedi eest ja konfliktide lahendamisel. Uurimistulemused toetavad seisukohta (Demir, 2025; Juul, 2001), et täiskasvanu vastutab õpilase ja õpetaja vahelise suhte eest ning ka hea töösuhte võimalikult kiire taastamine on õpetaja ülesanne. Seega järeldati, et õpetajad on teadlikud enda kui täiskasvanu vastutusest ning panustavad konfliktide ja eriarvamuste järgselt suhete taastamisse. Üheks oluliseks märksõnaks, mida mitmetes intervjuudes mainiti, oli õpetaja usaldusväärsus, usalduse loomine ja saladuste hoidmine. Samuti pidasid uurimuses osalejad oluliseks õpetaja isiklikku eeskaju, käitumise mudeldamist ning isiklike näidete toomist.

Usaldusliku suhte olemasolu õpetajaga peetakse õpilaste vaimse tervise ja heaolu oluliseks teguriks (Crosnoe *et al.*, 2010; Demir, 2025; Kaudne, 2024; Marzano *et al.*, 2003). Õpetajate vastustest ilmnes, et nad aduvad, kui oluline on usalduslik suhe õpilasega ning enda käitumise ja suhtumisega noortele eeskujuks olemine.

Õpetaja oskustena, mis aitavad luua ja hoida positiivset suhet SEK raskustega õpilastega, on intervjueeritavad kirjeldanud nii õpetaja ainealaseid kui ka sotsiaal-emotsionaalseid oskusi. Intervjueeritavad on nimetanud õpetajale vajalike oskustena sõbralikkust, hoolivust, heatahtliku huumori kasutamise oskust. Uuringud (Mathew, 2008, Marzano *et al.*, 2003) kinnitavad nende oskuste vajalikkust positiivsete suhete loomisel õpilastega. Autori arvates on tähelepanuväärne, et õpetajad peavad ka enda sotsiaal-emotsionaalset pädevust, sh eneseteadlikkust ja enese juhtimisoskust eelduseks, et nad suudavad tõhusalt klassi juhtida ning luua positiivseid suhteid õpilastega. Tuginedes varasematele uuringutele ja käesoleva uuringu tulemustele, on autori arvates märkimisväärne, et intervjueeritud õpetajad teavad ja väärtustavad tegevusi, teadmisi, oskusi ja isikuomadusi, mis aitavad luua ja hoida positiivset suhet nii tavaõpilastega kui SEK raskustega õpilastega. Autor peab saadud tulemust väga oluliseks ning leiab, et need teadmised on vajalikud kõikidele õpetajatele ja tugispetsialistidele ning vajavad üha laialdasemat kajastamist.

Viienda uurimisküsimuse tulemused näitasid, et ebatõhusateks tegevusteks SEK raskustega õpilastega suhte loomisel on negatiivsete emotsioonide tekitamine ning seotuse ja toetuse mitte pakkumine. Uurimuses osalenud õpetajad on endale teadvustanud, et hääle tõstmine õpilaste peale on ebatõhus käitumisviis. Ka Rogers (2011) on rõhutanud, et õppimiseks soodsa õhkkonna loomisel on oluline hoida hääletoon enesekindel ja täiskasvanulik. Ta on esile toonud ka enesekindla (kehtestava) kehakeele tähtsust, kuid kehakeelt ei ole maininud mitte ükski intervjueeritav. Autori arvates on see seletatav sellega, et õpetaja end kõrvalt ei näe. Kehakeele kasutamist ja selle mõju positiivsele suhtele ning SEK raskuste ennetamisele saaks uurida täiendava uuringuga, kasutades ka tunnivaatlust. Varasemates uuringutes (Lewis *et al.*, 2012) on mainitud, et õpilase klassist välja saatmine ei ole tõhus strateegia, vaid mõjub karistusena ning ilma selgitava vestluseta võib tekitada õpilases negatiivseid tundeid, sh tõrjutust. Kuna mitte ükski intervjueeritud õpetaja ei nimetanud käitumisprobleemide korral õpilase klassist välja saatmist, võib sellest järeldada, et õpetajad on teadlikud, et see on ebaefektiivne viis olukordi lahendada. Väärib märkimist, et uuringus osalenud õpetajad on kirjeldanud, et klassist lahkuda palutakse õpilasel seetõttu, et õpetaja soovib õpilasega individuaalselt vestelda ja juhtunut analüüsida, mitte teda üle klassi korrale kutsuda ja kogu klassi õppetööd häirida. Üks-ühele vestluste efektiivsust on

rõhutanud mitmed uurijad (Marzano *et al.*, 2003; Serdiouk *et al.*, 2015; Rogers, 2011).

