

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Narva kolledž

Õppekava Keeled ja mitmekeelsus koolis

Anastasia Jaškina

**TURVALISE VAIMSE KOOLIKESKKONNA LOOMINE  
MUUKEELSETE ÕPILASTE JAOKS ÜHE KOOLI NÄITEL**

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Anu Leuska MSc

Narva 2025

## **Kinnitus**

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

Anastasia Jaškina

18.05.2025

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

Mina, Anastasia Jaškina,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Turvalise vaimse koolikeskkonna loomine muukeelsetele õpilastele ühe kooli näitel“ mille juhendaja on Anu Leuska, 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 Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 4.0, 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.

Anastasia Jaškina

Narva, 18.05.2025

## **ABSTRACT**

The title of this bachelor's thesis is "Establishing a mentally safe school environment for non-native Estonian-speaking students: a case study of one school".

The aim of this bachelor's thesis is to explore the opportunities available to teachers and support specialists, as well as the challenges teachers face in creating a safe and mentally supportive school environment for non-native Estonian-speaking students. The topic is timely, as many students in Estonian schools have different native languages and are expected to learn in Estonian, which may pose significant challenges. A safe and inclusive learning environment is crucial for academic success, as students who do not feel safe cannot effectively engage in the learning process.

The research problem addressed in this thesis is the potential lack of preparedness among teachers – due to the transition to Estonian-language instruction and a shortage of qualified educators – to effectively support multilingual students, especially those with no prior experience working with them.

The theoretical part provides an overview of who is considered a non-Estonian-speaking child in Estonian schools and the historical context of the transition to Estonian-language education. It also examines the importance of a mentally safe school environment and student well-being.

The study uses a qualitative research method. Data was collected through semi-structured interviews conducted with 7 teachers and 3 support specialists at a school in Harju County.

The main findings indicate that establishing a safe learning environment for multilingual students requires a conscious, systematic, and collaborative approach, where the teacher's role is central. Key factors include a trusting teacher-student relationship, clear classroom routines, unconditional inclusion, and formative assessment that supports development rather than focusing solely on language proficiency.

Challenges include language barriers, distinguishing between linguistic and cognitive difficulties, increased time demands, and navigating cultural differences, particularly in communication with families. Teachers also reported difficulty consistently applying immersion methodology rules in emotionally charged situations.

The results underscore the importance of teacher empathy, cultural sensitivity, and professional collaboration.

# SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	8
1. EESTIKEELNE ÕPE JA MUUKEELNE LAPS EESTI KOOLIS.....	10
1.1 Muukeelne laps Eesti koolis .....	10
1.2 Vene õppekeelega koolide üleminek eestikeelsele õppele Eestis.....	10
1.3 Keelekümblus Eestis.....	12
2. VAIMNE TURVALISUS KOOLIS.....	13
2.1 Turvalise vaimse õppekeskkonna kujundamine .....	13
2.2 Koostöö ja lugupidamine koolis kui vaimse turvatunde tegur.....	14
2.3 Õiglus ja võrdsus kui vaimse turvatunde tegur.....	16
2.4 Avatud ja toetav keskkond kui vaimse turvatunde tegur .....	17
2.5 Osalemine, vastutus ja demokraatia kui vaimse turvatunde tegur .....	20
2.6 Võimalikud väljakutsed muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse keskkonna loomisel.....	20
3. UURIMISTÖÖ METOODIKA .....	24
3.1 Andmete kogumine.....	24
3.2 Valim .....	25
3.3 Uurimisprotseduuri kirjeldus ja andmeanalüüs .....	26
4. UURIMISTULEMUSED .....	27
4.1 Õpetajate ja tugispetsialistide võimalused muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel eestikeelses õppes .....	27
4.1.1 Aktsepteerimine, võrdsus, vigade lubamine ja kultuuritundlikkus kui turvalise vaimse keskkonna loomise tegur .....	27
4.1.2 Koostöö vajalikkus turvalise vaimse keskkonna loomisel .....	28
4.1.3 Kuuluvustunde kui turvalise vaimse koolikeskkonna tegur .....	30
4.1.4 Usalduslikud suhted õpetaja ja õpilaste vahel kui turvalise vaimse koolikeskkonna tegur .....	32
4.1.5 Head suhted muukeelsete õpilaste vahel ja kiusamise ennetustöö .....	34
4.1.6 Õpilaste kaasamine koolielus ja tunnis kui vaimse turvalisuse tegur .....	35
4.2 Õpetajate väljakutsed muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel.....	37
4.2.1 Keelebarjäär kui muukeelsete õpilaste õpetajate väljakutse.....	37
4.2.2 Kultuurilised erinevused kui õpetajate väljakutse .....	38
4.2.3 Muukeelsete õpilaste õpetamine nõuab rohkem aega ja ettevalmistust.....	39

4.2.4 Reegel “üks õpetaja – üks keel” kui õpetajate väljakutse.....	39
4.2.5 Konfliktide lahendamine sihtkeeles kui õpetajate väljakutse .....	41
ARUTELU .....	45
KOKKUVÕTE.....	52
KASUTATUD KIRJANDUS .....	55
LISAD .....	58
Lisa 1. Tabel 1. Intervjueeritud õpetajate ja tugispetsialistide haridus ja töökogemus ...	58
Lisa 2. Intervjuu küsimused õpetajatele.....	60
Lisa 3. Intervjuu küsimused tugispetsialistidele .....	61

## SISSEJUHATUS

Alates 1. septembrist 2024 on põhikoolide ja gümnaasiumide õppekeel eesti keel (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus §21, 2022). See muudatus toob kaasa olulisi väljakutseid muukeelsetele õpilastele, kes on seni omandanud haridust oma emakeeles. Eestikeelsele õppele üleminek võib tekitada neil ebakindlust. Sellega kaasneb suurenenud vajadus õpilaste heaolu toetamise järele koolikeskkonnas.

Turvatus ja heaolu mängivad olulist rolli õppimisprotsessis – kui õpilane ei tunne end tunnis turvaliselt, ei saa ta ka edukalt õppida. Maslow' vajaduste hierarhia järgi on turvatus inimvajaduste hierarhias kõrgelt tähtsustatud (Aanstoos, 2024). Õppimine ei saa toimuda, kui õpilane tunneb hirmu oma vaimse või füüsilise turvalisuse pärast või kui tema tervis on ohustatud (Haridus- ja Teadusministeeriumi veebileht, 2025).

Minu bakalaureusetöö keskendub vaimse turvalise keskkonna kujundamise võimalustele muukeelsetele õpilastele eestikeelses õppes. Uuringus analüüsin ühe Harjumaa kooli õpetajate arvamusi ja kogemusi selles valdkonnas. Teema on aktuaalne, kuna Eesti koolides õpib enam kui 60 erineva emakeelega õpilasi paljudest riikidest (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023). Kõik need õpilased peavad õppima riigikeeles, mis võiks olla mõnele väljakutse. Seega on oluline mõista, kuidas tagada neile turvaline ja toetav õpikeskkond.

Selle bakalaureusetöö uurimisprobleemiks on see, et seoses eestikeelsele õppele üleminekuga ja kvalifitseeritud õpetajate nappusega (Haridus- ja Teadmisminsteerium, 2024) võivad hakata muukeelsete õpilastega töötama õpetajad, kes seni on töötanud ainult eesti emakeelega õpilastega või üldse ei töötanud koolis. Neil ei pruugi olla teadmisi ja oskusi muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse koolikeskkonna loomisest.

Euroopa Komisjoni Hariduse ja koolituse valdkonna 2023. aasta ülevaates on märgitud, et Eestis on suur tugispetsialistide vajadus (nt psühholoog, sotsiaalpedagoog, logopeed). Lähtuvalt sellest on oluline, et õpetajad omandaksid baasteadmised ja oskused, mis võimaldavad neil toetada muukeelseid õpilasi eestikeelses õppes.

Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada õpetajate ja tugispetsialistide võimalusi ning õpetajate väljakutseid turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel muukeelsetele õpilastele.

Sellest lähtudes, otsin vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

1) Kuidas saavad õpetaja ja vajadusel ka tugispetsialistid luua turvalist ja positiivset keskkonda muukeelsetele õpilastele eestikeelses õppes?

2) Milliste väljakutsetega võivad õpetajad kokku puutuda muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse keskkonna loomisel?

Bakalaureusetöö koosneb sissejuhatausest, teoreetilisest osast, uurimistöö metoodikast, arutelust ja järeldustest, kokkuvõttest, kasutatud kirjanduse loetelust ja lisadest.

Teoreetilises osas teen ülevaate sellest, kes on muukeelne laps eesti koolis ning ülevaate eestikeelsele õppele ülemineku ajaloolisest taustast. Samuti käsitlen turvalise vaimse koolikeskkonna loomist, heaolu koolis ja nende tähtsust.

Töö metoodika osas tutvustan metoodikat ja valimit, analüüsin intervjuude abil saadud tulemusi ning esitan tulemused ja järeldused. Mina kasutan andmete kogumiseks kvalitatiivset poolstruktureeritud intervjuu meetodit, intervjuude tulemusi kasutan järelduste tegemiseks.

# **1. EESTIKEELNE ÕPE JA MUUKEELNE LAPS EESTI KOOLIS**

## **1.1 Muukeelne laps Eesti koolis**

Muukeelne laps on Eesti haridussüsteemis laps, kelle emakeel erineb eesti keelest. Sellisteks õpilasteks võivad olla nii Eestis sündinud mitte-eesti emakeelega lapsed kui ka Eestisse hiljuti saabunud lapsed, keda nimetatakse uussisserändajateks. Uussisserändaja mõiste on kasutusel alates 2015. aastast ning see tähistab välisriigist Eestisse elama asunud isikut, sealhulgas last. (Haridus- ja Noorteameti veebileht, 2024)

Eesti koolides õpib rohkem kui 60 eri keelte kõnelejat paljudest riikidest. (Haridus- ja Noorteameti veebileht, 2024). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse §6. järgi kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärset kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest. See tähendab, et iga Eestis elav laps peab saama kvaliteetse hariduse, võrdse kohtlemise ning võimaluse õppida riigikeelt.

Muukeelsete laste hariduse korraldamisel on oluline arvestada mitmekeelsuse ja kultuurilise mitmekesisuse säilitamisega. Eestisse elama asunud lastel peab olema võimalus õppida eesti keelt kui teist keelt, kuid samal ajal säilitada oma emakeel ja kultuuriline identiteet. See aitab kaasa nii lapse individuaalsele arengule kui ka ühiskonna sidususele tervikuna. (Haridus- ja Noorteameti veebileht, 2024)

Eesti kui heaoluriik võtab vastu ka keerulistest oludest, sealhulgas sõjakolletest, pärit põgenikke, varjupaigataotlejaid ja pagulasi. Nende laste puhul on oluline, et nad saavad haridust elukohajärgses koolis või lasteaias ning et neile on tagatud kvaliteetne ja toetav õpikeskkond. (Haridus- ja Noorteameti veebileht, 2024)

## **1.2 Vene õppekeelega koolide üleminek eestikeelsele õppele Eestis**

Pärast Nõukogude Liidu lagunemist ja Eesti Vabariigi taasiseseisvumist (aastal 1991) tekkis Eestis olukord, kus suur osa Eesti elanikest ei osanud riigikeelt. 1991. a TRÜ-Mainori uuringu “Eesti märtsis” järgi vabalt valdas eesti keelt vaid 8% venekeelsetest elanikest. 21% ei osanud üldse riigikeelt. (Vetik jt, 2008)

1993. aastal vastu võetud põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega sätestati, et aastaks 2000 peavad vene õppekeelega gümnaasiumid üle minema eestikeelsele õppele. See eesmärk jäi

aga täitmata ning tähtaja lõpp lükkus edasi aastasse 2007. Seadust muudeti korduvalt, täpsustades eestikeelse õppe mõistet ja ülemineku tingimusi. Näiteks määratleti 2000. aastal, et kool on eestikeelne, kui vähemalt 60% õppetööst toimub eesti keeles, kuid see nõue oli ebamäärane ja tõlgendamisvõimalusi pakkuv. (Tomusk, 2019)

Seaduse edasised muudatused, aastal 2002, lisasid üleminekule paindlikkust, andes koolidele ja omavalitsustele võimaluse taotleda valitsuselt luba jätkata osaliselt või täielikult vene keeles. Samuti nõuti, et koolid näeksid oma arengukavas ette meetmeid üleminekuks eestikeelsele õppele. Kuni 2005. aastani oli ülemineku korraldus pigem koolide ja omavalitsuste vastutada, riik aktiivselt ei sekkunud. (Tomusk, 2019)

Üleminek eestikeelsele õppele rakendus lõplikult alles 2011/2012. õppeaastal. Gümnaasiumi riiklik õppekava sätestas, et vähemalt 60% õppetööst peab toimuma eesti keeles, kusjuures mõned ained, nagu eesti kirjandus ja Eesti ajalugu, peavad olema eestikeelsed. Mitmed koolid on üleminekut kritiseerinud, viidates õpetajate ja õpilaste ebapiisavale eesti keele oskusele ning vajalike ressursside puudumisele. (Tomusk, 2019)

Kuigi gümnaasiumiastmes oli üleminek suures osas saavutatud, esines olulisi probleeme põhikoolides ja lasteaedades, kus eestikeelne õpe oli endiselt vähene, kuigi Eesti keele arengukava 2011–2017 seadis eesmärgiks alustada 2015/2016. õppeaastal põhikooliastmes osalist eestikeelset aineõpet. (Tomusk, 2019)

Praktikas olid probleemid endiselt sügavad: näiteks on mitmel juhul selgunud, et põhikoolis õppinud noored ei valda eesti keelt isegi B1-tasemel, mis on vajalik igapäevaseks tööks. Vene õppekeelega koolide õpilasesindused on teinud ettepaneku alustada üleminekut eestikeelsele õppele juba esimesest klassist, kuid see ei ole laialdaselt ellu viidud. (Tomusk, 2019)

2024. aastal algas üleminek eestikeelsele haridusele lasteaedades ning 1. ja 4. klassis. See kestab koalitsioonileppel lähtuvalt kuni 2030. aastani. (Haridus- ja Teadusministeeriumi veebileht, 2025)

Eestikeelsele õppele ülemineku eesmärk on tagada kõigile lastele võrdsed võimalused omandada kvaliteetne haridus eesti keeles, sõltumata emakeelest. See toetab noorte lõimumist Eesti kultuuri ja väärtusruumi, laiendades nende tulevikuvõimalusi hariduses ja tööturul. Ühtne eestikeelne haridusruum tugevdab riigiidentiteeti, suurendab ühiskonna

sidusust ning aitab vähendada hariduslikku ja sotsiaalmajanduslikku lõhet. (Haridus- ja Teadusministeeriumi veebileht, 2025)

### **1.3 Keelekümblus Eestis**

Keelekümblus on lõimitud aine- ja keeleõppe (LAK-õppe) viis, mille puhul kasutatakse hariduse omandamisel kahte või enam keelt. (Haridus- ja Noorteameti veebileht, 2021)

Käsitlen oma töös keelekümblust, kuna see metoodika on loodud selleks, et õpetada muukeelseid õpilasi sihtkeeles ning rõhutab muukeelsete õpilaste turvatunnet tunnis (Mehisto jt, 2010), mis on seotud minu uurimistöö teemaga.

Mehisto jt (2010) järgi oluline osa keelekümblusest on turvaline ja rikastav õpikeskkond, kus kasutatakse kindlaid tegevusmalle ning visuaalseid tugivahendeid (nt seintel nähtav keel ja sisu), mis aitavad suurendada õpilaste enesekindlust ja vähendada hirmu vigade ees.