Tuginedes tulemustele võib järeldada, et intervjueeritavad teadvustavad õpetaja ja õpilase vahelise interaktsiooni ja toetava õpikeskkonna loomise olulisust, seega on teadlikud, missugused käitumisviisid ei ole õpilastega positiivse suhte loomisel ja hoidmisel efektiivsed, ning hoiduvad ebatõhusate sekkumisviiside kasutamisest.

Kokkuvõtteks võib tõdeda, et SEK raskustega õpilasi on koolides võrdlemisi palju, klassides on nii emotsionaalsete, sotsiaalsete kui ka käitumiskustega õpilasi ja nende kaasamine õppetöösse ja toimetulek nimetatud käitumiskustega on õpetaja jaoks väljakutse. Käesoleva kvalitatiivse uuringu eesmärk oli välja selgitada, millised on kolmanda kooliastme õpetajate arusaamad positiivse suhte olulisusest ja kogemuste kirjeldused positiivse suhte loomisel ja hoidmisel õpilastega sotsiaal-emotsionaalsete käitumiskustade ennetamise ja leevendamise kontekstis.

Uuringu piirangutena võib esile tuua, et tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada, et tegemist on intervjueeritud õpetajate subjektiivsete kirjeldustega ning tulemustes ei pruugi kajastuda õpetajate tegelikud käitumisviisid ja oskused. Teadmisi saaks uurida testi ning tegelike käitumisviiside kasutamist tunnivaatluste abil. Edaspidi võiks uuringu teostada, kasutades suuremat valimit ning piisava andmehulga korral ka kvantitatiivset andmeanalüüsi. Uurida võiks ka seda, kui võrd positiivsetena tajuvad õpilased suhet intervjueeritud õpetajatega ning millised õpetaja tegevused on õpilaste arvates tõhusad ja millised ebatõhusad positiivse suhte loomisel ja hoidmisel. Õpilaste seisukohtade välja selgitamiseks võiks kasutada küsimustikku, mis on loodud, et mõõta õpetajapoolset autonoomia toetust, struktuuri loomist ja osavõtlikkust ehk seotust (Loo, 2022).

Töö praktilise väärtusena võib välja tuua uurimistulemuste rakendatavust õpetajakoolituse planeerimisel ja läbiviimisel. Saadud teadmistega saab arvestada nii õpetajate tasemeõppes kui ka täiendkoolituste õppekavades, uurimistulemused aitavad kaasa õpetajate professionaalsele arengule. Õpetajad võiksid osaleda sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamist toetavatel koolitustel, st õpetajad võiksid arendada nii enda sotsiaal-emotsionaalseid pädevusi kui ka õppida, kuidas toetada õpilaste vastavat pädevust igapäevase õppetöö käigus. Üks võimalus selleks on kasutada IVAsid (Iga Väike Asi), mis on Harvardi Ülikoolis välja töötatud ja MTÜ Peaasjad poolt Eesti haridussüsteemi jaoks kohandatud teaduspõhised lühitegevused (Sotsiaal-emotsionaalsete..., s.a.). Tundides kasutatavad lühitegevused toetavad samm-sammuliselt sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arengut ning on aluseks käitumise, mõtteviisi ja hoiakute positiivse arengu toetamisel (Bailey & Jones, 2019). Ennast kehtestava käitumise harjutamisel, sh enda kehakeele teadvustamisel võiks õpetajatel

kasu olla videotreeningutest, tundide salvestamisest ja analüüsimisest. Kolleegide vastastikuste tunnivaatluste käigus on võimalik jälgida ja tagasisidestada, mis tegevusi õpetaja teeb õpilaste psühholoogiliste baasvajaduste toetamiseks, sh kas ja kui võrd annab õpilastele positiivset ja edasisele arengule suunatud tagasisidet.

Uurimistöö käigus saadud tulemusi saavad koolide eripedagoogid rakendada töös kooli tugispetsialistina, nõustades õpetajaid ja lapsevanemaid ning soovitades huvilistele kirjandust - nii teatmikke kui ka teadusartikleid. Eripedagoog saab ka ise õpetajana töötades uuringu käigus saadud teadmisi kasutada, et luua toetav õpikeskkond.

Täiendavat uurimist vajavad õpetajate teadmised, oskused ja hoiakud positiivse suhte loomisel, kasutades suuremat ja esinduslikku valimit. Edaspidi võiks uurida õpetajate ja õpilaste vahelist suhtlust, sh viia uuring läbi nende põhikooli kolmanda kooliastme õpilaste hulgas, kelle aineõpetajad on käesoleva uurimistööga analoogselt uuringus osalenud. Uuringus võiks kasutada õpetajate suhtlemise küsimustiku (*QTI - Questionnaire on Teacher Interaction*) eestikeelset versiooni (Palk *et al.*, 2022). Küsimustiku abil saaks välja selgitada, kas õpetajate poolt tõhusateks hinnatud käitumisviisid positiivse suhte loomisel on ka õpilaste meelest efektiivsed ning kas õpilased tunnetavad õpetajat usaldusväärse, mõistva, kannatliku ja enesekindlana ning tajuvad, et õpetajale saab loota.

Tänuõnad

Tänan kõiki õpetajaid, kes leidsid aega ning olid lahkelt nõus uurimuses osalema ja oma kogemustest rääkima, andes panuse magistritöösse. Olen tänulik juhendajale Tea Ausinile tema toetuse, panustatud aja ja nõuannete eest. Lisaks tänan südamest kaaskodeerijat ning Merle Taimalu ja Pihel Hunti väärtuslike nõuannete eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise 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.

Maili Antons

20.05.2025

Kasutatud kirjandus

- Anaby, D. R., Ianni, L., Héguy, L., & Camden, C. (2020). Actual and ideal roles of school staff to support students with special needs: Current needs and strategies for improvement. *Support for Learning*, 35, 326–345. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12313>
- Aspelin, J., Östlund, D. & Jönsson, A. (2021) 'It means everything': special educators' perceptions of relationships and relational competence, *European Journal of Special Needs Education*, 36:5, 671-685, DOI:10.1080/08856257.2020.1783801
- Bailey, R., Jones, S.M. An Integrated Model of Regulation for Applied Settings. *Clin Child Fam Psychol Rev* 22, 2–23 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00288-y>
- Beatty-O'Ferrall, M.E, Green, A., Hanna, F. (2010). Classroom Management Strategies for Difficult Students: Promoting Change through Relationships.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.
- Brophy, J. (2014). *Kuidas motiveerida õpilasi*. Käsiraamat õpetajatele. Archimedes.
- Bucalos, A. B., & Lingo, A. S. (2005). What kind of "managers" do adolescents really need? Helping middle and secondary teachers manage classrooms effectively. *Beyond Behavior*, 14(2), 9-14.
- Cooper, P., & Cefai, C. (2013). Evidence-based Approaches to Social, Emotional and Behavior Difficulties in Schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(3), 81–101. https://doi.org/10.1007/0-306-48572-9_19
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., & Clarke-Stewart, K. A. (2010). Instruction, teacher–student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102, 407–417. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017762>
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, psychopathology, and resilience: Brain mechanisms and plasticity. *American Psychologist*, 55(11), 1196–1214. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1196>
- Demir, A. (2025). *Käitumisprobleemid: sekkumiste püramiid*. E-tund. <https://etunnid.tagasikooli.ee/e-tund/kaitumisprobleemid-sekkumiste-puramiid/>

- De Pry, R. L., & Sugai, G. (2002). The Effect of Active Supervision and Pre-correction on Minor Behavioral Incidents in a Sixth Grade General Education Classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 255-267. <https://doi.org/10.1023/A:1021162906622>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.15327795.2010.00725.x>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Juul, J. (2011). *Minu piirid - sinu piirid*. Väike Vanker.
- Jürjen, T. (s.a.) *Tugispetsialisti koostöö õpetajaga laste käitumisprobleemidega toimetulekul*. Juhendmaterjal. Hariduse Tugiteenuste Keskus.
- Jürjen, T. & Malleus-Kotšegarov, E., 2024. Sotsiaal-emotsionaalne pädevus. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 279-306). Tartu. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Jürjen, T. & Schults, A., 2018. Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetamine. Hariduslike erivajadustega õpilased põhikoolis. E. Krull (toim), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Kaudne, L., 2024. Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine. Ä.Leijen (toim). *Kaasav haridus* (lk 205-277). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E., (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. E. Kikas & A. Toomela (toim), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 34-62). Tallinn.
- Krull, E., (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. 3. Tr. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7. (2024). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10683307>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7. (2024). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11334391>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7. (2025). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11373115>
- Kõrgesaar, J., 2020. *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

- Lewis, R., Romi, S., Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: Teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.009>
- Lindgren, H. C., Suter, W.-N. (1994). Õpetamine ja juhendamine. *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas* (lk 249-286). OÜ Greif.
- Loo, S. (2022). *Küsimustiku loomine õpilase tajutud õpetajapoolse psühholoogiliste vajaduste toetamise mõõtmiseks*. Magistritöö, Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/items/1213d9dd-2616-4567-ba87-204c6315596c>
- Marzano, R.J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). Classroom Management that Works. *Middle and Secondary Teachers Manage Classrooms Effectively*.
- Mathews, S.R., Löfström, E., Poom-Valickis, K. (2008). *Psühholoogia klassiruumis. Reflekterivaks õpetajaks juhtumeid analüüsideks*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Mayring (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Külastatud aadressil: https://www.researchgate.net/publication/290478004_Qualitative_Content_Analysis_Theoretical_Background_and_Procedures
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 600-608.
- Nagro, S. A., Fraser, D. W., & Hooks, S. D. (2019). Lesson Planning With Engagement in Mind: Proactive Classroom Management Strategies for Curriculum Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 54(3), 131-140. <https://doi.org/10.1177/1053451218767905>
- Oakley, B., Rogowsky, B., Sejnowski, T. (2022). *Teadlik õpetaja. Ajuteadusest lähtuvad praktilised soovitused tõhusamaks õpetamiseks ja õppimiseks*. Studium.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46, 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.
- Olev, A., & Alumäe, 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.

- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Palk, K., Leijen, Ä., Baucal, A. (2024). Adaptation and evaluation of an Estonian version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environ Res* 27, 557–578. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09491-9>
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. (2011). Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up. Guilford Press.
- Põhikooli riiklik õppekava (2024). Riigi Teataja I 14.01.2011, 1. <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023005>
- Rogers, B., (2011). *Käitumine klassiruumis*. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat. AS Ecoprint.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, 1–23. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Ruus, V.-R., Veisson, M., Leino, M. jt (2007). Õpilaste edukus, toimetulek ja heaolu koolis. T. Kuurme (toim), *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilase toimetulek*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, T. Vihalemm (toim). *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <https://samm.ut.ee/valimid/>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sabol, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sarv, E.-S., (2008). *Eesti õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana õpetaja pilgu läbi. Õpetaja ja kool õpilase arengu toetajana. Õpetaja enesest ja koolis*. Tallinn. Tallinna Ülikooli Kirjastus.

- Schults, A. (2024). Psühhosotsiaalse keskkonna mõju õppimisele. P. Häidkind & P. Soodla (toim), *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine* (lk 56-77). Tartu. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015). Rejection and victimization among elementary school children: The buffering role of classroom-level predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5–17.
<https://doi.org/10.1007/s10802-013-9826-9>
- Skogholm, L., (2024). *Teismelise aju kood. Kunst mõista teismelist ning luua temaga parem suhe ja dialoog*. Pegasus.
- Sotsiaal-emotsionaalsete oskuste arendamise tuumiktegevused ehk IVAd. (s.a.).
<https://peaasi.ee/sotsiaal-emotsionaalsete-oskuste-arendamise-tuumiktegevused-ehk-ivad/>
- Säälik, Ü., Mikk, J., Krips, H., Kalk, K. (2013). Õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele antavate hinnangute seostest õpilaste õpihuvi ning õpieduga. E. Krull, Ä. Leijen, M. Lepik, J. Mikk, L. Talts, T. Õun (toim), *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Täht, K. & Konstabel, K. (2023). 6. peatükk. Kuidas Eesti 15-aastased õpilased end koolis tunnevad? Tire, Gunda (Toim.). *PISA 2022 Eesti tulemused. Eesti 15-aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises ja loodusteadustes*. (99–121). Haridus- ja Noorteamet.
- Wilson-Fleming, L., & Wilson-Younger, D. (2012). Positive classroom environments= positive academic results. Online submission. <https://eric.ed.gov/?id=ED536465>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., van Tartwijk, J., & Admiral, W. (1999). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 151–170). Berkeley, CA: McCutchan.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Tutvustan magistritöö tausta ja eesmärgi
Selgitan intervjuu käiku, sh märkmete tegemisest intervjuu ajal
Räägin konfidentsiaalsusest ja õigusest vastamisest keelduda
Küsin luba intervjuu salvestamiseks

Taustaandmed: vanus, tööstaaž õpetajana, sh 3. kooliastmes, omandatud haridus.

Sissejuhatav osa

Kuidas selgitaksite sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi? Kuidas need raskused õpilastel avalduvad?
Palun kirjeldage enda töökogemust seoses SEK raskustega õpilastega.

I osa

1. Mis Teie arvates aitab õpetajal õpilaste sotsiaal-emotsionaalsete ja käitumisraskustega toime tulla?
2. Kui oluliseks peate õpetaja ja õpilase positiivset suhet SEK raskuste ennetamisel ja leevendamisel 3. kooliastmes? Palun põhjendage.
3. Kuidas mõjutavad õpilaste ja õpetaja vahelised suhted õppimist/õpitulemusi?

II osa

1. Missugused õpetaja käitumisviisid aitavad luua positiivset suhet õpilastega?
2. Missugused käitumisviisid aitavad õpetajal hoida positiivset suhet õpilastega?

III osa

1. Missugused oskused on õpetajale vajalikud, et luua positiivsed suhted õpilastega?
2. Missugused õpetaja oskused aitavad hoida positiivset suhet õpilasega?

IV osa

1. Millised Teie enda tegevused on aidanud luua positiivseid ja toetavaid suhteid SEK raskustega õpilastega 3. kooliastmes.
2. Palun tooge näiteid ja põhjendage, miks need tegevused on Teie arvates efektiivsed.