Keelekümbluse metoodika põhimõtte on see, et õpetaja kasutab klassiruumis järjepidevalt ainult eesti keelt (üks õpetaja – üks keel) ning soodustab ka õpilaste omavahelist suhtlust sihtkeeles. Õpilasi toetatakse keelekasutuses sõbralikult ja motiveerivalt näiteks žestide ja visuaalide abil. Kuigi vene keelt ei keelata, tunnustatakse eelkõige eesti keeles rääkimist. (Kebbinau, Aja, 2011)

Keelekümbluse meetodi põhimõtteks on aktiivne õppimine: õpilased osalevad tunnis õpetajast aktiivsemalt. Õpetaja roll on õpilasi suunata ja luua tingimused õppimiseks. (Mehisto jt, 2010)

Keelekümblus põhineb ka tugistruktuuril, mis arvestab õpilaste eelnevaid teadmisi, õpistiile ja huve ning edastab õppesisu viisil, mis toetab loovat ja kriitilist mõtlemist. Järjepidevalt pakutakse uusi väljakutseid, et vältida stagnatsiooni. Samuti rõhutatakse keelekümbluses tihedat koostööd kõigi osapoolte – õpetajate, lastevanemate ja kogukonna vahel. Eduka keelekümblusprogrammi aluseks on ühised eesmärgid, koostöö ja teadlikkus, kuna õpilased ei ole sihtkeele emakeelsed kõnelejad ning vajavad keelelist tuge kogu haridustee vältel. (Mehisto jt, 2010)

## 2. VAIMNE TURVALISUS KOOLIS

### 2.1 Turvalise vaimse õppekeskkonna kujundamine

Õppekeskkonnana mõistetakse õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpilased arenevad ja õpivad. Õppekeskkond toetab õpilase arenemist iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks, kannab põhihariduse alusväärtusi ja oma kooli vaimsust ning säilitab ja arendab edasi koolipere traditsioone. (Põhikooli riiklik õppekava §6)

Turvalisus ei ole koolielu eraldiseisev osa, vaid selle lahutamatu osa, mis peegeldub kõigis koolis toimuvates tegevustes. Kool, koolipidaja ja riik vastutavad selle eest, et õpilasi ümbritsev vaimne, sotsiaalne ja füüsiline keskkond toetaks nende arengut ning julgustaks noori avastama, õppima ja kasvama. (Haridus- ja teadusministeeriumi veebileht, 2025)

Kui õpilane tunneb end koolis ebaturvaliselt, võib see vähendada tema huvi koolis käimise ja õppimise vastu. Ohutunne suurendab ka vaimset koormust, mis omakorda pärsib mälu tegevust ja õpivõimet. (Peaasi veebileht, i.a)

Heaolu ehk hea vaimne tervis on dünaamiline seisund, milles inimene suudab realiseerida oma potentsiaali, arendada oma võimeid ning tulla toime igapäevaelu stressi ja väljakutsetega. Koolikeskkonnas väljendub heaolu olukorras, kus õpilased tunnevad end väärtustatuna, kaasatuna ja turvaliselt. Vaimne turvalisus – tunne, et oled hoitud, mõistetud ja austatud – on aluseks sellele, et noor saaks koolis keskenduda õppimisele, suhetele ja enesearengule. (European Education Area veebileht, 2024)

Kui koolis on tagatud vaimne turvalisus, julgevad õpilased olla nemad ise, väljendada oma mõtteid ja tundeid, osaleda aktiivselt nii õppetöös kui ka sotsiaalses elus. Nad suudavad paremini juhtida oma emotsioone ja mõtteid, luua ja hoida tähenduslikke suhteid õpetajate ja eakaaslastega ning kogevad, et nad kuuluvad kooli ja klassi. Selline keskkond toetab positiivset identiteeti ja enesehinnangut ning soodustab iseseisvust ja sisemist tasakaalu. (European Education Area veebileht, 2024)

Põhikooli riiklik õppekava §6 rõhutab, et koolikeskkonna kujundamisel on keskne roll kogu kooliperel – õpilastel, õpetajatel, lapsevanematel ja kooli juhtkonnal. Koolielu toimib koostöö põhimõttel, kus suhteid iseloomustab vastastikune lugupidamine, üksteise seisukohtade arvestamine ning kokkulepetest kinnipidamine. Selline lähenemine toetab koolipere ühtsustunnet ning soodustab turvalise ja toetava sotsiaalse õpikeskkonna

kujunemist. Austus ja vastastikune toetus on aluseks usaldusväärsetele ja toetavatele suhetele, mis loovad õpilastele tingimused isiklikuks arenguks ning sotsiaalseks heaoluks.

Oluline osa koolikeskkonna kujundamisel on õigluse ja võrdsuse edendamisel. Kõiki õpilasi tuleb kohelda eelarvamusteta, õiglaselt ja võrdselt, sõltumata nende rahvuslikust, rassilisest, soolisest või muust taustast. Iga õpilase eneseväärikuse ja isikupära austamine on keskne väärtus, mis toetab õpilaste eneseteostust ning kuuluvustunnet. Koolikeskkond peab soodustama õpilaste tunnet, et nad on oma klassi ja kooli täisväärtuslikud liikmed, keda väärtustatakse, austatakse ja kelle heaolu eest hoolitsetakse. Selline kuuluvustunne aitab kaasa nii emotsionaalsele turvalisusele kui ka akadeemilisele edenemisele. (Põhikooli riiklik õppekava §6)

Samavõrd oluline on avatud ja toetava koolikultuuri kujundamine. Kooli igapäevaelu peaks iseloomustama usalduslik, sõbralik ja heatahtlik õhkkond, kus kõigi osapoolte vaheline suhtlus on konstruktiivne ja toetav. Iga õpilase pingutusi ja edusamme tuleb märgata ja tunnustada, vältides samas negatiivseid hoiakuid, nagu sildistamine või eneseusu vähendamine. Oluline on ennetada ja tõrjuda igasugust kiusamist ja vägivalda ning pakkuda vajadusel õpilastele tuge nii õppimise kui ka eluraskuste puhul. Niisugune keskkond soodustab õpilaste vaimset heaolu ja loob eeldused õppimisele keskendumiseks. (Põhikooli riiklik õppekava §6)

Kool peab pakkuma õpilastele võimalusi osalemiseks ja vastutuse kandmiseks. See tähendab, et õpilasi julgustatakse võtma initsiatiivi, osalema otsustusprotsessides ja tegutsema nii individuaalselt kui ka koostöös kaaslastega. Otsustusõigus ja vastutus jaotatakse koolis selgelt ja läbipaistvalt, võimaldades õpilastel kogeda, et nende arvamusel on kaalu ning nende panus koolielu kujundamisse on oluline. Selline kaasamine tugevdab demokraatlikke väärtusi ning kujundab vastutustundlikke ja aktiivseid kodanikke. (Põhikooli riiklik õppekava §6)

## **2.2 Koostöö ja lugupidamine koolis kui vaimse turvatunde tegur**

Kooliperre kuuluvad õpilased, õpetajad, lapsevanemad, kooli juhtkond ning koolitöötajad. Koolipere eesmärk on koolikeskkonna arendamine ja probleemide lahendamine. Tõhus koostöö võimaldab välja töötada ja rakendada konkreetseid meetmeid, mis parandavad kommunikatsiooni, suurendavad turvalisust ning ennetavad ebasobivat käitumist. (Peaasi veebileht, i.a)

Tänava (2022) sõnul tark inimene tahab ja oskab koostööd teha ning tahab areneda. Ka üksteisest hoolimine, lugupidamine ja üksteisega arvestamine on koostöö.

Hea kooli käsiraamatus Schihalejev (2017) rõhutab, et koostöö on eelduseks, et koolis töötavad inimesed toimiksid efektiivselt. Koostöö aluseks on usalduslikud suhted ja kommunikatsioon. On oluline rääkida kooli eesmärkidest, ootustest ja nende täitmise viisidest. Professionaalsetes õpikogukondades väärtustatakse koostööd – liikmed jagavad omavahel teadmisi ja kogemusi, täiendavad üksteist ning teevad tihedat koostööd. Heas koolis on pidevas õppimise ja arengu protsessis mitte ainult õpilased, vaid ka õpetajad. Ka Airit Kõõra bakalaureusetöö “Üldhariduskoolide õpetajate arvamused õpetajatevahelisest koostööst koolis” (2016) uurimises osalenud õpetajad pidasid omavahelist koostööd oluliseks. Nende arvates aitab see nii õpetajate kui ka õpilaste töökoormust vähendada, mis on koostöö üks peamisi eesmärke. Õpilaste heaolule suunatud koostöö ilmnes nii klassijuhatajate kui ka aineõpetajate vahelises suhtluses. Klassijuhatajatena tõid õpetajad esile, kui tähtis on teha tihedat koostööd aineõpetajatega, et tagada õpilaste heaolu ning toetada nende sotsiaalset ja õppetöös hakkamasaamist.

Lapsevanemate kaasatus on tihti seotud laste suurema õpihuvi ja aktiivsema osalemisega koolis. Õpetaja täidab õpilase jaoks esmase toetaja rolli, kuid kui õpetaja ise vajab abi, on talle toeks kolleegid ja kooli juhtkond. Usaldusväärne ja toetav suhe täiskasvanuga on lapse heaolu, õppe edukuse ja motivatsiooni kujunemisel keske tähtsusega – seetõttu oleks oluline, et igal õpilasel oleks vähemalt üks täiskasvanu koolis, kelle poole ta saab alati pöörduda. (Peaasi veebileht, i.a)

Schihalejev (2017) toob esile, et 21. sajandi kooli suhtlus peab olema dialoogiline. Oluline on luua kahepoolne kommunikatsioon, kus arvestatakse lapsevanemate ja kogukonna arvamustega ning julgustatakse neid kooli arengus kaasa rääkima. Kui kool näitab oma tegevustes ja suhtluses, et laste heaolu on keskne väärtus, suurendab see avalikkuse usaldust ja toetust, mis omakorda toetab kooli edasist arengut. Heas koolis nähakse, et partnerluse algatamine on kooli enda vastutus ning iga töötaja peab toetama arusaama, et lapsevanemad ja kogukond on kooli olulised partnerid. Koostöö kodu ja kooli vahel aitab kaasa lapse arengule ja tugevdab kogukonna tunnet, et kool on „nende asi“. (Schihalejev, 2017)

Olulisel kohal on samuti koostöö koolijuhtkonnaga. Kool vajab juhti, kes suudab tähelepanelikult kuulata erinevaid osapooli ja neid aktiivselt kaasata koolielu kujundamisse. (Peaasi veebiliht, i.a)

Üks turvalise vaimse koolikeskkonna loomise võimalustest on VEPA-metoodika kasutamine. Koostöö õpetaja ja õpilaste vahel on VEPA-metoodikas kesksel kohal. Seda saavutatakse klassikokkulepete kaudu. Erinevalt reeglitest, mida kehtestab sageli vaid õpetaja, on VEPA kokkulepped ühiselt loodud arutelude ja ideetormide kaudu. Selline lähenemine annab õpilastele võimaluse kaasa rääkida, kuulda olla ja panustada klassi heaolu kujundamisse. Kuna õpilased osalevad ise kokkulepete sõnastamises, suureneb nende vastutustunne ja sisemine motivatsioon kokkuleppeid järgida. (VEPA veebileht, i.a)

Kokkulepete loomine on tihedalt seotud VEPA-visiooni kujundamisega – koos luuakse pilt sellest, milline on hea ja turvaline klass, kus kõigil on hea olla. Selline ühine siht toetab käitumise teadlikku juhtimist ja arendab sotsiaalseid oskusi. (VEPA veebileht, i.a)

Teised VEPA elemendid, nagu VEPA-kiidud (positiivse käitumise märkamise ja esiletõstmise harjutamine), memme vigurid ja VEPA-minutid, aitavad tugevdada meeskonnatunnet ning toetavad kokkulepete täitmist läbi mängulise koostöö. Need tegevused loovad klassiruumi, kus psühholoogiline turvalisus, vastastikune austus ja positiivne suhtlemine on kesksel kohal. (VEPA veebileht, i.a)

### **2.3 Õiglus ja võrdsus kui vaimse turvatunne tegur**

Võrdse kohtlemise seaduse §13 sätestab, et haridus- ja teadusasutused peavad õppesisu määramisel ning õppetöö korralduses arvestama võrdse kohtlemise põhimõtte edendamise vajadusega. (Võrdse kohtlemise seadus §13)

See tähendab, et haridusvaldkonnas ei piisa vaid diskrimineerimise vältimisest, vaid vajalik on ka aktiivne tegutsemine võrdsete võimaluste tagamiseks ning kaasava ja õiglaselt toimiva õpikeskkonna kujundamiseks (Kompetentsikeskuse veebileht, i.a).

Võrdset kohtlemist ei saa saavutada kõiki õpilasi ühtemoodi koheldes, vaid tuleb kujundada keskkond, mis väärtustab demokraatlikke põhimõtteid ning tunnustab igäühe õigust olla erinev (Kompetentsikeskuse veebileht, i.a).

Haridus- ja Noorteamet (2024) rõhutab, et Eesti hariduskorralduse juhtiv põhimõte on kaasav haridus. Kaasamine hariduses tähendab seda, et igale õpilasele pakutakse tema võimetele ja vajadustele vastavat hariduskorraldust.

Eesti õpetajaetika koodeksi (2005) järgi õiglus õpetajatöös tähendab kõigi õppijate austavat ja erapooletut kohtlemist, kus välditakse eelistusi ning hoitakse tasakaalu. Õpetaja lähtub otsustes õiglustundest, lahendades konflikte läbipaistvalt ja võrdselt osapooli kuulates. Hindamisel on ta objektiivne, püüdes anda tagasisidet ilma isikliku kallutatusega. Õpetaja ei tolereeri vägivalda ega ükskõiksust ning väärtustab iga õppija eripära, mõistes, et võrdsus ei tähenda kõigile ühesugust kohtlemist, vaid õiglast lähenemist vastavalt vajadustele.

Õpetaja lähtub oma töös õiglusest ja hoolivusest, kohtleb kõiki õpilasi võrdselt ning kujundab klassis toetava ja positiivse õpikeskkonna. Ta julgustab õppijaid, märkab nende püüdlusi ning tunnustab tehtud pingutusi. Õpetaja aitab õpilastel leida tasakaalu õiguste ja kohustuste vahel, toetades iseseisvust ja vastutustunnet. Ta pöörab tähelepanu iga õppija isikupärale, püüdes mõista nende mõtteviisi ja käitumise tagamaid. Õpetaja mõjutab positiivselt noore väärtushinnangute kujunemist ning suhtub delikaatselt nii õpilase isikusse kui ka tema eraellu. (Eesti õpetajaetika koodeks, 2005)

Laiv (2023) rõhutab, et laste sildistamine kujutab endast tõsist ohtu nende enesehinnangule ja üldisele heaolule. Olenemata sellest, kas see seondub lapse päritolu, perekondliku tausta või koolikeskkonnaga, tuleb sellesse suhtuda väga tõsiselt. Lastele negatiivsete siltide omistamine võib kaasa tuua psühholoogilisi tagajärgi, sealhulgas alaväärsustunde ja häbitunnet. Eriti haavatavas olukorras on lapsed, kes ei kasva koos oma bioloogiliste vanematega või elavad asenduskodus – neid kiputakse sageli ebaõiglaselt tembeldama, mis võib mõjutada nende identiteeti ja enesekindlust. Stigmatiseerimine on probleem, millega tuleb tegeleda mitmetasandiliselt ning mille vähendamiseks on vaja teadlikkuse tõstmist ja toetavat suhtumist. (Laiv, 2023)

#### **2.4 Avatud ja toetav keskkond kui vaimse turvatunde tegur**

Õpilane kuulab eelkõige neid inimesi, kelle suhtes on tal positiivne hoiak – kellega ta tunneb end turvaliselt ja seotuna. Turvalises keskkonnas julgeb ta rohkem proovida ja katsetada ning tunneb vähem hirmu eksimise ees. (Kikas & Toomela, 2015)

Gordon (2006) rõhutab samuti, et tõhus õpetamine on võimalik üksnes siis, kui õpetaja ja õpilase vaheline suhe on toetav ja usalduslik. Kui suhe on pingeline või ebaturvaline, kulutavad õpilased oma energia kaitsestrateegiatele ning õpetaja kontrolli vältimisele, mis segab õppimist. Hea suhe tugineb vastastikusel avatuse ja aususe, hoolivuse, mõjuvõime, eraldusvõime ja rahulolu olemasolul – mõlemad osapooled tunnevad end hinnatuna, saavad säilitada oma individuaalsuse ning kellelgi ei tule oma vajadusi alla suruda teise arvelt.

Gordoni (2006) järgi oluline osa suhete kvaliteedis on suhtlemisel – see võib olla kas konstruktiivne või destruktiivne. Õpetaja suhtlusviis võib õpilasi kas lähendada või võõrduda. Eriti tähtis on kuulamisoskus, mida peetakse õppimist toetava keskkonna loomisel keskseks. Woods (2023) lisab, et toetavate suhete kujundamisel on samuti oluline, et õpetajad rakendaksid aktiivset kuulamist, mis loob õpilastele võimaluse jagada oma muresid usaldusväärse täiskasvanuga.

Gordon (2006) toob esile, et õpilased vajavad õpetajat ka emotsionaalse toe pakkumiseks. Nende isiklikud probleemid mõjutavad paratamatult keskendumis- ja õppimisvõimet. Kui õpilane kogeb turvatunde puudumist, rahuldumata baasvajadusi või tunnetab end tõrjutuna, on ta tugeva emotsionaalse pinge all, mis takistab õppimist.