V osa

1. Mis tegevused on osutunud ebatõhusateks, st ei ole aidanud luua SEK raskustega õpilastega positiivseid suhteid?
2. Palun tooge näiteid ja põhjendage enda arvamust, miks need on osutunud ebaefektiivseks.

Mida oleksin võinud sel teemal Teie/Sinu käest veel küsida? Mida soovite/soovid lisada?

Tänamine.

Lisa 2. Õpetaja nõusolek

Lugupeetud õpetaja!

Olen Maili Antons ja õpin Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia magistriõppekaval. Kirjutan Teile seoses oma magistritööga, mille käigus uurin 3. kooliastme aineõpetajate arvamusi ja kogemusi positiivse suhte loomisel ja hoidmisel õpilastega sotsiaal-emotsionaalsete käitumisraskuste ennetamise ja leevendamise kontekstis.

Soovin intervjuuerida aineõpetajaid, kes õpetavad põhikooli 3. astmes ning kelle klassis õpib vähemalt üks õpilane, kellel on esinenud sotsiaalseid, emotsionaalseid või käitumisraskusi. Intervjuu võtab aega kuni 1 tund. Intervjuu salvestan ja salvestust kasutan vaid uurimistöö tarbeks ning intervjuu järelkuulamise võimalus on vaid uurimistöö autoril ja ülikoolipoolisel juhendajal. Salvestatud intervjuu kustutan pärast magistritöö kaitsmist. Kõik saadud andmed esitan uurimistöös üldistatud kujul, isikuandmeid ma kusagil ei avalda.

Uuringu käigus kogutud andmed võimaldavad teha järeldusi õpetaja-õpilase suhte temaatika käsitlemiseks õpetajakoolituses ning eripedagoogide ettevalmistamisel õpetajate nõustamiseks tugispetsialistina.

Olen väga tänulik, kui aitate mind magistritöö valmimisel!

Palun andke oma nõusolekust intervjuul osaleda teada hiljemalt viie tööpäeva jooksul samal e-posti aadressil. Seejärel saame kokku leppida ühise aja ja koha intervjuuks. Uuringus osalemine on vabatahtlik ja Te võite igal ajal oma nõusoleku tagasi võtta.

Lugupidamisega

Maili Antons

Kontakt: maili.antons@gmail.com

Juhendaja: Tea Ausin, Tartu Ülikooli eripedagoogika nooremlektor

kontakt: tea.ausin@ut.ee

Lisa 3. Kodeerimine

Näide kodeerimisest, 2. uurimisküsimus: Milliseid käitumisviise õpilasega positiivse suhte loomiseks ja hoidmiseks õpetajad kirjeldavad?

Kategooria	Alamkategooria	Näited koodidest	Näited tähenduslikest üksustest
Õpetaja tegevused	Struktuuri loomine	Kokkulepete tegemine	<i>Laste jaoks, nii nagu täiskasvanute jaoks, on hästi olulised reeglid. Aga need reeglid peavad olema nende tekitatud või nendega koostöös tekitatud reeglid. Et ei toimi kindlasti selline olukord, kus õpetaja ütleb, et nii on.</i>
		Reeglite ja kokkulepete järgimise tagamine	<i>Minu meelest põhiline on see, et on nende reeglite kehtestamine, reeglite paika panemine, kokkuleppimine ja nendest ikkagi, nendest kinnipidamine.</i> <i>...mingil hetkel lapsele on omane, eriti teismeeas, piire hakata kompama, minna üle sellest piirist. Mis hetkel tuleb siis piir jälle teatavaks teha. Lapsel on ju see viis, kuidas sa tead, kus piirid on- sa pead minema sellele hästi lähedale ja katsuma, kas see on seal. Sa muidu ei tea, kas on. Siis täiskasvanu peab sulle ütleva, et jaa, meil endiselt on see piirang, et siit me üle ei lähe. Et hoida professionaalselt seda piiri õiges kohas.</i>
		Järjepidevus	<i>Püsivad reegleid, mis alati kehtivad. Mingi käitumine, millele ma alati pööran tähelepanu.</i> <i>Kui te olete milleski kokku leppinud, siis sa püüad seda ka iga tund meelde tuletada, neid kokkuleppeid uuesti üle käia.</i>
		Liikumispauside tegemine	<i>või kui sul terve klass on väsinud või..., meil on ju need liikumispausid nüüd tulnud, on-ju, teeme nüüd liikumispausi. Või siis mõni mäng vahepeale.</i>
		Täiskasvanu rolli ja vastutuse tunnetamine, sh suhte kvaliteedi eest	<i>Et me peame ikkagi aru andma, et mina olen täiskasvanu ja tema on laps. Et mina ikkagi peaks olema see, kes juhib seda suhet teatud olukordades, kui see näiteks lähebki selliseks, et õpilane ise enam endaga hakkama ei saa.</i> <i>Räägime selgeks ja lähme edasi. Et me ei võta seda tundi kaasa, et iga tund tuletan meelde, aga pagan, sa eelmine tund ütlesid mulle niimoodi. Vaata, mäletad eelmine kuu sa tegid seda. Selles mõttes nagu lühike mälu, et oli ära ja lähme edasi.</i> <i>Aga õpetaja asi on (konflikt) ära lahendada. Et ma pean seda väga oluliseks.</i>

	Õppimist toetava keskkonna loomine	Aja võtmine õppeaasta algul	<i>Kui mul on iga aasta olnud uued klassid, siis ma tegelikult võtan, ütleme niimoodi, kaks-kolm nädalat täiesti vabalt endale aega selleks, et tutvuda õpilastega.</i>
		Aja võtmine jooksvalt, sh vahetunnis	<i>Ka selles olukorras, kus õpetajal on vahetunni ajal väga kiire või siis keegi teine kolleeg tuleb ja tahab rääkida, ma olen alati teinud niimoodi, et õpilasel on ikkagi esimesena võimalus rääkida.</i>
		Aja võtmine väljaspool kooli ja tunde	<i>Mina pean väga oluliseks tegelikult koos vanematega ühisüritusi, et ma nüüd ka ise alustasin siin vaikselt, tegime koos vanematega jõulupeo ja olen teinud, jah, see käib ka selle kolmanda kooliastme kohta, et oleme koos teinud nädalavahetusel teatri ühiskülastusi.</i> <i>...viitsid nendega, ma ei tea, suusatama minna või klassiööd või mingeid niisuguseid asju teha, mis neile on olulised. Mis sulle endale kindlasti ei ole olulised. Kes tahaks nagu magada koolimajas ja noh, käia kuskil suusatamas väljaspool kooliaega, noh keegi ei tahaks, on-ju. Aga ilmselt ikkagi tuleb aeg-ajalt oma eraelust neid hetki napsata.</i>
		Isiklik suhtlus õpilasega, aja võtmine väljaspool tundi	<i>Et ma olen tema jaoks olemas ka üks-ühele. Jälle taaskord see, et ta saab tulla ja rääkida ja ta saab ka täiesti suvalisel hetkel koolipäeva jooksul, kui see ei ole ainetunni aeg, tulla ja öelda ehk siis õpetaja suhtleb lihtsalt lastega; ma käin ja küsin, et kuidas sul üldiselt tänane päev on läinud, kas sul on kõik hästi. Et mõnikord lapsed ei tule ju selle peale, et ise tulla, rääkima. Seega - kas sa tahad rääkida? Püüan neid märgata.</i> <i>Kui nad on mulle maininud, et homme on tal klaverikontsert või midagi, siis ma järgmisel tunnil mäletan selle kohta küsida, et kuidas sul läks. Tunda õpilase kui inimese vastu huvi, et tema tunneks minu aine vastu huvi nii-öelda vastutasuks.</i>
		Huumori kasutamine	<i>Sa naera iseenda üle, too näiteid, mis sinuga on juhtunud. Noh, ikka läbi huumoriprisma, aga see sõltub muidugi ikka inimesest, ma ütleks seda. Mina olen selline, et ma ei karda iseenda üle nalja heita ja aasida.</i> <i>Ja noh, huumor. Mulle meeldib huumorit teha ja ma arvan, et mida rohkem ma lastele ka ütlen, et me ei naera kellegi üle kunagi, vaid me naerame selle situatsiooni pärast või selle üle, et kui keegi ütleb midagi, mis on vale, aga naljakas, siis me</i>