Oluline on siiras aktsepteerimine, mis loob suhte, milles õpilane saab end avada, oma tundeid jagada ja areneda. Aktsepteerimine toetab psühholoogilist tasakaalu ning loob aluse usalduslikule ja toetavale õpikeskkonnale. (Gordon, 2006)

Woods (20203) toob samuti esile, et turvatunnet suurendab ka koolikeskkond, kus mitmekesisust väärtustatakse ja tähistatakse ning igäüht julgustatakse olema tema ise. Pertsjonok (2021) rõhutab, et tuleb vältida olukordi, kus lapse identiteedi osa, nagu emakeel või usulised veendumused, muutub koolis taunitavaks. Emakeele kasutamise piiramine võib anda signaali, et lapse taust ei ole väärtuslik, mis võib tekitada sisemist konflikti ning negatiivseid hoiakuid nii emakeele kui ka sihtkeele suhtes. (Pertsjonok, 2021)

Õpilastel samuti peab olema kindlus, et nad võivad sihtkeelt vabalt kasutada, kartmata vigu teha. Oluline on, et igas vanuses õppijad mõistaksid oma rolli sellise õhkkonna kujundamisel, kus igäüks tunneb end turvaliselt – kaitstuna pilkamise, sarkasmi ja vägivalla eest. Selleks on hea koos lastega sõlmida ühised kokkulepped, mis toetavad koostöist ja austavat suhtlemist. Kokkulepetest kinni pidamine, probleemide rahulik arutamine, positiivse suhtluse tunnustamine ning õpilaste suunamine enda sõnade ja tegude

mõtestamisele aitab luua toetava klassikeskkonna. Kõige tähtsam on aga see, et õpetaja usub oma õpilastesse ja näitab seda igapäevaselt välja. (Mehisto jt, 2010)

Kikas ja Toomela (2015) toovad esile, et õppimist võib takistada õpilaste ärevus, mis häirib keskendumist ja koormab töömälu. Ärevad õpilased tõlgendavad sageli olukordi ohuna ning neil on raskusi ülesannete vahel sujuvalt liikuda. Õpetaja saab ärevust leevendada turvalise ja toetava õpikeskkonna ning sobivate ülesannetega.

Õppimist toetab ka see, kui rõhk on oskuste arendamisel, mitte ainult tulemustel. Hinde andmisel on oluline lisada sisuline tagasiside, et suunata õppimist sisuliste eesmärkide, mitte ainult hinnete poole. (Kikas & Toomela, 2015)

Motivatsiooni ja enesekindlust toetab keskkond, kus arvestatakse õpilaste arvamusel, antakse neile iseseisvust, hinnatakse tehtud tööd ning pakutakse emotsionaalset tuge. Õppija arengut toetavad mitmekesised ja tähenduslikud ülesanded, mille puhul on võimalik teha valikuid. (Kikas & Toomela, 2015)

Schihalejev (2017) toob esile, et õpetajal on keskne roll klassis valitsevate hoiakute ja suhete kujundamises. Tema eeskuju, suhtlusviis ning reeglite kehtestamine ja järgimine mõjutavad kogu klassi käitumiskultuuri. Probleemset käitumist tuleks lahendada diskreetselt ja empaatiaga. Samuti tugevdavad õpilastevahelisi suhteid ühised tegevused, mille planeerimisel tuleb arvestada kõikide laste võimalustega, et keegi ei jääks kõrvale.

Heas koolis arvestatakse laste eri taustadega ning korraldatakse ühisüritusi, mis soodustavad sõbralikke suhteid ja koostööd. Õpilastel on head sotsiaalsed oskused, nad tunnevad end oodatuna ning julgevad vajadusel abi küsida. Koolis valitseb usalduslik ja tööine õhkkond, kus õppimine on huvitav ja arendav. (Schihalejev, 2017)

Schihalejev (2017) rõhutab, et hea kool väärtustab oma õpilasi – neid tuntakse, kuulatakse ja kaasatakse koolielu puudutavatesse otsustesse. Õppimine toimub motiveerivate väljakutsete kaudu koostöös ning tähtsal kohal on nii õpetajate kui ka õpilaste omavahelised head suhted. Kool peab tagama turvalise, sõbraliku ja austava keskkonna, kus igäüks tunneb end hästi. Turvatunde puudumisel ei saa laps täielikult õppimisele keskenduda.

Kiusamise ennetamiseks on oluline kujundada koolis sallivuse ja hoolivuse kultuur, kus väärtustatakse erinevusi ja toetatakse üksteist (Schihalejev, 2017). Sotsiaal-emotsionaalset arengut ja sallivust toetavad mängulised tegevused ainetundides aitavad kaasa vastastikusele

mõistmisele ja erinevuste väärtustamisele. Kõige tõhusamad on need, kus mängulisi tegevusi lõimitakse õppesisuga ning seostatakse eluliste olukordadega. Nii muutub õpilane tunnis aktiivsemaks ja motiveeritumaks. (Peaasi veebileht, i.a)

## **2.5 Osalemine, vastutus ja demokraatia kui vaimse turvatunde tegur**

Õpilaste arvamust ja osalust koolielus tuleb väärtustada. Õpilasi tuleb kaasata nii õppetegevustesse, kui ka projektidesse, huvitegevuste ja kooliürituste korraldamisse. Kool peab toetama ka koolivälisist tegevust, kuna huvialadega tegelemine aitab kaasa enesekindlusele, iseseisvusele ja parematele suhetele klassis. (Peaasi veebileht, i.a)

Simovska et al (2006) toob esile, et lastele tuleb anda võimalus osaleda koolielu puudutavate otsuste tegemises koos vanemate ja koolitöötajatega, mis tähendab ka võimu jagamist (Tali, 2010). Oluliseks peetakse õpilaste kaasamist otsustusprotsessidesse, näiteks arvamusküsitluste, klassiesindajate valimiste, tagasiside andmise või arutelude kaudu. (Council of Europe, i.a).

Young (2002) rõhutab, et vanematele õpilastele võiks anda suuremat vastutust koolireeglite, õiguste ja distsipliini kujundamisel. Nende kaasamine koolielu korraldamisse aitab luua toetavamad õpikeskkonda ning edendab nii füüsilist, vaimset kui ka sotsiaalset heaolu. (Tali, 2010)

Kui täiskasvanu lahendab probleemid lapse eest, jääb lapse enda areng ja iseseisvuse kujunemine tahaplaanile. Autonoomia arendamiseks tuleks pakkuda mitmekesiseid ja õpilaste kogemustega seotud ülesandeid, mis on piisava raskusastmega – mitte liiga lihtsad ega liiga keerulised. Oluline on selgelt sõnastada eesmärgid ja anda õpilastele valikuvõimalusi, sealhulgas tegevuste ja nende järjekorra osas, et toetada nende autonoomiat, eriti kolmandas kooliastmes. Hindamises tuleks vältida avalikku võistlemist ja tasemegruppidesse jagamist, keskendudes hoopis individuaalsele arengule, sisulisele tagasisidele ja vigade käsitlemisele kui loomulikule õppimise osale. (Kikas & Toomela, 2015)

## **2.6 Võimalikud väljakutsed muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse keskkonna loomisel**

Muukeelsete õpilaste kaasamine Eesti koolisüsteemi võib kaasa tuua mitmeid väljakutseid nii õpetajatele kui ka õpilastele. Peamised probleemid on seotud ühise suhtluskeele

puudumise, keelebarjääri ja kultuuriliste erinevustega. Õpilastel võib esineda erinevat laadi mõistmisraskusi, mille põhjused ei piirdu vaid keeleoskuse puudumisega, vaid hõlmavad ka eelteadmiste ja õpikogemuste erinevusi. (Soll & Palginõmm, 2011)

Ka Tauer (2024) nimetab keelebarjääri kõige sagedasemaks väljakutseks õpetajate jaoks, kuna see nõuab sageli lisatõlget, rohkem aega ja põhjalikumat ettevalmistust.

Soll ja Palginõmm (2011) toovad esile, et muukeelsete õpilaste õpetamine nõuab individuaalset lähenemist ning teadlikku ja järjepidevat tuge. Taueri (2024) uuringust selgus, et õpetajate töökoormus on seoses muukeelsete laste õpetamisega suurenenud, kuna erinevad keeletasemed nõuavad individuaalsemat lähenemist.

Edukaks õppetöös osalemiseks on vajalik vähemalt baastasemel õppekeeleoskus, kuid kooli võib tulla ka õpilasi, kes ei valda üldse õppekeelt. Seetõttu on oluline hinnata keeleoskuse taset ning rakendada sobivaid tugimeetmeid. Akadeemiline ehk ainekeel areneb eelkõige ainetundides ning selle omandamine võtab aega, mistõttu tuleb arvestada, et igapäevakeele oskus ei taga veel õppetekstidest arusaamist ega edukat õppetöös osalemist. (Soll & Palginõmm, 2011)

Soll ja Palginõmm (2011) rõhutavad samuti, et õpetajatel on raske hinnata, kui palju õpilased tegelikult mõistavad ning kas probleemid tulenevad keelest või muudest teguritest.

Muukeelsed õpilased peavad kohanema korraga keeleliselt, sotsiaalselt ja kultuuriliselt. Õppimismotivatsiooni hoidmine on keeruline, eriti kui õpilane ei tunne eduelamust või on negatiivselt meelestatud kooli ja kolimise suhtes. (Soll, Palginõmm, 2011)

Õpilastel võib esineda vaikiv periood, kultuurišokk või käitumuslikke raskusi (Soll & Palginõmm, 2011). Vaikiv periood on etapp teise keele omandamise protsessis, kus lapsed ei räägi uut keelt või räägivad seda väga vähe (International House Tartu veebileht, i.a).

Koolikeskkonna reeglid ja tavad võivad olla uued ja võõrad. Õpetaja ülesanne on luua turvaline ja kaasav keskkond, kus õpilane tunneb end aktsepteerituna ja toetatuna. Erilist tähelepanu vajavad rahvusvahelise kaitse saanud lapsed, kellel võib olla katkestatud haridustee ja traumaatilisi kogemusi. (Soll & Palginõmm, 2011)

Lisaks vajab mitmekultuurilises klassiruumis õpetamine kohandatud õppevahendeid, individuaaltunde, kultuuriteadlikkust ja õpilaste aktiivset kaasamist. Samuti on oluline

keeletoe pakkumine, sobiva õpikeskkonna kujundamine ja vanemate kaasamine, kuigi viimane osutub tihti keerukaks. (Tauer, 2024)

Soll ja Palginõmm (2011) toovad esile, et õpetajatel on väljakutseid ka õpilaste eelteadmiste ja arengu hindamisel, õpetajate pädevuse ja ajakasutuse osas ning vanemate kaasamises. Sageli puuduvad koolil ka vajalikud ressursid, nagu materjalid, pädevad õpetajad või võimalused õppeekskursioonideks ja individuaalseks toeks. Ka Padrik ja Hallap (2020) rõhutavad, et muukeelse lapse arengu jälgimine ja hindamine on väljakutse kõikidele pedagoogidele.

Räniku (2024) uuringust selgus, et muukeelsete õpilaste kaasamine eestikeelsetesse klassidesse sõltub eelkõige nende eesti keele oskusest. Kõige keerulisem on olukord nende laste puhul, kes ei valda eesti keelt üldse, sest neil on raske suhelda ja õppetöös osaleda. Eriti keeruline on neil klassides, kus kõik teised suhtlevad vabalt eesti keeles. Individuaalse toe ja mitmekesiste õpetamismeetodite abil on siiski võimalik nende arengut toetada, kuid see eeldab õpetajatelt ja koolidelt lisaresurse.

Õpetajad kasutavad erinevaid aktiivõppe meetodeid, sealhulgas VEPA metoodikat, et soodustada kaasamist ja pakkuda võrdseid võimalusi. Kaasõpilased on küll toetavad, kuid ei soovi kanda kogu vastutust näiteks rühmatööde puhul. Klassides, kus muukeelseid õpilasi on palju, on keeruline hoida eestikeelset õpikeskkonda. Erilise tähelepanu all on hariduslike erivajadustega lapsed, kes vajavad veelgi individuaalsemat lähenemist, olgu nad vähem võimekad või andekad. (Ränik, 2024)

Uuringud ja õpetajate tagasiside rõhutavad tugisüsteemide — nagu tugispetsialistid ja juhtkonna tugi — olulisust muukeelsete õpilaste lõimumisel. Sotsiaalne tugi mängib samuti tähtsat rolli uue keskkonnaga kohanemisel. (Tauer, 2024)

Ränik (2024) aga toob esile, et koolide võimalused tugimeetmete pakkumiseks on väga erinevad. Mõnes koolis on võimalik pakkuda lisaõpetaja tuge või rühmaõpet keeletasemetel alusel, teistes seda võimalust pole. Tehtud uuringus pidasid õpetajad tugiteenuste kättesaadavust ebapiisavaks. Sageli puudub koolis terviklik tugimeeskond.

Taueri (2024) uurimises kaasatud õpetajad pidavad täiendkoolitusi vajalikeks, kuid nende kvaliteet ja kättesaadavus pole alati piisavad. Koostöö kooli juhtkonna ja kolleegidega on kohati hea, kuid leidub ka vajadust suurema toe ja ressursside järele.

Oluline on samuti tihe koostöö kodu ja kooli vahel. Vanemad peavad olema teadlikud Eesti koolisüsteemi nõuetest, keeleõppe protsessist ning võimalustest oma last toetada, isegi kui nad ise ei valda õppekeelt. Kultuurierinevused ja erinevad arusaamad lapse haridusest võivad koostööd keerulisemaks muuta, mistõttu on vajalik avatud suhtlus ja vastastikune mõistmine. Muukeelsete õpilaste edukas õpetamine eeldab koolilt teadlikkust, paindlikkust ja valmisolekut toetada iga õpilase keelelist, sotsiaalset ja kultuurilist kohanemist. (Soll & Palginõmm, 2011)

Oluliseks peetakse ka õpetaja hoiakut ja valmisolekut muukeelseid lapsi toetada. Õpilased tajuvad õpetaja suhtumist, seega on kontakt loomise ja positiivse õhkkonna loomine eriti tähtis. Samas toodi välja, et koostöö lapsevanematega on sageli keeruline, kuna vanemad ei räägi piisavalt eesti keelt ega osale aktiivselt lapse koolielus. (Ränik, 2024)

### **3. UURIMISTÖÖ METOODIKA**

Töö metoodika osas teen ülevaate läbiviidud uuringust, intervjuude sisust ning kirjeldan töös kasutatud metoodikat ja valimit. Käsitlen samuti uuringu vastavust eetika nõuetele.

Minu bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada õpetajate ja tugispetsialistide võimalusi ning õpetajate väljakutseid turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel muukeelsetele õpilastele.

Sellest lähtudes, otsin vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- 1) Kuidas saavad õpetaja ja vajadusel ka tugispetsialistid luua turvalist ja positiivset keskkonda muukeelsetele õpilastele eestikeelses õppes?
- 2) Milliste väljakutsetega võivad õpetajad kokku puutuda muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse keskkonna loomisel?

Selle uurimistöö jaoks kasutasin kvalitatiivset uurimismeetodit. Uurimistöö eesmärk oli mõista õpetajate ja tugispetsialistide kogemusi seoses vaimselt turvalise koolikeskkonna loomisega muukeelsetele õpilastele. Savenye & Robinsoni (2001) ning Draperi (2004) järgi selliste isiklike kogemuste ja arvamuste uurimiseks sobib kõige paremini kvalitatiivne uurimismeetod, kuna see võimaldab teemadesse süvitsi minna ja mõista, kuidas osalejad oma kogemusi tajuvad ning tõlgendavad. (Õunapuu, 2014)

Hirsjärvi (2005) ning Denzin & Lincolni (2005) järgi kvalitatiivne lähenemine keskendub sellele, mida inimesed mõtlevad ja miks nad mingil viisil tegutsevad. Sellise lähenemise puhul ei ole oluline suur hulk vastajaid, vaid põhjalikud vastused, mida saab koguda näiteks intervjuude abil. (Õunapuu, 2014)

Kuna uurimisküsimused keskenduvad just sellistele aspektidele, oli kvalitatiivne meetod selle töö jaoks kõige sobivam.

#### **3.1 Andmete kogumine**

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud, sest see võimaldab ühendada läbimõeldud küsimused vaba ja avatud vestlusega. Selline formaat sobib hästi, kui uuritakse inimeste isiklike kogemusi, mõtteid ja tundeid. (Õunapuu, 2014)

Intervjuuküsimused koostas teoreetilises osas käsitletud materjali põhjal. Küsimused olid suunatud sellele, kuidas õpetajad ja tugispetsialistid loovad muukeelsetele õpilastele vaimselt turvalist koolikeskkonda, milliseid kogemusi neil on ja milliseid raskusi õpetajad on kogenud. Intervjuuküsimused on välja toodud lisades 2 ja 3.

### **3.2 Valim**

Uuringus osales ühe Harjumaa kooli õpetajad ja tugispetsialistid. Valitud koolis õpivad nii eesti emakeelega kui ka muukeelsed lapsed. Seal on kaks paralleeli: üks, kus õppimine toimub eesti keeles, ja teine, kus varem oli õpe vene keeles, kuid nüüd õpitakse seal valdavalt samuti eesti keeles. Keelekümblusõpet rakendatakse koolis juba viiendat aastat ning keelekümblusklassid on 1.–5. klassini.