			naerame. Aga mitte selle inimese üle, vaid selle naljaka asja üle. Kuulge, mina olen õpetaja, ma hakkasin õpetajaks selleks, et saaksin oma tunnid nagu täis räägitud. Et nüüd on minu aeg. Et kui ma nüüd rääkida ei saa, siis on küll halvasti, sest mul on täpselt limiit ees, et palju ma räägin.
		Õppe jõukohastamine	Et täpselt seesama, et kõikidele samad viisid ei sobi. Et tuleb otsida, mis konkreetsele lapsele sobib. Kui on mingis kohas abi vaja, et no ma ei tea, mõned õpilased, nad ei suuda, neil ei jäägi meelde need valemid, üks ole, on sellised õpilased, siis ma annan valemid ette, et, ära muretse, kuidagi me ikka saame.
		Vabandamine	Ja noh, võib-olla vahepeal, kui noh, üks õpetaja on ju ka inimene, aeg-ajalt ise ka ikkagi väärata ja võib-olla mõne asja endale sellel hetkel kuidagi mõistmatult ütled, kuidagi halvasti, et noh, ma ise olen küll paar korda vabandanud ikkagi õpilase ees, kui on olnud, et et noh, ma arvan, et seda ei peaks nagu nii väga kartma, et noh, et vajadusel vabandad. Ja läheb edasi ja noh, ütleme enamasti ju antakse andeks. Ja endale tuleb tunnistada, muidugi kui läheb valesti midagi. See oli minu viga. Võtame tagasi. See oli praegu minu viga. Vabandan jah... Et et nad peavad aru saama, et õpetaja ei ole mingisugune etalon või pühak või mis iganes. Täpselt samasugune inimene, minuga juhtub ka, vot mul on täna paha tuju, seda tuleb tunnistada. Ma arvan, et õpetaja ei peaks kartma öelda ka seda, kui ta eksib ja näidata eeskujuna seda, et jah, ma eksisin ja paludagi vabandust. Et ka seda olen näinud, et see tekitab palju suurema usalduse õpilase ja õpetaja vahel.
		Valikute pakkumine, õpilase individaalsusega arvestamine	No näiteks autonoomia hoidmiseks anda piisavalt valikuid, panna neid tundma end kompetentsetena. Õpilane (ASH-ga) käib tahvli juures tegemas. Ainult positiivsed emotsioonid temaga on selles mõttes, et ma arvestan sellega, tema individaalsusega, ma annan talle valida, kus ta teeb. Ma ei anna talle valida, kas ta teeb. Ma annan talle valida, kas ta teeb tahvli juures või ta teeb paberil. Et ta saab seda valikut teha. Ja ta teeb kaasa.

		Küsimata ja vastata julgustamine	<i>Ja siis ma ütlen: „Julgelt võid vastata, kui sa arvad, et see on sinu arvates õige. Ja kui on vale, siis ei juhtu sinuga mitte midagi.“ Sest mulle isegi valed vastused meeldivad rohkem, et sealt saab edasi minna, et miks see vale on ja mis see õige on.</i> <i>Lasin neil hästi palju küsida tunnis selliseid lisaküsimusi. Ilma et neil oleks tunne, et kui nad küsivad, siis justkui näitab nende rumalust.</i>
		Ainealase toe osutamine	<i>Tegelikult lapsed on oma loomuselt ikka kõik head, vaid selle käitumise taga on hoopis see, et ta ei saa aru ja ta ei oska seda kuidagi teistmoodi ka väljendada. Ja teinekord aitab see, et kui näiteks kutsuda teda, kas siis pärast tunde või konsultatsiooni ja selgitada talle siis nii-öelda ühele ära need asjad või siis pakkudagi talle seda tugiõpet, kus ta ei peaks suures klassis maadlema nende asjadega, millega ta ei ole võimeline hetkel. Et ta saab rahulikumas keskkonnas ja individuaalselt selle juhendamise.</i>
		Tunnustamine, kiitmine, saavutuste märkamine	<i>Tegelikult ongi, et kiida, anna positiivset tagasisidet. Et sa saad ju tegelikult hakkama, täitsa hästi tuli välja, eks-ole.</i> <i>...kui nad midagi saavutavad, siis mulle tundub, et see on neile tegelikult väga oluline ja mõnikord isegi sihuke väike auhind, mingi äramärkimine, mingi diplom, mida ise mõtled, et ei viitsi välja printidagi, siis tegelikult on see neile nii tähtis.</i> <i>Ma märkan, ma püüan, hullult püüan seda, et kui on midagi, mille eest nagu kiita, et siis seda teha ka.</i> <i>Sellised positiivsed märkamised, toetamised, need annavad tiivad. Ehk võib-olla on see olukord, kus teda mujal kuskil ei kiidetagi, keegi kuskil mujal ei toetagi, et see on ainus koht, kus ta seda saab.</i> <i>No kindlasti tuleb kiita, et no näiteks seda oma väikeklassi, neid ma tegelikult kiidan hästi palju. Et noh, ma ikkagi kirjutangi kiituseid, kui nad ikkagi tunnis kaasa teevad. Ma arvan, et need on hästi olulised, et lõpuks on küll enamikel (aine) kolm, aga kiituseid on 100 tükki seal, et selles mõttes jah, ma arvan, see on oluline.</i>