Valisin selle kooli, kuna seal õpitakse eesti keeles nii keelekümblus- kui ka tavaklassides, mis tähendab, et õpetajatel on palju kogemusi muukeelsete õpilaste toetamisel ja vaimselt turvalise õhkkonna loomisel. Samuti on koolis tugispetsialistid, kes igapäevaselt töötavad muukeelsete õpilastega.

Uuringusse kaasasin seitse õpetajat, kes töötavad muukeelsete õpilastega (enamasti keelekümblusklassides), ning kolm tugispetsialisti: eripedagoogi, sotsiaalpedagoogi ja mänguterapeudi. Intervjuud olid anonüümsed. Vastajate nimed ei ole töös välja toodud – õpetajad on tähistatud tähega „Õ“ ja numbritega ühest seitsmeni (nt Õ1, Õ2 jne), tugispetsialistid on tähistatud järgmiselt: SP – sotsiaalpedagoog, EP – eripedagoog ja MT – mänguterapeut. Tabelis 1 (vt lisa 1) on toodud intervjuueritid õpetajate ja tugispetsialistide haridus ja töökogemus.

Enamik vastanutest on õppinud Tallinna või Tartu Ülikoolis ning omavad magistrikraadi. Mõnel on magistrikraad omandamisel. Intervjuueritid õpetajad on spetsialiseerunud valdkondadele nagu klassiõpetus, alusharidus, loodusteadused, kaasav haridus ja keeleõpetus mitmekeelses koolis. Tugispetsialistid on õppinud erialasid, mis toetavad nende tööd, näiteks sotsiaaltöö, lastekaitse ja mänguteraapia.

Töökogemus varieerub: minimaalne töökogemus on üks aasta ja maksimaalne – kolmkümmend kolm. Keskmiselt on vastanutel rohkem kui kümme aastat töökogemust. Mitmed intervjuueritid õpetajad on töötanud muukeelsete lastega juba enne, kui

keelekümbel ametlikult kasutusele võeti. Nende kogemus näitab, et nad on harjunud töötama keeleliselt ja kultuuriliselt mitmekesises keskkonnas.

Tartu Ülikooli eetikaveeb rõhutab, et kogudes uurimisobjekti kohta teadustööks vajalikku informatsiooni, ei tohi osalisi kahjustada. Tähelepanu tuleb pöörata märksõnadele nagu ausus, privaatsus, anonüümsus, konfidentsiaalsus.

Kuna tegemist ei olnud eriliigi andmetega ning kogutud andmed olid anonüümsed, ei olnud vajadust taotleda eraldi eetikanõusolekut eetikakomiteelt. (Tartu Ülikooli sotsiaalteaduste valdkond, 2022)

Kõik intervjuueeritud õpetajad ja tugispetsialistid osalesid uuringus vabatahtlikult ning andsid suulise nõusoleku osalemiseks. Kõik osalejad olid informeeritud uuringu eesmärgist, protseduurist ja sellest, kus ja kuidas tulemusi kasutatakse.

### **3.3 Uurimisprotseduuri kirjeldus ja andmeanalüüs**

Õpetajad ja tugispetsialistid said intervjuuküsimused aegsasti, mis andis neile piisavalt aega nendega tutvumiseks ja vastuste läbimõtlemiseks. Enamiku õpetajatega tegin intervjuud suuliselt, üks õpetaja (Õ7) vastas kirjalikult. Kõik tugispetsialistid vastasid samuti kirjalikult.

Suulised intervjuud kestsid keskmiselt 20 minutit. Intervjuusid salvestasin diktofoniga ning transkribeerisin Microsoft Wordi transkribeerimise tööriista abil.

Intervjuud viisin läbi veebruari ja märtsi jooksul. Intervjuude ajakava pidin kohandama õpetajate ja tugispetsialistide tiheda töögraafiku tõttu. Tulemuste analüüsimiseks kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi. Analüüs lähtub uurimisküsimustest, mille alusel struktureerin tulemused. Kategooriad kujunesid uurimisküsimuste järgi ning osaliselt intervjuude küsimustiku struktuuri põhjal, kuna mõned teemad olid juba eelnevalt määratletud. Vastuseid grupeerisin sisuliselt sarnaste teemade kaupa.

## 4. UURIMISTULEMUSED

### 4.1 Õpetajate ja tugispetsialistide võimalused muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel eestikeelses õppes

#### 4.1.1 Aktsepteerimine, võrdsus, vigade lubamine ja kultuuritundlikkus kui turvalise vaimse keskkonna loomise tegur

Intervjuudest selgub, et õpetajate ja tugispetsialistide jaoks turvaline vaimne koolikeskkond muukeelsetele õpilastele tähendab eelkõige aktsepteerimist, võrdsust, eneseväljenduse julgustamist ja emotsionaalset toetust. Kõik vastajad rõhutasid, et õpilane peab tundma, et tal on lubatud eksida, et teda kuulatakse ja et ta on klassi täisväärtuslik liige.

Mitu vastajat tõid esile, et turvaline keskkond tähendab võimalust teha vigu ilma hirmuta negatiivse tagasiside ees. Õppimine toimub läbi eksimuste ning kool peab olema koht, kus eksimine on loomulik osa protsessist.

*„Kool ongi õppimise koht ja siin võib eksida. Selle eest ei saa karistada ega riielda ega halvustavaid pilke teha.” (Õ4)*

*„See peaks olema koht, kus õpilasel on lubatud teha vigu... kus õpetaja julgustab suhtlema, ennast väljendama.” (Õ1)*

*„Muukeelne õpilane tunneb end turvaliselt siis, kui ta julgeb rääkida, julgeb küsida ja ei saa selle eest pahandada.” (Õ4)*

Intervjueeritavad õpetajad ja tugispetsialistid rõhutasid ka vajadust väärtustada õpilaste keele- ja kultuuritausta, et nad ei tunneks end teistsugusena. Samuti rõhutati kuuluvustunnet identiteedi olulisust ning õpetaja valmisolekut normide ja tähenduste erinevuseks.

*„See, mis on meie jaoks täiesti tavapärane, ei pruugi nende õpilaste jaoks olla“ (Õ1)*

*„Tuleb arvestada nende tausta ja võib-olla ka erineva väärtuskasvatuse ja kommete erisustega“ (Õ4)*

*„Turvaline keskkond on ka see, kus aktsepteeritakse selle õpilase emakeelt... et tema emakeel ei ole midagi keelatud.” (Õ1)*

*„See on koht, kus õpilasel on lubatud olla tema ise – oma keele, kultuuri ja identiteediga.”*  
(SP)

*„Turvaline vaimne koolikeskkond eeldab tolerantsust ja eripäradega arvestamist. Turvalises keskkonnas arvestatakse üksteise vajadustega.”* (EP)

Vastustes ilmneb, et on turvatunne sõltub inimsuhetest. Toodi välja ka alavääristamise vältimise ja võrdse kohtlemise tähtsuse.

*„Iga laps peab tundma, et teda ei alavääristata ja et tema päritolu ei määra suhtumist temasse.”* (Õ3)

*„Suhtluskeel arenebki läbi sõpruse... kui suhtlust ei teki, siis on õppimine palju raskem.”*  
(Õ5)

Keele omandamine ja keeleline kohanemine on selgelt kesksed teemad. Õpetajad rõhutavad keeleõppe loomulikku protsessi ja toetava õhkkonna vajadust. Õpetajad arvestavad ka sellega, et arusaamine ei teki alati koheselt.

*„Temal võiks olla vaikiv periood ja see on normaalne“* (Õ6)

*„Samal päeval võib tunduda, et räägid nendega nagu hiina keeles“* (Õ5)

Õpetajate ja tugispetsialistide jaoks tähendab turvaline vaimne koolikeskkond muukeelsetele õpilastele eelkõige toetavat ja kaasavat õhkkonda, kus väärtustatakse õpilase identiteeti ning julgustatakse eneseväljendust. Oluliseks peetakse võimalust eksida ilma hirmuta, kuuluvustunnet ning mõistvat suhtumist keeleliste ja kultuuriliste erinevustega toimetulekul.

#### **4.1.2 Koostöö vajalikkus turvalise vaimse keskkonna loomisel**

Intervjuudest ilmneb, et õpilaste heaolu toetamine koolis on meeskonnatöö, mis hõlmab nii õpetajate, tugispetsialistide kui ka perede kaasamist. Kõik õpetajad ja tugispetsialistid rõhutavad, et heaolu toetamine ei ole üksiku inimese vastutus, vaid pidev koostöö eri tasanditel. Enamik õpetajatest tõi esile, et kõige sagedasem koostöö toimub teiste õpetajatega. Õpetajad jagavad omavahel infot ja planeerivad õpet, tugispetsialistidega tehakse koostööd individuaalsete plaanide koostamiseks ning vanematega peetakse sujuvat ja toetavat suhtlust.

*„Koostöö klassikaaslaste, õpetajate ja tugispetsialistide vahel aitab luua keskkonna, kus muukeelne õpilane saab turvaliselt õppida ja areneda.“ (SP)*

*„Koostöö on eduka ja turvalise õpikogemuse nurgakivi. [...] Tegutsetakse ühise eesmärgi nimel – iga lapse areng ja heaolu.“ (Õ7)*

*„Arutame erinevaid võimalusi, et kuidas saab paremini õpilasi toetada.“ (Õ1)*

*„Oluline on, et nii õpilastel kui ka pedagoogidel oleksid ühised eesmärgid.“ (EP)*

Mitmed õpetajad rõhutasid ka klassidevahelist lõimitud õpet ja koostööd paralleelklassidega. Keelekümblusklasside ja eesti klasside õpetajad teevad ühiseid tunde, et toetada laste suhtlemist ja lõimimist.

*“Teeme niimoodi selleks, et õpilased suhtleksid omavahel, suhtleksid eesti keeles ja võib-olla saaksid sõbraks kellegagi eesti klassist.“ (Õ6)*

*„Meil on väga hea koostöö näiteks paralleelklassi õpetajaga [...] tema pakub ühe idee, mina teise – niimoodi me teemegi koostööd.“ (Õ5)*

Õpetajad rõhutasid tugispetsialistide rolli heaolu toetamisel. Mainiti eripedagooge, sotsiaalpedagooge, psühholooge ja logopeede.

*„Kui ma näen mõnda õpilast, kes vajaks nagu abi või tuge, siis ma arutan, räägin sotsiaalpedagoogiga.“ (Õ1)*

Mitu intervjuueeritut õpetajat rõhutasid lapsevanematega suhtlemise olulisust. Vanematega koostöö peab olema usalduslik ja selge. Samuti toovad õpetajad esile, et koostöö perega aitab vältida “barjääri või võõrastust”.

*„Et pered tunneksid, et nad saavad kooliga suhelda. Ja lapsed tunneksid, et nad saavad kooliga suhelda.“ (Õ4)*

*„Võimalusel tuleb kasutada tõlketeenust, et info pereni jõuaks arusaadaval viisil“ (Õ7)*

Lisaks rõhutatakse kaasamist klassi tasandil, mis viitab teadlikule sotsiaalsele kujundamisele klassiruumis.

*„Õpetaja roll on luua grupitööd ja ühist tegevust, mis toetab kaasatust ja suhtlemist keelebarjäärist hoolimata“ (Õ7)*

*“Koostööd tehakse vastavalt konkreetsele olukorrale ja lapse vajadustele – ei ole ühtset „retsepti“, vaid oluline on paindlikkus ja ühine eesmärk: et iga laps tunneks end mõistetuna ja toetatuna – nii õppetöös kui suhtluses.“ (Õ7)*

Intervjuudest selgub, et õpetajad peavad õpilase heaolu toetamisel oluliseks mitmekesisist ja pidevat koostööd nii kooliseseselt kui kooliväliselt.

#### **4.1.3 Kuuluvustunne kui turvalise vaimse koolikeskkonna tegur**

Kõigi vastuste põhjal ilmneb, et kuuluvustunde loomine on oluline mitmetasandiline protsess, milles kohtuvad õpetaja isiklik hoiak, klassikultuur, kaasavad tegevused ning sihipärane väärtustamine. Kõlama jäävad järgmised ideed: aktiivne kaasamine ja ühistegevused loovad sidusust; turvaline ja toetav õhkkond võimaldab õppijal olla tema ise; tunnustamine ja nähtavus annavad tunde, et õpilase hääl loeb; keeleline ja kultuuriline mitmekesisus ei ole takistus, vaid ressurss.

*„Kool peab tekitama lapsel tunde, et ta on kuulnud, nähtud ja teda väärtustatakse – sõltumata sellest, milline on tema keeleoskus või kultuuriline taust.“ (MT)*

Märgatav on, et õpetajad ei pea kuuluvustunnet iseeneslikult tekkivaks nähtuseks, vaid millekski, mida tuleb teadlikult kujundada. Klassiruum on sotsiaalne kogukond, mille liikmeks olemine on igale õpilasele arenguliselt hädavajalik.

Mitmed õpetajad toovad välja praktilised tegevused, mis aitavad muukeelsetel õpilastel kogeda ühtekuuluvust. Ühised väljasõidud, grupitööd ja kultuuri tutvustavad tegevused on märksa enam kui meelelahutus – need on strateegiad, mis loovad usaldust ja lammutavad keelebarjääre.

*„Tuleb anda neile võimalust tutvustada oma kultuuri ja oma keelt... näiteks ühised väljasõidud... midagi, mis haaraks kaasa.“ (Õ1)*

Kui õpilase identiteeti käsitletakse kui ressursi, mitte kui erinevust, siis saab mitmekesisusest klassi tugevus, mitte probleem.

Õpetajad rõhutavad, et tähtis on vältida sotsiaalset tõrjutust juba koolitee alguses.  
*„Oluline on kaasamine... algusest peale... et võtta seda hirmu maha.“ (Õ3)*

Õpetajate jaoks kaasamine on põhiline väärtus. See nihutab fookuse tulemuspõhiselt mõtlemiselt suhetele ja kuuluvusele. Keeleoskus ei ole eeltingimus kuulumiseks – see on kaasamise kaudu kujunev tulemus.

Kaasamine ei toimu üksnes õppetöös, vaid algab juba esimesest suhtlusest – sellest, kuidas laps tunneb end klassi astudes. Kui esmased kogemused kujunevad positiivseks, väheneb ka kultuurilistest või keelelistest erinevustest tulenev ebakindlus.

*„Igaüks loeb... isegi kui õpilane ei oska veel väga hästi eesti keelt... ikka ta kuulub klassi ja kooli.“ (Õ6)*

Õpetajad ja tugispetsialistid rõhutavad turvalisuse tunnet kui õpetamise alust. Eriliselt oluline roll kuulub õpetaja isiklikule hoiakule ja empaatiavõimele.

*„Ma olen nende vastu soe, mõistev ja püüan olla hästi sõbralik, et nad ei kardaks. Nad ei tunneks hirmu. Neil oleks turvaline olla.“ (Õ2)*

Õpetajate arvamusel sallivus võib tähendada passiivset aktsepteerimist, kuid tõeline kuuluvus eeldab aktiivset tähelepanu, usaldust ja võimalust panustada.

*„Nad ei taha olla lihtsalt 'sallitud', vaid tõeliselt märgatud, mõistetud ja väärtustatud.“ (Õ7)*

Konkreetsete kuuluvustunnet suurendavate meetmetena toodi välja: segagrupid, rühmatööd, temaatilised nädalad, üritused ja väljasõidud. Rõhutati ka pingutuse ja arengu tunnustamist, mis kasvatab õpilase enesekindlust ja loob sisemist motivatsiooni. See on eriti oluline keelebarjääriga õpilaste puhul. Tunnustamine ei peaks piirduma akadeemiliste tulemustega, vaid hõlmama ka sotsiaalset ja emotsionaalset arengut.

*„Väga hea, et sa julgesid küsida!“ (Õ7)*

Õpetajad tõid esile, et kuuluvustunne ei tähenda formaalset kaasatust, vaid kogemust olla osa ühisest tervikust.

*„Mitte erilised eraldi, vaid kõik koos – võrdsed ja võrdväärased.“ (Õ4)*

Õpetajate sõnul tuleb muukeelseid õpilasi aktiivselt kuulata ja nende arvamustega arvestada, mis rõhutab subjektsuse ja osaluse tähtsust.