	Õpilase sotsiaal-emotsionaalse arengu toetamine	Olukordade analüüsimine koos õpilastega	<i>Pigem püüdsin analüüsida nendega läbi need olukorrad ja otsida üles selle koha, kus nad tunneksid, et jah, tegin valesti, aga miks ma valesti tegin? Et neid ennast viia analüüsini.</i> <i>Kuidas see kahepoolne põrkumine tekib, sest neid sarnaseid olukordi tuleb elus nii palju ette.</i> <i>Ka selles plaanis ja kindlasti ka seda, et see õppekava läbimine ei ole kindlasti tunni eesmärk number üks, vaid pigem see, et kuidas õpilane seda omandab ja kuidas ta pigem omandab neid sotsiaalseid, emotsionaalseid oskusi ja võib-olla saab nagu sealt rohkem tuge kui nendest (ainealastest) teadmistest.</i>
		Emotsioonide reguleerimise oskuse õpetamine	<i>Mis teid häirib tegelikult selle olukorra juures või miks te ise niimoodi reageerida tahate või mis need tunded seal taga on.</i> <i>Tunda ja kasutada siis näiteks emotsioonide jahutamise võtteid.</i>
		Oodatava käitumise mudeldamine õpetaja poolt	<i>Me ei räägi niimoodi, mina ei karju sinu peale, sina ei karju minu peale.</i> <i>Ehk siis rääkidagi päriselt seda, et ma arvan, et õpetaja ei peaks nagu kartma öelda ka seda, kui ta eksib ja näidatagi eeskujuna seda, et jah, ma eksisin ja paludagi vabandust. Et ka seda olen näinud, et see tekitab palju suurema usalduse õpilase ja õpetaja vahel.</i>
Õpetaja oskused	Ainealased oskused	Aine selgitamine erineval viisil	<i>kas ma ise näiteks saaksin aru, kui mulle niimoodi selgitatakse, kui ma ei ole seda mitte ühtegi korda enne õppinud või ei ole sellise asjaga enne kokku üldse puutunud.</i>
		Aine valdamine, tunni ettevalmistamine	<i>Aga noh, ma ise nagu olen hästi suur planeerija, et ma kõik asjad mõtlen tegelikult detailideni läbi, et noh, ma olen hommikul ikka tund aega enne koolis ja selles mõttes, et ma ei lähe kunagi viimasel hetkel ja ma ei ole vist elades ühtegi tundi jätnud ettevalmistamata. Ma ei suuda seda ja siis ma olen nii ärevil või oleksin nii ärevil, et ma ei taha nagu seda endale teha nagu. Ja ma arvan, et tegelikult nemad saavad ka sellest nagu aru, sest nii kui sa oled ärevil, sa tunned ennast ebamugavalt, siis sa kohe tegelikult, kui keegi siis ma ei tea, sind segab, siis sa tegelikult kohe arvad, et see teine on oma segamisega süüdi või sa kuidagi kanaliseerid oma ärevuse tegelikult kellegi teise peale.</i>

	Sotsiaal-emotsionaalsed oskused	Empaatia	<i>Ma püüan asju mitme külje pealt näha ja aeg-ajalt tema pinki istuda; õpetaja suudab ennast teatud hetkedel samale tasandile kuidagi viia nagu on need õpilased. Ta püüakski nende kingadesse ennast siis mingil hetkel panna. Et neid paremini mõista.</i>
		Rahu säilitamise oskus (enesejuhtimine)	<i>Mina oma kogemusest võin öelda, et on aidanud hästi palju see, kui me oleme hästi korraks hinganud mõlemad ja rahulikult uuesti otsast peale alustanud. Ehk siis see kannatlikkus ja rahulikkus selliste õpilastega on väga-väga oluline.</i> <i>Tegelikult ikka nagu Karlsson ütles: „Rahu, ainult rahu!“.</i> <i>No minu meelest peab õpetaja olema ka väga hea n-ö selline tunnete kontrollija.</i>
		Kuulamisoskus	<i>Ikka kuulata, kuulamisoskus on väga oluline.</i>
		Peegeldamisoskus	<i>Me räägime elust, me räägime olukordadest... See on võimalus peegeldada mitte ainult iseenda käitumist, vaid õpetajat. Mis te arvate, mis tunne mul sellel hetkel on, kui te niimoodi käitute?</i>
		Eneseanalüüsi-oskus	<i>Tuleb osata ennast analüüsida enne seda kui kedagi teist analüüsida. Oskus ennast peeglist vaadata, oma reaktsioone jälgida, neid kontrollida, neid parandada, kui on viltu läinud.</i> <i>Läbi vaadata kogu aeg oma suhtlusoskused, kuidas ma ise käitun, miks ma reageerin või tahan reageerida mingit moodi mingis olukorras.</i> <i>Ehk siis see on üks väga oluline osa õpetaja töös minu meelest, et sa suudad ise kriitiliselt hinnata, mis läks hästi, mis läks halvasti ja et sa suudad järgmine tund mitte jääda sellesse halba kinni, vaid võtta sellest halvast nii-öelda hea kaasa. Ja õppida sellest.</i>

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maili Antons,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

Positiivse suhte loomine õpilasega kui sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi ennetav ja leevendav meetod: kolmanda kooliastme õpetajate arusaamad ja kogemused,

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.

Maili Antons

20.05.2025