*„Muukeelne õpilane tunneb, et ta kuulub kollektiivi, kui teda kuulatakse, usaldatakse, märgatakse ja kaasatakse.“ (Õ7)*

Kuuluvustunne ei teki iseenesest, vaid vajab teadlikku kujundamist, milles õpetaja hoiakud, klassi sotsiaalne kliima ning kaasavad tegevused mängivad kesksel rollil. Õpetajad peavad oluliseks luua turvaline ja toetav keskkond, kus iga õpilane tunneb end nähtuna, kuulduna ja väärtustatuna – sõltumata tema keeleoskusest või kultuuritaustast. Praktikas väljendub see mitmekesistes ühistevõttes, kultuurilise eneseesitluse võimaldamises, individuaalse arengu tunnustamises ja sotsiaalse tõrjutuse ennetamises. Kuulamine tähendab rohkemat kui lihtsalt kohalolu – see tähendab kogemust olla kaasatud, väärtustatud ja võrdsena koheldud.

#### **4.1.4 Usalduslikud suhted õpetaja ja õpilaste vahel kui turvalise vaimse koolikeskkonna tegur**

Intervjuude põhjal selgub õpetajate ja tugispetsialistide ühine arusaam, et usalduslikud ja sõbralikud suhted muukeelsete õpilastega on üliloolised ei teki iseenesest, vaid on järjepideva, teadliku ja empaatilise töö tulemus. Õpetajad tõid välja mitmeid olulisi tegureid, mis hõlmavad nii suhtlemisviisi, emotsionaalset keskkonda kui ka õppemethodikat.

Mitu õpetajat ja mõned tugispetsialistid rõhutasid, et usaldus algab õpetaja enda hoiakutest.

*„Esiteks on minu jaoks oluline luua usalduslik suhe, ma kohtun õpilasega individuaalselt, et teda tundma õppida, kuulata tema kogemusi ja vajadusi.“ (SP)*

*„Kui õpetaja ise on avatud, selline soe, rahulik ja... austab oma õpilasi, siis ma arvan, et ta saab seda ka vastu õpilastelt.“ (Õ1)*

*„Õpetaja peab olema aus ja avatud. Õpetaja peab olema lahke.“ (Õ6)*

Sellised väärtused õpetajate arvamusel peegelduvad õpilastele ning aitavad murda keelebarjäärist ja kultuurilisest erinevusest tulenevat võõristust.

Õpetajad ja tugispetsialistid rõhutavad, et usalduse tekkeks on oluline, et laps tunneks end klassis turvaliselt ja väärtustatuna. õpetaja suhtlemise ja kehakeele seostati lapse esmase turvatunde loomisega.

*„Just õpetaja suhtumine, sõnakasutus ja kehakeel annavad muukeelsele lapsele esmase sõnumi: ‘Siin on turvaline. Sind nähakse. Sa oled oodatud.’“ (Õ7)*

*„Õpetaja ja õpilase vahel peaks olema vastastikune austus ja usaldus, see on aluseks turvalisele keskkonnale.“ (EP)*

*„Ei sildista, ei alaväärista, et selles mõttes toetada kõiges. Üritate kiita, leida just neid positiivseid külgi...“ (Õ2)*

Intervjueeritud õpetajad tõid esile vajaduse selgete ootuste ja turvalise struktuuri järele. See on eriti oluline muukeelsete õpilaste jaoks, kellele võib uus õpikeskkond tunduda ebakindel.

*„Usaldus tekib siis, kui reeglid ja ootused on paigas ja kui korratakse üle, et vigadest ei karistata – vaid neist õpitakse.“ (Õ4)*

*„Ole järjepidev ja usaldusväärne... Selged reeglid ja stabiilsus loovad turvatunde, eriti lastele, kes on kogenud elumuutusi või ebastabiilsust.“ (Õ7)*

Mitmed õpetajad rõhutasid vajadust õpilase individuaalse tausta ja vajadustega arvestada ning anda õpilasele võimalus end väljendada.

*„Ma ühe tunni kasutasingi selleks, et ma lasin kirjutada neil nagu kõik, mida nad tunnevad ja arvavad, lihtsalt paberil... Seal tulid pisaraid isegi lastel selle kirjutamise ajal... neil oli tunne, et nagu neid ei mõisteta, et neil on raske.“ (Õ3)*

Õpetajad soovitasid küsida lihtsad küsimused, mis loovad sidet ja võimaldavad lapse individuaalsusel esile tulla.

*„Mis sind rõõmustas täna? Kas on midagi, mida tahaksid mulle öelda?“ (Õ7)*

Usaldust toetab ka see, kui õpilane kogeb, et õppetöö on talle jõukohane, tunni tegevused on mitmekesised ja huvitavad. Õpetajad tõid esile vajaduse mitmekesistada tundi mängude, kordamiste, visuaalide ja joonistamisega. Sellised kohandused aitavad ennetada frustratsiooni ja toetavad eneseusku.

*„Kui laps peab tegema tunnis sellist asja, millest ta mitte midagi aru ei saa... siis ta ei hakka seda keelt ka õppima.“ (Õ5)*

*„Ei pea tegema nii suuri kontrolltöid. Võib teha väiksemaid töid, et lapsel oleks õppida kergem...“ (Õ3)*

Õpetajad rõhutavad, et õpetaja roll on olla ennekõike inimene, kes näeb õpilases inimest, mitte ainult keeleõppijat.

*„Usaldus ja sõbralikkus ei nõua erimeetodeid – need põhinevad inimlikul tähelepanul, austusel ja empaatial.“ (Õ7)*

Intervjuudest selgub, et usalduslike ja sõbralike suhete loomine muukeelsete õpilastega hõlmab nii õpetaja isiklikku hoiakut ja suhtlemisviisi kui ka õppemetoodikat ja empaatilist kohalolu. Usaldus ei teki iseenesest – see vajab järjepidevust, tähelepanu detailidele ja valmisolekut aktsepteerida lapse individuaalsust.

#### **4.1.5 Head suhted muukeelsete õpilaste vahel ja kiusamise ennetustöö**

Kõik vastanud rõhutavad muukeelsete õpilaste toetamise puhul suhete loomise, ennetustöö ja turvalise keskkonna olulisust. Läbivateks märksõnadeks on koostöö, selgitamine, klassikultuur, kaasamine ning õpetaja roll eeskujuna. Kõik õpetajad viitavad vajadusele teha teadlikku, järjepidevat tööd, et vähendada sotsiaalset tõrjutust ja kiusamist muukeelsete õpilaste seas.

*„Vaimne turvatunne kasvab, kui koolis valitseb salliv ja kaasav õhkkond, kus kiusamisele ei ole kohta ning kõik täiskasvanud sekkuvad kiiresti ja teadlikult, kui märkavad probleeme.“ (SP)*

Mitmed vastajad rõhutavad koostööd mitmel tasandil: kooli ja kodu, õpetajate vahel ning õpetaja ja õpilase vahel.

*„Üks märksõna on kindlasti jälle see koostöö.“ (Õ1)*

*„Tuleb paika panna koostöö reeglid.“ (Õ4)*

Koostööd nähakse väärtusena, mis loob aluse usalduslikule ja kaasavale keskkonnale. Peaaegu kõik vastajad nimetavad avatud suhtlemist, pidevat selgitamist ja arutelusid võtmetaktikadena.

*„Kõige olulisem on pidev rääkimine ja ennetav selgitustöö – et kuidas oleks hea käituda.“ (Õ2)*

*„Tuleb lihtsalt pidevalt rääkida, selgitada ja arutada.“ (Õ4)*

Seda tüüpi ennetustöö loob ruumi mõtestatud dialoogiks, aitab normaliseerida erinevusi ning vähendab stereotüüpidel ja eelarvamustel põhinevat suhtumist. Õpetajad rõhutavad samuti, et sotsiaalsed oskused ei arene iseenesest, neid tuleb teadlikult arendada.

*„Sõbralikud ja turvalised suhted ei teki juhuslikult – need kujunevad teadliku, järjekindla ja empaatilise töö kaudu.“ (Õ7)*

Õpetajad tõid esile mitmesugused praktilised tegevused, mis aitavad arendada õpilastel empaatiat ja luua head suhted õpilaste vahel. Näiteks rollimängud, koostööprojektid, emotsioonikaartide kasutamine. Klassiväline tegevus aitab ehitada usaldust, tutvumis- ja rollimängud loovad võimalusi suheteks ka ilma tugeva keeleoskuseta. Rõhutati ka õpilase tugevuste esiletoomist, et muuta tajutud „teistsugusust“ millekski, mida klassikaaslased saavad aktsepteerida ja väärtustada.

*„Ma püüan teda klassis näidata hoopis teises valguses – leida temas midagi positiivset, mille kaudu teised saavad näha, et ta on samasugune nagu nemad.“ (Õ2)*

Õpetajad tõid välja ka VEPA-visiooni, kus õpilased ise määratlevad, millist käitumist nad soovivad rohkem või vähem. See lähenemine annab lastele vastutuse oma klassikultuuri kujundamisel, mis tugevdab kogukonnatunnet.

*„Tegelikult nad ise tulevad järeldusele, et nad tahavad vähem seda ja rohkem hoopis vaikust, muusikat ja sõprust.“ (Õ6)*

Õpetajad rõhutavad, et muukeelsete õpilaste toetamine eeldab usalduslike suhete loomist, ennetustööd ja kaasavat keskkonda. Olulised on koostöö, pidev selgitamine ning õpilaste tugevuste esiletõstmine, et vähendada tõrjutust ja soodustada ühtekuuluvust.

#### **4.1.6 Õpilaste kaasamine koolielus ja tunnis kui vaimse turvalisuse tegur**

Muukeelsete õpilaste kaasamine kooliellu ja õppetöösse on õpetajate ja tugispetsialistide hinnangul seotud ennekõike psühholoogilise turvatunde loomise, positiivse tagasiside, loovate ja mänguliste meetodite kasutamise ning individuaalsete eripäradega arvestamisega.

Mitu õpetajat rõhutasid turvatunde olulisust, mis eelneb aktiivsele osalemisele.

*„Enne, kui saab tekkida aktiivsus, peab laps tundma: siin on turvaline eksida.“ (Õ7)*

Uurimise osalejate arvamusel on õpetaja roll kujundada keskkond, kus eksimine ei põhjusta häbi, vaid on osa õppimisest. Õpetajad toovad välja mitmekesiste osalemisviiside pakkumise, et „igale lapsele oma tee“, võimaldades nii rühmatööd, žestidega vastamist, paaristöö vormis jagamist või kirjutamist – kõik viisid, mis aitavad kaasa keelebarjääri ületamisele.

Õpetajad on seisukohal, et lapse julgus kasvab kiituse ja toe kaudu. Väikeste edusammude märkamine võib aidata kaasa enesekindluse kujunemisele.

*„Tasapisi, väikeste sammudega, hakkavad nad avanema.“ (Õ2)*

Loovus, mängulisus ja kehakeel on õpetajate hinnangul olulised sillad keelebarjääri ületamiseks. Mainiti grupitööd ja aktiivõppe meetodeid, mis nõuavad õpilastelt suhtlemist, eneseväljendamist. Toodi näiteks ka teised tegevused, kus keeleoskus ei ole esmatähtis – joonistamine, meisterdamine ja muusika võimaldavad lastel end väljendada ja kogeda tunnustust muudes valdkondades. Selline lähenemine vähendab stressi ja suurendab kuuluvustunnet.

*„Siin aitavad väga hästi erinevad õppemängud, laulud, aktiivne ja loov tegevus, näidendid.“ (Õ6)*

Positiivse tagasiside ja tunnustuse rolli mainisid mitmed intervjueeritud õpetajad. Nad nimetavad kiitmist ja peegeldamist kui võtmesõnu, rõhutades, et see pole ainult muukeelsete õpilaste vajadus.

*„Mõni emakeelne laps vajab täpselt samamoodi julgustust.“ (Õ3)*

Pakuti välja huvitava lähenemise eksimisest tuleneva hirmu leevendamiseks, mis aitab säilitada lapse väärikust ning loob ruumi katsetamiseks.

*„Mõnikord pannakse eksimused näiteks nuku kaela – et nukk eksis, mitte laps ise.“ (Õ5)*

Mõned õpetajad tõid esile õpetaja rolli õpilaste eeskujuna.

*„Õpetaja võiks näidata üles initsiatiivi või eeskjuu, et enda poolt anda kõik, et nad osaleksid siis aktiivselt.“ (Õ1)*

*“Õpetaja peab olema see, kes ulatab käe ja ütleb: “Teeme koos.” (Õ4)*

Intervjueeritud õpetajate vastustest selgub nende arusaam muukeelsete õpilaste kaasamise võimalustest. Peamiseks peetakse: psühholoogilise turvatunde loomist, kus eksimine on lubatud; loovaid ja keelebarjääri vähendavaid tegevusi, nagu mängud, laulud ja liikumine; positiivset ja individuaalset tagasisidet, mis kasvatab enesekindlust; õpetaja aktiivset rolli kaasajana, suunajana ja eeskujuna.

Sõbralik ja toetav koolikeskkond, kus muukeelne õpilane tunneb end märgatud ja väärtustatuna, loob eeldused selleks, et ta saab ja julgeb osaleda – nii tunnis kui ka kogu koolielus. Intervjuude põhjal selgub, et selline keskkond vajab õpetajalt teadlikku ja järjepidevat tööd.

## **4.2 Õpetajate väljakutsed muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel**

### **4.2.1 Keelebarjäär kui muukeelsete õpilaste õpetajate väljakutse**

Mõned vastajad näevad keelebarjääri kui ühe peamise takistuse turvalise vaimse keskkonna loomisel. Keeleline arusaamatus võib viia vale tõlgenduseni, mis omakorda mõjutab õpetaja hinnanguid ja lapse arenguvõimalusi. Õpetajad tõid esile praktilisi lahendusi, soovitudes kasutada visuaale, žeste, emotsioonikaarte, tõlkevahendeid, mis aitavad keelebarjääri ületada ning aitavad lapsel end turvalisemalt tunda.

Mõned õpetajad rõhutasid, et vahepeal on keeruline aru saada, kas õpilase raskused on seotud keelebarjääri, hariduslike erivajaduste või muude põhjustega.

*„Mõnikord ei ole selge, kas probleem on keelebarjääris või on tegu hoopis vaimse võimekuse küsimusega“. (Õ3)*

*„Tegelikult ongi oluline vaadata, et kas lapsel on lihtsalt keeruline, sest õpib teises keeles, või on seal juures ka mingid tõsisemad õpiraskused.“ (Õ3)*

Õpetajad tõid esile, et mõnikord on vaja kasutada lasteaia tasemel materjale või suunata laps väikeklassi, kui tema keeleoskus ei võimalda tavaklassi õppes osaleda. See näitab, kui oluline on paindlikkus ja individuaalne lähenemine, eriti kui keeleline barjäär põimub õpiraskustega.

*„Rajaleidja otsuse alusel saame siis teada, milliseid teenuseid laps vajab – kas logopeedilist tuge, eripedagoogi, psühholoogi...“ (Õ3)*

Õpetajad rõhutasid, et õpilase keeleoskus ei tohiks mõjutada teda akadeemilist väärtustamist või hinnanguid tema võimete kohta. Siin kerkib esile oht keeleoskuse ja võimete segiajamiseks, mis võib viia ebaõiglase hindamiseni.

Toodi esile, et uues keele- ja kultuurikeskkonnas võivad tekkida õpilastel ka sügavamad vaimsed protsessid, mis takistavad turvatunde saavutamist. Lisaks rõhutati vajadust märgata ka varjatuid muresid – näiteks madal enesehinnang või soov jääda märkamatuks.

*„Õpilane võib kogeda ärevust, isolatsiooni, koduigatsust või identiteedikriisi. Vajalik on emotsionaalne tugi, mõistev suhtumine ja psühholoogiline turvalisus, kus õpilane tunneb, et võib teha vigu ja küsida abi kartmata naeruvääristamist.“ (Õ7)*

Turvalise keskkonna loomiseks ei piisa vaid keeleõppest – vaja on empaatiat, paindlikkust ja valmisolekut märgata iga lapse tegelikke vajadusi. Keelebarjäär ei tohi varjutada õpilase potentsiaali ega olla takistuseks kuuluvustunde tekkimisel.

#### **4.2.2 Kultuurilised erinevused kui õpetajate väljakutse**

Kultuuriliste erinevuste mõistmine ja austamine esineb mitmes vastuses. Õpetajad kirjeldasid olukordi, kus kultuurilised erinevused võivad viia arusaamatusteni või koguni solvumisteni. Rõhutati, et erinevates keskkondades reeglid ja käitumisnormid on erinevad. Reeglite seletamine arutlevalt, mitte käsu korras, on õpetajate arvamusel võtmetähtsusega.

*„Üks suurimaid väljakutseid ongi see, et õpetajana tuleb arvestada erinevate rahvuste, kultuuride ja vanemate taustaga.“ (Õ2)*

*„Muukeelsed õpilased võivad tulla erineva kasvatusel, koolikogemuse või suhtluskultuuriga keskkonnast“ (Õ7)*

Õpetajad tõid esile olukorda, kus õpilase pere mõjutab tema hoiakuid teiste inimeste ja kultuuride vastu.

*„Kui kodus halvustatakse teist keelekandjat või kultuuri, siis on meil koolis väga raske seda tasakaalu hoida“ (Õ3)*

Intervjuudest ilmneb, et vaimse turvalisuse loomine ei sõltu ainult õpetaja pingutustest koolis, vaid ka lapse kogemustest kodus.

#### **4.2.3 Muukeelsete õpilaste õpetamine nõuab rohkem aega ja ettevalmistust**

Intervjueeritud õpetajad tõid esile vajaduse pakkuda muukeelsetele rohkem aega ja kordusi. Nad rõhutasid samuti, et tund peab olema mitmekesine ja huvitav, et hoida muukeelsete õpilaste tähelepanu ja kaasatust.

*„Suurim väljakutse on aeg. Muukeelsetele tuleb anda rohkem aega“. (Õ4)*

*„Kui tunnis midagi huvitavat ei toimu, ei saa laps süveneda. Siis pole laps süüdi, vaid õpetaja, kes ei valmistunud piisavalt hästi“. (Õ5)*

*„Ilma ettevalmistuseta on väga raske saavutada head tulemust“. (Õ6)*

Rõhutati ka õpetaja võimaliku ebakindluse või läbipõlemise ohtu, mis on otseselt seotud emotsionaalse ja kognitiivse koormusega mitmekeelses klassis.

*„Mitmekeelse klassi juhtimine võib olla emotsionaalselt ja ajalisel koormav. Lahendusena näen siin: otsi kolleegide tuge ja tee koostööd keeleõpetajatega, osale koolitustel ja jaga kogemusi teiste õpetajatega. Sea endale realistlikud ootused ja hoolitse enda heaolu eest.“ (Õ7)*

Muukeelsete õpilaste õpetamine nõuab õpetajalt lisapingutust, teadlikkust ja aega. Selleks, et luua vaimse turvalise koolikeskkonna muukeelsetele õpilastele vajab õpetaja empaatiat, avatust ja oskust selgitada reegleid arutlevalt. Õpetaja jaoks oluline on nii hea ettevalmistus kui ka kolleegide tugi, et vältida läbipõlemist ja hoida fookust lapsel.

#### **4.2.4 Reegel “üks õpetaja – üks keel” kui õpetajate väljakutse**

Intervjueeritud õpetajad väljendavad toetust põhimõttele „üks õpetaja – üks keel“, nähes seda kui strateegiat, mis toetab keelekeskkonna selgust, stabiilsust ja sihtkeele – eesti keele – õppimist. Õpetajate sõnul aitab see reegel vältida segadust ja luua kindlaid ootusi. Nad rõhutavad, et see lihtsustab muukeelsete õpilaste jaoks suhtlemist ja loob turvatunde.

*„Et nad teavad kindlalt, vot selle inimesega on see keel ja nii on.“ (Õ1)*

Õpetajate hinnangul on „üks õpetaja – üks keel“ tõhus viis lapse keeleõppe stimuleerimiseks. Nende kogemus näitab, et kui õpetaja hakkab rääkima lapse emakeeles, siis õpilane ei tunne enam vajadust eesti keeles suhelda.

*“See on ainus viis, kuidas laps hakkab pingutama ja õppima uut keelt.” (Õ2)*

Õpetajad püüavad maksimaalselt jääda eesti keele juurde ning isegi kui nad oskavad vene keelt, nad teadlikult seda ei kasuta. Samas osutavad õpetajad, et kuigi reegel „üks õpetaja – üks keel“ toob keeleõppesse selgust, ei sobi see kõikidesse olukordadesse.

*„Reegel on tõhus, kuid õpetaja paindlikkus on eriti vajalik multikultuurses ja -keelses keskkonnas.“ (Õ7)*

Hoolimata laialdasest toetusest reeglile „üks õpetaja – üks keel“, toovad mitmed õpetajad näiteks olukordi, kus nad tunnetavad vajadust õpilase emakeele järele. Peamiselt on need seotud: konfliktiolukordadega, emotsionaalselt laetud hetkede või stressiolukordadega, keeruliste kontseptsioonide selgitamisega, turvatunde loomisega. Uurimise osalejate hinnangul peab keelevahetus nendes olukordades olema teadlik ja harv – selle eesmärk pole mugavus, vaid selgus ja usaldus. Toodi esile ka loova lahenduse – „emotsionaalse vahemehe“ kasutamise (nt kaisukaru). See lubab emakeelt kasutada turvalises raamistikus, ilma et õpetaja peaks reeglit otse rikkuma.

*„Kui on tõesti mingisugune väga ärev konflikti seisund [...] et kõik saaksid kindlasti üheselt aru.“ (Õ1)*

*„Mitte õpetaja ei räägi õpilasega tema emakeeles, vaid näiteks kaktus või kaisukaru „oskab“ rääkida.“ (Õ5)*

Kuigi õpetajad ise vene keelt ei kasuta, ei piira nad emakeele kasutamist õpilaste vahel, kui see aitab õppimist ja toob kasu koostööle.

*„Me ei saa paluda tal ühte keelt välja lülitada. Seda peab endale meelde tuletama.“ (Õ4)*

Mõned õpetajad näevad vajadust tõlkida näiteks loodusõpetuse keerulisi termineid, kuid rõhutavad, et teevad seda ainult üks kord.

Mitmed õpetajad rõhutavad, et lisaks keelekasutuse reeglile on väga oluline luua toetav ja motiveeriv õpikeskkond, kus õpilased tahavad ja julgevad eesti keeles suhelda. Pakuti välja

ka mängulist ja heatahtlikku lähenemist, kus klassis valitakse „keeleinspektori“, kes julgustab teisi õpilasi rääkida eesti keeles. Seda rolli käsitletakse kui vahendit, mis suurendab keelekasutuse teadlikkust klassis ja loob positiivse surve keelt kasutada.

*„Keeleinspektor ei ole karistaja, vaid lihtsalt see, kes püüab ise eeskujuks olla.“ (Õ2)*

Õpetajate kogemuste põhjal aitavad sihtkeele kasutamisele tunnis kaasa ka klassikokkulepped.

*„Siin klassis me räägime ainult eesti keelt [...] see nõuab tööd ja just seda järjepidevust.“ (Õ1)*

Enamiku õpetajate hinnangul on reegel „üks õpetaja – üks keel“ keeleõppes tõhus ja põhjendatud, eriti varases kooliastmes ja keelekümbeluskonnas. See toetab eesti keele kui õppe- ja suhtluskeele arengut ning loob keelelise järjepidevuse ja struktuuri. Samas on õpetajad teadlikud vajadusest paindlikkuse järele. Emakeelt kasutatakse peamiselt keerulistes olukordades – näiteks emotsionaalses kriisis või akadeemilise mõiste seletamisel – ja ka siis pigem sihitult, mitte süstemaatiliselt.

#### **4.2.5 Konfliktide lahendamine sihtkeeles kui õpetajate väljakutse**

Peaaegu kõik vastanud õpetajad toovad esile, et keeleoskus või selle puudumine on konfliktide lahendamisel keerukas ja tundlik teema. Keelebarjäär ei ole nende hinnangul ainult kommunikatsiooniline takistus, vaid mõjutab sügavalt usalduse loomist, emotsionaalset turvatunnet ja probleemide mõistmist.

Õpetajate ühine seisukoht on, et õpilase emakeele oskus ei ole õpetajale hädavajalik, ent see võib olla väärtuslik boonuse, eelkõige just konfliktsete olukordade lahendamisel ja õpilase paremaks mõistmiseks. Rõhutati ka, et õpetaja oskus õpilase emakeelest aru saada soodustab õpilase turvatunnet.

*„Isegi kui ei saa kõigest aru, peab tajuma, kui lapsel on mure.“ (Õ4)*

*„Õpilasel on turvalisem, kui ta teab, et õpetaja saab aru.“ (Õ6)*

*„Kui on väga ärev konflikti seisund või mingid sotsiaalsed suhted, kus oleks vaja sekkuda nii, et kõik saaksid kindlasti üheselt aru.“ (Õ1)*

*„Muukeelse õpilasega konflikti lahendamine ei ole pelgalt distsipliini küsimus – see on õppimise, mõistmise ja suhete taastamise hetk.“ (Õ7)*

Õpetajad rõhutasid keelekümblyse põhimõtete ja praktilise vajaduse vahelist vastuolu.

*„Kui meil on keelekümblyse põhimõte see, et õpetaja peab rääkima kogu aeg samas keeles, siis samas keeles konflikte ei saa lahendada.“ (Õ5)*

Õpetajad mainivad, et visuaalsed abivahendid (pildid, kaardid, žestid), kehakeel ja klassi kokkulepped võivad asendada sõnalist suhtlust ning aitavad konflikti rahustada ja selgitada olukorda. Konfliktide lahendamiseks pakuti kasutada ka emotsioonikaarte, koomikseid ja nukuteatri.

*„Siin aitavad klassikokkulepped. Tore oleks, kui need kokkulepped oleksid kaartide peal seinal.“ (Õ6)*

*„Me lihtsalt mängime läbi peaaegu kõik olukorrad [...] Mõnikord kasutan nukke – mul on käpiknukud abiks – või teen jooniseid.“ (Õ2)*

Pakuti ka strateegilise valiku: õpetaja esitab end eesti keele mitteoskajana, et motiveerida õpilasi kasutama riigikeelt. Samas ei välista nad vajadusel tõlgi või emakeele kasutamist.

*„Kuigi ma valdan vabalt vene keelt, siis mina olen ikkagi teinud lastele selgeks, et mina ei oska üldse seda keelt.“ (Õ2)*

*„Kui on tõsisem olukord... ma lähen vene keelele üle.“ (Õ2)*

Mitmed õpetajad toovad välja kolleegide, tõlkide või tugispetsialistide kaasamise kui praktilise ja vajaliku lahenduse. Tõlgi või tõlkeäppide kasutamine ilmneb vastustes kui viimane, ent vajalik lahendus, kui muud vahendid ei tööta.

*„Kui vaja, kasutan tõlki – mõnikord kolleegi, vahel ka mõnda vanemat õpilast...“ (Õ2)*

*„Siis tulebki appi kutsuda keegi, kes oskab vahendada – klassijuhataja, vanem, mõni keeleoskaja.“ (Õ4)*

Emotsioonide ja mitteverbaalse suhtluse olulisust rõhutavad mitmed vastajad. Õpilase tunnetest arusaamine ja tema kuulamine aitab vältida olukorra süvenemist.

*“Just keeleline ebakindlus võib tekitada õpilases frustratsiooni, mis väljendub vahel hoopis käitumises, mitte sõnades.” (Õ7)*

*„Kui lihtsalt, et on vaja teda rahustada. Ma võin teda kallistada. Emotsioonidest, tasakaalu, soojusest, ta saab aru. Ei olegi vaja sõnu.” (Õ2)*

Õpetajate vastused rõhutavad, et õpetaja ei pea konflikti lahendama üksi. Koolikeskkond saab ja peab pakkuma tuge.

*„Kui probleem kordub või lapse käitumine jääb arusaamatuks, võta ühendust keeleõpetaja, tugipersonali või lapsevanemaga.” (Õ7)*

Vastuses ilmnes ka arusaam, et keel ei ole konfliktide lahendamises oluline.

*„Üldjuhul saavad nad ikka aru – mis on õige, mis vale... Ei ole vahet, mis keelt keegi räägib.” (Õ3)*

Siin ilmneb, et õpetajate kogemused on erinevad – mõne jaoks on keelebarjäär olnud keskne takistus, teiste jaoks mitte. See võib sõltuda ka koolikeskkonnast, laste vanusest ja õpetaja enda keeleoskustest.

Mitmed õpetajad rõhutavad, et konfliktilahenduse käigus tuleb kasutada lihtsat ja selget eesti keelt.

*„Sa pead veenduma, et laps üldse saab su sõnumist aru. Ja et ta ei oleks mingis afektiseisundis, vaid suudaks sind kuulata ja mõista.” (Õ3)*

*„Kasutan lihtsat ja aeglast eesti keelt – lühikesed laused, rahulik toon.” (Õ7)*

Rahu säilitamine ning emotsioonide juhtimine on mitme õpetaja hinnangul konfliktilahenduse alustala. Selline lähenemine aitab luua turvalist õhkkonda, mis võimaldab õpilasel ennast väljendada.

*„Et ei teeks midagi selle emotsiooni pealt. Et säilitada rahu. [...] me ei lase nendel emotsioonidel nagu sinna vahele tulla.” (Õ1)*

*„Noh ma proovin lihtsalt algul pea paitada, nagu rääkida rahulikult.” (Õ5)*

Konfliktide selgitamisel kasutatakse tihti mina-sõnumit, konkreetsust ja peegeldamist. Mina-sõnumid aitavad vältida süüdistusi ja suunata fookuse tunnete ja ootuste.

*“Siin aitab ka 'mina-sõnum’” (Õ6)*

*„Konkreetsus siis, peegeldamist ka, [...] et mina ei luba oma klassis sellist käitumist.“ (Õ1)*

Intervjuude ja analüüsi põhjal kasutavad õpetajad muukeelsete õpilaste konfliktide lahendamisel mitmekesiseid võtteid, mis ühendavad keeleteotuse, emotsionaalse tundlikkuse ja loovad meetodid. Levinumad strateegiad on lihtsustatud keel, visuaalid, rollimängud, mina-sõnum, kaasõpilaste tugi, kehakeel ning vajadusel tõlgi või keeleoskaja kaasamine. Tähtsal kohal on usalduse loomine ja koostöö tugispetsialistidega.

## ARUTELU

Esimese uurimisküsimusega soovisin teada saada, kuidas saavad õpetaja ja vajadusel ka tugispetsialistid luua turvalist ja positiivset keskkonda muukeelsetele õpilastele eestikeelses õppes.

Gordon (2006) rõhutab, et tõhus õpetamine on võimalik ainult siis, kui suhted õpetaja ja õpilase vahel on toetavad ja usalduslikud. Õpilased vajavad õpetajat ka emotsionaalse toe pakkumiseks. Schihalejev (2017) lisab, et õpetajal on keskne roll klassis valitsevate hoiakute ja suhete kujundamises. Tema eeskujuna, suhtlusviis ning reeglite kehtestamine ja järgimine mõjutavad kogu klassi käitumiskultuuri. Ka intervjuude põhjal selgus, et turvaline keskkond algab usaldusliku ja toetava suhte loomisest õpetaja ja õpilase vahel. See suhe kujuneb järkjärgult hooliva suhtlemise, lapse individuaalsuse aktsepteerimise ja empaatia kaudu. Õpetaja on keskne isik, kelle hoiakud, suhtlemisviis ja valikud mõjutavad otseselt lapse kohanemist, enesetunnet ja õpimotivatsiooni.

Gordoni (2006) järgi loob siiras aktsepteerimine suhte, milles õpilane saab end avada, oma tundeid jagada ja areneda. Aktsepteerimine toetab psühholoogilist tasakaalu ning loob aluse usalduslikule ja toetavale õpikeskkonnale. Mehisto jt (2010) rõhutab, et õpilastel peab olema kindlus, et nad võivad keelt vabalt kasutada, kartmata vigu teha. Intervjueeritud õpetajad ja tugispetsialistid rõhutasid samuti õpetaja oskust näha muukeelset last täisväärtusliku õppijana ning kujundada klassiruum selliseks, kus eksimine on loomulik osa õppimisest ega too kaasa häbi ega hirmu. Õpetajate arvamusel vead ei ole takistused, vaid õpikogemuse vajalik osa. Selle mõtteviisi kujundamisel on keskne roll õpetaja julgustaval suhtumisel, mis aitab vähendada keelebarjäärist tingitud ärevust ja tugevdada lapse eneseusku.

Õpilaste heaolu koolis avaldub eelkõige siis, kui nad tunnevad end väärtustatuna, kaasatuna ja turvaliselt. Turvalises keskkonnas julgevad lapsed olla nemad ise, väljendada oma mõtteid ja tundeid ning osaleda aktiivselt nii õppetöös kui ka kooli sotsiaalses elus. See toetab nende võimet juhtida oma emotsioone ja käitumist, kujundada ning hoida suhteid õpetajate ja eakaaslastega ning kogeda kuuluvustunnet nii klassi kui ka kogu koolikeskkonna suhtes." (European Education Area, 2024)

Ka minu uurimises osalevate õpetajate ja tugispetsialistide jaoks tähendab turvaline vaimne koolikeskkond muukeelsete õpilaste puhul eelkõige toetavat ja kaasavat õhkkonda, kus väärtustatakse nende identiteeti ning julgustatakse eneseväljendust. Muukeelsete õpilaste

aktiivne osalemine koolielus eeldab sõbralikku ja toetavat keskkonda, kus nad tunnevad end märgatuna ja väärtustatuna. Kuuluvustunne, identiteedi toetamine ja emotsionaalne kohanemine on samuti uurimises osalevate õpetajate ja tugispetsialistide sõnul vaimse turvalisuse keskmes. Kaasamine ei tohi olla tingimuslik ega edasi lükatud – õpilane tuleb kohe kaasata klassi tegevustesse, isegi kui tema keeleoskus ei ole veel piisav.

Õpetajate eetikakoodeksi (2005) järgi lähtub õpetaja oma töös õiglusest ja hoolivusest, kohtleb kõiki õpilasi võrdselt ning kujundab klassis toetava ja positiivse õpikeskkonna. Ta julgustab õppijaid, märkab nende püüdlusi ning tunnustab tehtud pingutusi. Ka intervjuueritid õpetajad toovad esile, et võrdne kohtlemine, alavääristamise vältimine ja kaasavate praktikate kasutamine aitavad vältida marginaliseerimist ning soodustavad kultuuridevahelist mõistmist.

Schihalejev (2017) rõhutab, et kool peab tagama turvalise, sõbraliku ja austava keskkonna, kus igaüks tunneb end hästi. Kiusamise ennetamiseks on oluline kujundada koolis sallivuse ja hoolivuse kultuur, kus väärtustatakse erinevusi ja toetatakse üksteist. Oluline on arvestada õpilaste eri taustadega ning korraldada ühisüritusi, mis soodustavad sõbralikke suhteid ja koostööd. Ka minu uurimises osalevad õpetajad ja tugispetsialistid tõid esile õpilastevahelise suhete olulisust. Nad rõhutasid, et turvaline suhtluskultuur klassis vajab teadlikku kujundamist. Kiusamise ennetamine, koostöötegevused, õpilase aktiivne osalemine tunnis ja õpilastevahelise suhtlemise soodustamine aitavad tugevdada klassi ühtsustunnet ning suurendada muukeelsete laste kuuluvust. Erinevuste väärtustamisele suunatud arutelud ja ühistegevused aitavad kasvatada empaatiat ja mõistmist.

Mehisto jt (2010) järgi rõhutab keelekümbeluse meetodika koostööd kõigi osapoolte vahel – õpetajate, lastevanemate, kogukonna ja teiste asutustega. Edukas keelekümbelusprogramm tugineb ühistele eesmärkidele ja tihedale koostööle. Ka intervjuueritid õpetajad ja tugispetsialistid rõhutavad, et vaimse turvalisuse loomine on kogu koolipersonali vastutus. Õpetajate ja tugispetsialistide tihe koostöö on õpilaste toetamiseks ja heaolu loomiseks hädavajalik. Lisaks tuleb teha koostööd ka lapsevanematega, et tugevdada kooli ja kodu vahelist usaldust ning toetada lapse kohanemist uues keskkonnas.

Mehisto jt (2010) järgi keelekümbelus toetub tugistruktuurile, mis arvestab õpilaste eelnevaid teadmisi, õpistiili ja huve. Õppe sisu peab toetama keelelist mõistmist ning arendama loovat ja kriitilist mõtlemist. Intervjuueritid õpetajate arvamusel on samuti ülesannete ja

õppetegevuste kohandamine oluline. Ülesannete kohandamisel tuleb arvestada lapse keelelist võimekust ja arengutempot. Õpetajad kirjeldasid, kuidas nad kasutavad lihtsamat sõnavara, aeglasemat tempot ja visuaalseid toetavaid vahendeid, nagu joonistused, skeemid, liikumismängud ja kehakeel. Väiksemateks osadeks jaotatud ülesanded, paaris- ja väikerühmatööd ning individuaalne juhendamine aitavad õpilastel suurendada enesekindlust ja vähendada stressi.

Kikas ja Toomela (2015) rõhutavad, et hindamises tuleks vältida avalikku võistlemist ja tasemegruppidesse jagamist. On vaja keskenduda individuaalsele arengule, sisulisele tagasisidele ja suhtuda vigadesse kui loomuliku õppimise ossa. Õppimist toetab ka see, kui rõhk on oskuste arendamisel, mitte ainult tulemustel. Ka intervjueritud õpetajad tõid esile, et keeleoskus ei tohi olla ainus kriteerium, mille alusel hinnata õpilase akadeemilist võimekust. Õpetaja peab oskama eristada keeleoskust ja kognitiivset võimekust ning andma igale lapsele võimaluse näidata oma tugevusi erinevates vormides. Positiivne ja individuaalne tagasiside aitab kasvatada õpilase enesekindlust ja usku oma võimetusse.

Eesti õpetajaeetika koodeksi järgi (2005) lähtub õpetaja oma töös õiglusest ja hoolivusest, kohtleb kõiki õpilasi võrdselt ning kujundab klassis toetava ja positiivse õpikeskkonna. Ka intervjueritud õpetajad toovad esile, et tuleb õpilasi aktsepteerida. Õpilased on võrdsed ja iga üks neist on klassi täisväärtuslik liige.

VEPA-metoodikas (VEPA veebileht, i.a) on klassikokkulepped keskse tähtsusega. Nad kujunevad õpetaja ja õpilaste koostöös. Klassikokkulepped suurendavad laste vastutustunnet, motivatsiooni, aitavad luua turvalise ja positiivse õpikeskkonna ning vältida kiusamist. Kokkulepete järgimist toetavad visuaalsed ja mängulised võtted, mis tugevdavad meeskonnatunnet ja psühholoogilist turvalisust.

Intervjueritud õpetajad rõhutasid samuti, et klassikokkulepete ja praktiliste tegevuste kaudu saab turvatunnet ja keelelist osalust hästi toetada. Toodi näiteks VEPA-programmi, rollimänge, tutvumisüritusi ja õpilaste tugevuste esiletõstmist. Need aitavad luua positiivset klassikultuuri. Loovad, mängulised ning visuaalidel põhinevad tegevused võimaldavad õpilastel end väljendada ka keelebarjäärist hoolimata. Samuti on olulised selged reeglid kiusamise ja vaenukõne ennetamiseks ning toetavad tööriistad konfliktide lahendamiseks – näiteks žestid, visuaalsed kaardid. Kui õpilased on kaasatud klassi kokkulepete sõnastamise, suureneb nende seotus koolieluga ning tekib tugevam kuuluvustunne.

Esimesele uurimisküsimusele vastates teen järelduse, et turvalise ja positiivse keskkonna loomine muukeelsetele õpilastele algab usaldusliku suhtega õpetaja (vajadusel ka tugispetsialisti) ja õpilase vahel. Oluline on, et last märgatakse, toetatakse ja temasse suhtutakse hoolivalt ning lugupidavalt. Õpilane tuleb kohe kaasata klassi igapäevaellu, pakkuda talle jõukohaseid õppetegevusi ning väärtustada tema keele- ja kultuuritausta. Kuuluvustunnet aitavad tugevdada ühised klassiüritused, väljasõidud ja aktiivne osalemine õppetöös, mis loovad positiivseid kogemusi ja aitavad luua suhteid eakaaslastega. Samavõrd oluline on toetav suhtluskultuur, kus eksimine on lubatud ning igapäevast suhtlust saadab julgustus ja mõistmine. Sellises keskkonnas tunneb laps end turvaliselt, oodatuna ja väärtustatuna.

Õpetaja jaoks peavad kõik õpilased olema võrdsed – iga laps väärrib tähelepanu ja tuge, olenemata oma emakeelest või taustast. Õpetaja roll on olla avatud, toetav ja julgustav. Lisaks sellele on oluline teha ennetustööd, et vältida kiusamist ja tõrjutust – näiteks arutada klassis üksteisega arvestamise ja erinevuste austamise teemasid, koostada klassikokkulepped, korraldada rollimänge. See aitab arendada empaatiat ja tugevdavad klassi ühtsustunnet.

Teise uurimisküsimusega soovisin teada saada, milliste väljakutsetega võivad õpetajad kokku puutuda muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse keskkonna loomisel.

Tauer (2024) toob esile, et muukeelsete õpilaste õpetamine Eesti koolides esitab õpetajatele mitmeid väljakutseid, millest kõige sagedasem on keelebarjäär. See nõuab sageli õpetajalt rohkem aega ja põhjalikumat ettevalmistust. Intervjueeritud õpetajad samuti nimetasid keelebarjääri väljakutseks. Kui õpilane ei saa õpetaja jutust kõigest aru või ei oska end selgelt väljendada, võib see tekitada segadust ja ärevust.

Soll ja Palginõmm (2011) toovad esile, et õpetajatel on raske hinnata, kui palju õpilased tegelikult mõistavad ning kas probleemid tulenevad keelest või muudest teguritest. Intervjueeritud õpetajate sõnul samuti keeruliseks muudab olukorra see, kui pole selge, kas raskused tulenevad keelelisest mitteamusaamisest või mõnest muust, näiteks kognitiivsest eripärast. Keeleline arusaamatus võib viia ekslike tõlgendusteni, mis mõjutavad lapse arenguvõimalusi ja toetamise viise. Sellises olukorras on oluline kasutada mitmekesiseid toetavaid vahendeid – visuaalseid materjale, žeste, emotsioonikaarte või tõlkerakendusi –, mis aitavad vähendada arusaamatuse tunnet ja suurendavad turvalisust.

Soll ja Palginõmmi (2010) järgi seisavad muukeelsed õpilased sageli silmitsi sotsiaalse ja kultuurilise kohanemisega. Koolikeskkonna reeglid ja tavad võivad olla nende jaoks võõrad. Õpilastel võib esineda vaikiv periood, kultuurišokk või käitumuslikke raskusi. Õpetaja ülesanne on luua turvaline ja kaasav keskkond, kus õpilane tunneb end aktsepteerituna ja toetatuna. Intervjueeritud õpetajad samuti toovad esile, et erinev kultuuritaust võib põhjustada ootamatuid arusaamatusi, eriti seoses reeglite, käitumise või suhtlemisviisidega. Õpilased võivad tulla haridussüsteemidest, kus koolikogemus on hoopis teistsugune, ning see võib mõjutada nende arusaama õpetaja rollist, klassireeglitest või vastastikusest suhtlusest. Seetõttu peab õpetaja olema eriti tähelepanelik, kannatlik ja kultuuriteadlik, osates reegleid selgitada viisil, mis ei kõla hukkamõistvalt, vaid toetavalt.

Kuna tihe koostöö kodu ja kooli vahel on oluline, peavad muukeelsete õpilaste vanemad olema teadlikud Eesti koolisüsteemi nõuetest, keeleõppe protsessist ning võimalustest oma last toetada, isegi kui nad ise ei valda õppekeelt. Kultuurierinevused ja erinevad arusaamad lapse haridusest võivad koostööd keerulisemaks muuta, mistõttu on vajalik avatud suhtlus ja vastastikune mõistmine. (Soll, Palginõmm, 2011)

Soll ja Palginõmm (2011) samuti rõhutavad, et lapsed, kes räägivad kodus teist keelt, tunnevad end koolis vähem kaasatuna ja ütlevad sagedamini, et neid on klassikaaslased kiusanud. Ka Räniku (2024) uuringust selgub, et muukeelsete õpilaste kaasamine eestikeelsetesse klassidesse sõltub eelkõige nende eesti keele oskusest. Intervjueeritud õpetajate sõnul vaimse turvalisuse loomisel mängib rolli ka lapse kodune keskkond. Kui kodus edastatakse sõnumeid, mis halvustavad teisi keeli või kultuure, võib see tekitada lapses sisemise konflikti ja mõjutada tema enesehinnangut ja kuuluvustunnet. Sellised olukorrad nõuavad õpetajalt empaatiat ja oskust toetada last, pakkudes turvalist ruumi, kus laps saab end vabalt väljendada, ilma et tunneks end ohustatuna või tõrjutuna.

Soll ja Palginõmm (2011) toovad esile, et muukeelsete õpilaste õpetamine nõuab individuaalset lähenemist ning teadlikku ja järjepidevat tuge. Taueri (2024) uuringust selgus, et õpetajate töökoormus on seoses muukeelsete laste õpetamisega suurenenud, kuna erinevad keeletasemed nõuavad individuaalsemat lähenemist. Lisaks on väljakutseid individuaalsete õppekavade koostamisel, eelteadmiste ja arengu hindamisel, õpetajate pädevuse ja ajakasutuse osas ning vanemate kaasamises (Soll, Palginõmm, 2011). Õpetajad toovad samuti esile vajaduse anda muukeelsetele lastele rohkem aega – nii keelelise kohanemise kui ka emotsionaalse tasakaalu saavutamiseks. Üks peamisi väljakutseid on oskus tempot

kohandada ja tunnitegevusi mitmekesistada nii, et õpilane tunneks end kaasatuna ja väärtustatuna, mitte mahajäänuna. Selleks vajab õpetaja loovust, paindlikkust ja ka isiklikku pühendumust, sest igale lapsele sobib erinev lähenemine.

Veel üks oluline aspekt, mis intervjuudes esile kerkib, on õpetaja enda valmisolek ja emotsionaalne ressurss. Õpetajad, kes töötavad mitmekultuurilises ja -keelses klassis, võivad tunda ennast ülekoormatuna või ebakindlalt. See võib kaasa tuua läbipõlemise riski, eriti kui puudub vajalik väljaõpe, tugi kolleegidelt või võimalus enesetäiendamiseks.

Kuigi varasemates uuringutes ei ole konfliktide lahendamist sihtkeeles käsitletud kui õpetajate väljakutset, pidasid intervjueritud õpetajad seda oluliseks teemaks. Samuti tõid nad esile reegli „üks õpetaja – üks keel“ kui ühe väljakutse. Õpetajate arvamusel reegel on tõhus ning aitab hästi kaasa õpilaste sihtkeele arengule, kuid selle järgimine igas olukorras võib olla keeruline. Eriti keeruline on see pingelistes momentides, näiteks kui tuleb lahendada konflikte või pidada lastega emotsionaalseid vestlusi. Sellistes olukordades on õpetajate jaoks kõige olulisem, et lapsed neist õigesti aru saaksid. See tähendab, et õpetajad peavad keelekasutuses olema paindlikud, et laps tunneks end turvaliselt ja mõistetuna.

Vastates teisele uurimisküsimusele jõuan järeldusele, et muukeelsete õpilaste jaoks turvalise vaimse keskkonna loomine toob kaasa õpetajate jaoks mitmeid väljakutseid. Üheks väljakutseks on keelebarjäär. Kui õpilane ei saa õpetaja jutust aru või ei oska end selgelt väljendada, võib see tekitada segadust, õpilase ebakindlust ja ärevust. Samas on õpetajal sageli keeruline mõista, kas õpilase raskused tulenevad keeleoskusest või näiteks õppimisraskustest.

Olulist rolli mängivad ka kultuurierinevused. Õpilased tulevad kooli väga erineva taustaga – nii haridussüsteemi kui suhtlusnormide mõttes. See tähendab, et kooli reeglid või õpetaja roll võivad tunduda neile ootamatud või isegi arusaamatud. Samuti võib keeruliseks osutuda suhtlus lapsevanematega, eriti kui puudub ühine keel või arusaam kooli ootustest. Seetõttu peab õpetaja olema kultuuritundlik, kannatlik ning oskama selgitada reegleid viisil, mis toetaks muukeelseid õpilasi.

Lisaväljakutseks on vajadus pakkuda muukeelsetele õpilastele rohkem individuaalset tuge ning kohandada õppetegevusi vastavalt õpilase vajadustele. Keeruline võib olla ka emotsionaalsete olukordade ja konfliktide lahendamine sihtkeeles. Kuigi keeleõpet toetab põhimõte „üks õpetaja – üks keel“, ei pruugi see alati praktikas toimida. Selleks, et laps

tunneks end tõeliselt mõistetuna ja turvaliselt, peavad õpetajad mõnikord kasutama ka muid keeli või abivahendeid.

## KOKKUVÕTE

Selle bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada õpetajate ja tugispetsialistide võimalusi ning väljakutseid turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel muukeelsetele õpilastele. Uurimistöö keskendus kahele küsimusele: (1) kuidas saavad õpetajad ja vajadusel tugispetsialistid toetada turvalise ja positiivse keskkonna kujunemist muukeelsetele õpilastele ning (2) milliste väljakutsetega võivad õpetajad kokku puutuda muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse keskkonna loomisel.

Töö aluseks oli kvalitatiivne uurimismeetod. Andmete kogumiseks viisin läbi poolstruktureeritud intervjuud seitsme õpetaja ja kolme tugispetsialistiga, kes igapäevaselt töötavad muukeelsete õpilastega. Valitud meetod osutus sobivaks, kuna võimaldas süvitsi mõista uuritavate kogemusi ja arvamusi seoses muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse koolikeskkonna loomisega.

Tulemused näitasid, et turvalise ja positiivse koolikeskkonna loomine muukeelsetele õpilastele eeldab teadlikku, järjepidevat ja koostööl põhinevat tegutsemist. Õpetaja roll on turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel keskne. Õpetaja hoiakud ja tegevused mõjutavad otseselt õpilaste turvatunnet, kuuluvustunnet ja motivatsiooni.

Uurimistöö käigus ilmnis, et usalduslik õpetaja-õpilase suhe on muukeelse õpilase eduka kohanemise alus. See suhe vajab teadlikku kujundamist. Õpetaja peab arvestatama iga lapse individuaalsusega, julgustada osalust ja normaliseerida eksimist kui osa õppimisest. Klassikultuuri turvalisus eeldab süsteemset lähenemist – selgitustööd, klassikokkulepped, visuaalsed abivahendid, rollimängud ja ühisüritused aitavad luua toetava õhkkonna.

Töö tulemused rõhutavad, et muukeelsete õpilaste kaasamine peab olema kohene ja tingimusteta – see aitab vältida sotsiaalset tõrjutust ning tugevdada kuuluvustunnet. Klassikeskkond ja eakaaslaste suhted mõjutavad tugevalt vaimset turvalisust ja heaolu. Õpetajate töö klassi ühtsuse, sallivuse ja koostöö edendamisel aitab ennetada kiusamist ning toetada positiivset suhtluskultuuri.

Hindamise puhul tuleb keskenduda õpilase arengule. Vigade aktsepteerimine ja sisuline tagasiside vähendavad õpilaste hirmu ning toetavad eneseusku. Oluline on hinnata õpilase tegelikke teadmisi, mitte üksnes keeleoskust.

Lisaks selgus, et tugev ja järjepidev koostöö kolleegide ja õpilaste peredega on õpilaste toetamiseks hädavajalik. Lapsevanemate kaasamine ja teadlikkus eesti haridussüsteemist aitavad luua ühist arusaama lapse vajadustest ning väldivad kommunikatsioonist või kultuurierinevustest tekkivaid arusaamatusi.

Uurimistöö põhjal selgus, et üheks õpetajate väljakutseks muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse koolikeskkonna loomisel on keelebarjäär, mis võib põhjustada õpilastel nii akadeemilisi kui sotsiaalseid raskusi. Õpetajad peavad suutma eristada keelelisi ja kognitiivseid raskusi ning kasutama mitmekesiseid strateegiaid (nt visuaalid, kehakeel, aeglane kõnetempo). Samuti tuleb õpetajal arvestada sellega, et muukeelsete õpilaste õpetamine nõuab rohkem aega ja ettevalmistust.

Tulemustes ilmneb, et kultuurilised erinevused on sageli muukeelsete õpilastega töötavate õpetajatele väljakutseks, kuna õpilastel võib olla teine arusaam koolireeglitest. Kultuurilised erinevused ja keelebarjäär samuti võivad muuta koostööd õpilaste peredega keerulisemaks.

Uurimistöö tulemustest selgub, et õpetajatel võib olla keeruline järgida keelekümblusmetoodika reeglit „üks õpetaja – üks keel“, eriti konfliktsetes olukordades, kus on oluline, et kõik õpilased saaksid õpetajat õigesti aru. Mõnikord kasutavad õpetajad konfliktide lahendamises ka õpilase emakeelt või teisi abivahendeid (nt žeste, visuaale) või paluvad kedagi teist tõlkida.

Kokkuvõttes järeldan, et turvalise koolikeskkonna kujundamine muukeelsetele õpilastele saab toimuda vaid teadliku, süsteemse ja väärtuspõhise lähenemise kaudu. Õpetaja ja tugispetsialistide empaatia, professionaalsus ning kultuuritundlikkus loovad aluse keskkonnale, kus iga õpilane tunneb end mõistetuna, aktsepteerituna ja väärtustatuna.

Mina täitsin uurimistöö eesmärgi ning leidsin uurimisküsimustele sisulised vastused. Kasutatud kvalitatiivne meetod osutus eesmärgipäraseks, pakkudes põhjalikku ja tähenduslikku ülevaadet käsitletud teemast. Töö tulemused saab rakendada haridusasutuste sisekoolitustes ning muukeelsete õpilastega töötavate õpetajate ja tugispetsialistide teadlikkuse suurendamisel.

Minu bakalaureusetöö piirangud on järgmised: kuigi valitud koolis on tugispetsialistid olemas, ei pruugi see olla nii kõikides Eesti koolides, kuna mitmel pool on spetsialistide nappus. Uuringu piiranguks on ka see, et kaasatud ei olnud koolipsühholoogi ega logopeedi.

Uuringusse ei olnud kaasatud õpilasi, mistõttu puudub otsene ülevaade nende arvamustest ja kogemustest seoses vaimse turvalisusega koolis. Uurimistöo fookus oli kitsas, mistõttu oli ka teoreetilise materjali maht piiratud.

Edasisteks uuringuteks vaimset turvalisust mõjutavate tegurite kohta koolikeskkonnas muukeelsetele õpilastele võiks laiendada valimit, kaasates rohkem õpetajaid ja tugispetsialiste eri maakondadest. Samuti oleks väärtuslik uurida ka õpilaste arvamusi ja kogemusi seoses vaimse turvalisusega koolis.

## KASUTATUD KIRJANDUS

Aanstoos, C. M. (2024). *Maslow's hierarchy of needs*. EBSCO. <https://www.ebsco.com/research-starters/psychology/maslows-hierarchy-needs> (17.05.2025)

Council of Europe. (i.a). *Improving well-being at school*. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/improving-well-being-at-school> (12.05.2025)

Eesti Õpetajate Liit. (2005, 28. mai) *Eesti õpetajaeetika koodeks*. [https://opetajaliit.ee/?page\\_id=287](https://opetajaliit.ee/?page_id=287) (13.05.2025)

Euroopa Komisjon. (2023). *Hariduse ja koolituse valdkonna ülevaade 2023*. Euroopa Liidu Väljaannete Talitus. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/669449> (13.05.2025)

European Education Area. (2024, 07. oktoober). *Wellbeing at school*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/wellbeing-at-school> (24.04.2025)

Gordon, T. (2006). *Õpetajate kool*. Väike Vanker.

Haridus- ja Noorteamet. (2024, 04. aprill). *Keelekümblus*. <https://harno.ee/keelekumblus> (18.05.2025)

Haridus- ja Noorteamet. (2024, 23. mai). *Kaasav haridus*. <https://harno.ee/kaasav-haridus> (13.05.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2022, 3. oktoober). *Muu kodukeelega laps*. <https://www.hm.ee/muu-kodukeelega-laps-eesti-koolis> (12.05.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024). *Haridus- ja Teadusministeeriumi tulemusvaldkonna „Tark ja tegus rahvas“ 2023. aasta tulemusaruanne*. [https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/TUA\\_23\\_Tark%20ja%20tegus%20rahvas.pdf](https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-06/TUA_23_Tark%20ja%20tegus%20rahvas.pdf) (12.05.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2024, 04. aprill). *Muu kodukeelega laps*. <https://harno.ee/muu-kodukeelega-laps> (11.05.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025, 13. mai). *Eestikeelsele haridusele üleminek*. <https://www.hm.ee/uleminek> (13.05.2025)

Haridus- ja Teadusministeerium. (2025, 24. märts). *Kooliturvalisus*. <https://hm.ee/kooliturvalisus> (12.05.2025)

Kebbinau, M., Aja, U. (2011). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas. Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas: keelekümblusprogrammi näitel*. EDUKO. <https://dSPACE.ut.ee/items/d2007a5e-37b2-4cdb-a577-febde2c460d9> (13.05.2025)

Kikas, E., Toomela, A. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Haridus- ja Teadusministeerium.

[https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/oppimine\\_ja\\_opetamine\\_3\\_kooliastmes\\_1.pdf](https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/oppimine_ja_opetamine_3_kooliastmes_1.pdf) (13.05.2025)

Kompetentsikeskus. (i.a). *Võrdse kohtlemise tagamine hariduses*. <https://kompetentsikeskus.sm.ee/et/vordsed-voimalused/vordne-kohtlemine/vordsete-voimaluste-edendamine/vahemusruhmadele-vordsete-voimaluste-loomine/vordse-kohtlemise-tagamine-hariduses> (12.05.2025)

Kõõra, A. (2016). *Üldhariduskoolide õpetajate arvamused õpetajatevahelisest koostööst koolis*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/1b1422d6-efef-4681-aba8-7e96cb389f30/content> (13.05.2025)

Laiv, K. (2023, 14. juuni). *Laste sildistamine: Mõju, tagajärjed ja võimalikud lahendused*. <https://sos-lastekyla.ee/laste-sildistamine-moju-tagajarjed-ja-voimalikud-lahendused/> (11.05.2025)

Mehisto P., Marsh D., Martin M., Võlli K., Asser H. (2010). *Lõimitud aine- ja keeleõpe. Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed*. <https://integratsioon.ee/kasiraamat-loimitud-aine-ja-keeleeope> (13.05.2025)

Padrik, M., Hallap, M. (2020). *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis*. RITA-ränne projekt. [https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat\\_mitmekeelne\\_erivajadusega\\_opilane\\_koolis.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf) (13.05.2025)

Peaasi (i.a). *Sotsiaal-emotsionaalne pädevus ja koolikliima*. <https://peaasi.ee/sotsiaal-emotsionaalne-padevus-ja-koolikliima/> (10.05.2025)

Pertsjonok, N. (2021, 28. mai). *Muukeelne laps eesti koolis (3): Mitmekeelne ja -kultuuriline klassiruum*. Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2021/05/muukeelne-laps-estis-koolis-3-mitmekeelne-ja-kultuuriline-klassiruum/> (12.05.2025)

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (01.07.2024). Riigi Teataja I. <https://www.riigiteataja.ee/akt/101032023027> (13.05.2025)

Põhikooli riiklik õppekava. (13.08.2024). Riigi Teataja I. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020> (13.05.2025)

Ränik, L. (2024). *Klassiõpetajate hinnangud muukeelsete õpilaste kaasatusele eestikeelses klassis*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/38a61310-b9e4-45f7-bb6a-525a5316418d/content> (11.05.2025)

Schihalejev, O. (2017). *Koostöö ja head suhted*. Hea kooli käsiraamat (lk 56 – 84) Tartu Ülikooli eetikakeskus. <https://eetika.ee/sites/default/files/2023-05/Hea%20kooli%20käsiraamat.pdf#page=56> (18.05.2025)

Soll, M., Palginõmm, M. (2011). *Õppekeelest erineva emakeelega õpilane koolis*. Tartu Ülikooli Narva Kolledž. [https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-09/252\\_Soll\\_2011\\_Oppekeelest\\_erineva\\_emakeelega\\_opilane\\_koolis.pdf](https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-09/252_Soll_2011_Oppekeelest_erineva_emakeelega_opilane_koolis.pdf) (12.05.2025)

Tali, K. (2010). *Kooli tervistmõjutava keskkonna analüüs sisehindamise indikaatorite põhjal*. Tartu Ülikool. <https://core.ac.uk/download/pdf/286387757.pdf> (13.05.2025)

Tartu Ülikooli eetikaveeb. (i.a). *Teadustöö eetika*. <https://eetika.ee/et/sisu/teadustoo-eetika> (12.05.2025)

Tartu Ülikooli Sotsiaalteaduste valdkond. (2022, 29. november). *Teaduseetika nõuded sotsiaalteadustes*. <https://sotsiaalteadused.ut.ee/et/sisu/teaduseetika-nouded-sotsiaalteadustes> (12.05.2025)

Tauer, K. (2024). *Muukeelsete laste lõimumisel esinevad väljakutsed Rakvere haridusasutuste näitel*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d033005f-429e-4d60-a185-b9a0c2d8a728/content> (13.05.2025)

Tomusk, I. (2019). *Vene kooli üleminekust eesti õppekeelele*. Õiguskeel 2019/1.

Tänava, M. (2022, 02. detsember). *Koostöö võti on tark, hooliv ja teistest lugupidav inimene*. Õpetajate Leht. <https://opleht.ee/2022/12/koostoo-voti-on-tark-hooliv-ja-teistest-lugupidav-inimene/> (24.04.2025)

Vepa.ee (i.a). *Metoodika*. <https://www.vepa.ee/tutvustus/metoodika/> (13.05.2025)

Vetik, R., Lauristin, M., Helemäe, J., Korts, K., Kruusvall, J., Nimmerfeldt, G., Saar, E., Trumm, A., Vihalemm, P., Vihalemm, T. (2008). *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring 2008*. Integratsiooni Sihtasutus. <https://www.integratsioon.ee/eesti-uhiskonna-integratsiooni-monitooring-2008> (18.05.2025)

Woods, H. (2023, 24. veebruar). *Creating a safe environment in schools and colleges* [YouTube video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=xjuc78SPyks&t=193s> (13.05.2025)

Võrdse kohtlemise seadus. (01.04.2022). Riigi Teataja I. <https://www.riigiteataja.ee/akt/VõrdKS> (12.05.2025)

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/3538e168-6012-4e90-8484-4bb59be8b14a/content> (12.05.2025)

## LISAD

**Lisa 1. Tabel 1.** Intervjueritud õpetajate ja tugispetsialistide haridus ja töökogemus

Õpetaja või tugispetsialist	Haridus	Töökogemus
Õ1	Tallinna Ülikooli pedagoogiline seminar, õpetaja eriala. Hetkel omandab magistrikraadi Tartu Ülikooli Narva kolledžis, eriala: keeleõpetaja mitmekeelses koolis.	2 aastat
Õ2	Tallinna Ülikool – bakalaureusekraad alushariduse erialal; magistrikraad haridusteadustes. Lisaks omandatud klassiõpetaja eriala.	10 aastat
Õ3	Tartu Ülikool – loodusteaduste õpetaja eriala (bioloogia, botaanika ja ökoloogia).	25 aastat
Õ4	Tallinna pedagoogikaülikool (praegune Tallinna Ülikool)	15 aastat
Õ5	Tallinna Pedagoogikaülikool (praegune Tallinna Ülikool)	33 aastat
Õ6	Tallinna Ülikool – pedagoogika eriala	18 aastat
Õ7	Tartu Ülikooli Narva kolledž – magistrikraad, keeleõpetaja mitmekeelses koolis; lisaeriala: keelekümblus. Tartu Ülikool – magistrikraad, kaasav haridus.	11 aastat
SP	Tallinna Tehnikakõrgkool – bakalaureusekraad sotsiaaltöös; lõpetamas magistriõpinguid lastekaitse erialal.	1 aasta
EP	Tartu Ülikool, Tallinna Ülikool	7 aastat
MT	Tallinna Ülikool – noorsootöö eriala, lisamoodul: töö erivajadustega lastega.	5 aastat

	Annely Sootsi Tervisekool – mänguterapeudi väljaõpe.	
--	---	--

Allikas: autori koostatud

## **Lisa 2.** Intervjuu küsimused õpetajatele

- 1) Kus Te olete õppinud ja kui kaua töötate õpetajana?
- 2) Milline on Teie arvates turvaline vaimne koolikeskkond muukeelsete õpilaste jaoks?
- 3) Millega peab arvestama muukeelsete õpilaste turvalise vaimse keskkonna loomisel?
- 4) Kellega ja kuidas Te teete koostööd selleks, et toetada õpilaste heaolu koolis?
- 5) Kuidas saavutada seda, et muukeelsed õpilased tunneksid, et kuuluvad oma klassi ja kooli ning tunneksid, et neid väärtustatakse ja austatakse?
- 6) Kuidas luua sõbralikke ja usalduslikke suhteid õpetaja ja muukeelsete õpilaste vahel?
- 7) Kuidas luua ja toetada muukeelsete õpilastevahelisi suhteid ning vältida kiusamist ja vägivalda?
- 8) Kuidas julgustada muukeelseid õpilasi osaleda aktiivselt tunnis ja koolielus?
- 9) Kuidas lahendada konflikte õpetaja ja muukeelse õpilase vahel, muukeelsete õpilaste vahel tunnis või vahetunnis, kui õpilased ei oska piisaval määral eesti keelt?
- 10) Milliseid võtteid/nippe Te kasutate konflikti lahendamiseks muukeelsete õpilaste vahel eesti keeles?
- 11) Milliste väljakutsetega võib õpetaja kokku puutuda muukeelsetele õpilastele turvalise vaimse keskkonna loomisel?
- 12) Kuivõrd oluline on, et õpetaja oskaks õpilase emakeelt?
- 13) Kuidas Te suhtute reeglisse “üks õpetaja - üks keel”? Millistes olukordades tunnete vajadust kasutada õpilase emakeelt?

### **Lisa 3.** Intervjuu küsimused tugispetsialistidele

- 1) Kus Te olete õppinud ja kui kaua töötate tugispetsialistina?
- 2) Milline on Teie arvates turvaline vaimne koolikeskkond muukeelsetele õpilastele?
- 3) Kuidas Te loote turvalise keskkonna muukeelsele õpilasele oma tunnis? Rääkige oma kogemusest.