

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Triinu Soro
Magistritöö

II JA III KOOLIASTME ÕPETAJATE KOGEMUSED NING OOTUSED
TUGISPETSIALISTI TOELE SOTSIAALSETE, EMOTSIONAALSETE JA
KÄITUMISRASKUSTEGA ÕPILASTE ÕPETAMISEL ÜHE KOOLI NÄITEL

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Tea Ausin

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õpetajate kogemused II ja III kooliastme sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega raskustega õpilaste õpetamisel ja ootused tugispetsialistide toele: kogemused ja ootused ühe kooli näitel.

Magistritöös antakse ülevaade kaasava haridusega seonduvast ja keskendutakse sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega (SEK-raskused) õpilaste õpetamisele. Töö eesmärgiks on välja selgitada, millised on õpetajate kogemused SEK raskustega õpilaste õpetamisel ning nende koostöö kogemused tugispetsialistidega. Uuriti õpetajate ootusi edaspidisele koostööle tugispetsialistidega.

Kvalitatiivse uurimuse valimisse kuulus 11 õpetajat ühest koolist (N=11), kellest igaühega viidi läbi individuaalne poolstruktureeritud intervjuu. Läbiviidud intervjuud salvestati, transkribeeriti ning hiljem kodeeriti saadud tulemused. Vastanud tõid SEK-raskustega õpilaste õpetamisel välja peamiselt nende eksternaliseeritud raskused ja sellest tulenevat mõju tunnitegevusele, pidevat diferentseerimise vajadust, õpetajate oskuste ja teadmiste puudumist. Õpetajad teevad koostööd tugispetsialistidest peamiselt sotsiaalpedagoogiga, kuid ootavad senisest enam koostööd kõikide tugispetsialistidega, rohkem konkreetseid nõuandeid, õpilasele sobivama õpikeskkonna määramist ja pidevat individuaalset tuge abiõpetajalt klassis.

Märksõnad: koostöö, sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused, õpetamine, tugispetsialistid, õpetaja ootused, II ja III kooliaste

Abstract

Teachers' experiences in teaching II and III school stages students with social, emotional and behavioral difficulties and their expectations for support specialists: a case study of one school. The master's thesis provides an overview of inclusive education and focuses on teaching students with social, emotional and behavioral difficulties (SEBD). The aim of the study is to identify teachers' experiences in teaching students with SEBD as well as their experiences of collaboration with support specialists. Additionally, the research explores teachers' expectations for future cooperation with support specialists.

The qualitative study sample consisted of 11 teachers from one school (N=11), each of whom participated in an individual semi-structured interview. The interviews were recorded, transcribed and the data was later coded. According to the responses, when teaching students with SEB difficulties, teachers primarily highlighted the students' externalised difficulties. So their consequent impact on classroom activities, the constant need for differentiation and the lack of sufficient skills and knowledge among teachers. Teachers mainly collaborate with school social pedagogues but expressed a desire for increased cooperation with all support specialists, more concrete advice, the identification of more suitable learning environments for the students and consistent in-class individual support from assistant teachers.

Keywords: cooperation, social, emotional and behavioral difficulties, teaching, support specialists, teachers expectations, II and III school stages

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Hariduslikud erivajadused	6
1.2. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused	7
1.3. SEK-raskustega õppijate õpetamine ja arengu toetamine	8
1.3.1. Õpetajate tugi SEK-raskustega õppijale	10
1.3.2. Tugispetsialistide ja õpetajate koostöö SEK-raskustega õpilaste õpetamisel	11
1.4. Uurimisprobleem, uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused.....	15
2. Metoodika.....	16
2.1. Valim	16
2.2. Andmekogumine	17
2.3. Andmeanalüüs	18
3. Tulemused	19
4. Arutelu.....	24
Tänu sõnad	29
Autorsuse kinnitus.....	29
Kasutatud kirjandus.....	30
Lisa 1. Nõusoleku vorm.....	
Lisa 2. Intervjuu kava	
Lisa 3. Töö autori loodud kategooriad uurimuse tulemuste tõlgendamiseks	

Sissejuhatus

Tänapäevane haridussüsteem nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis lähtub põhimõttest pakkuda kvaliteetset haridust läbi kaasava hariduskorralduse rakendamise. Haridus peab olema kättesaadav, õppimine ja õpivõimalused kohandatud vastavalt õppija vajadustele ning võimetele (Haridus- ja Teadusministeerium [HTM], 2021).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, 2010) kohaselt korraldatakse õpilasele lähtuvalt tema vajadustest ja arengutasemest võimetekohane õpe ning rakendatakse arenguks tugi. Õppe korralduses ning toe tagamisel teevad omavahel koostööd kõik õpilasega seotud isikud (PGS, 2010). Koostööd teevad nii tugispetsialistid, aineõpetajad, klassijuhatajad kui ka lapsevanemad. Kõigile osapooltele jagatakse oma vastutus ning vastavalt eriala spetsiifikale toetamise kohustus lapse eesmärgipäraseks arendamiseks. Peamine osa koostöös eriala spetsiifikast lähtuvalt on eripedagoogil -kaasates ning toetades pidevalt õpetajat. Eripedagoogil on valdavalt õpetajatest enam kogemusi ning teadmisi arendustegevuse planeerimiseks ja aega probleemi väljaselgitamiseks (Randma, 2019). Eripedagoog viib läbi koostöös teiste tugispetsialistidega nii õppe- kui arendustegevusi ning on tavapäraselt esmaseks meeskonnaliikmete kaasajaks (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus, 2018).

Suurima väljakutsena hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamisel nähakse sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumishäiretega (SEK-raskustega) õpilaste kaasamist (Cook, 2001; MacFarlane & Woolfson, 2013, viidatud Schmidt & Vrhovnik, 2015; Barjami, 2020; Øena & Krumsvik, 2022). SEK-raskustega õpilaste osakaal on ajas mitmekordistunud, II ja III kooliastme näitajad on tõusvas joones ning hariduslike erivajaduste märkena kahekordistunud ka gümnaasiumiastmes. Kõige enam on hariduslike erivajadustena märgitud EHIS-s raske krooniline või püsiv psüühikahäire, aktiivsus- ja tähelepanuhäire ning käitumiskursus (Silm *et al.*, 2024). Peamiselt on just õpilase käitumisega seonduv õpetajale väljakutseks, kuna tavapärased sekkumised ei toeta soovitud eesmärkide saavutamist (Jürjen & Schults, 2018), mille tõttu tekivad õpetaja jaoks erinevad raskused õpilase üldisel õppetöösse kaasamisel, õpetamisel ja käitumise suunamisel (Tropp, 2010).

Käesolevas töös antakse ülevaade sotsiaalsete, emotsionaalsete ning käitumiskursuste olemusest, avaldumisest ning toetamisest koolis läbi õpetajate kogemuste ja teoreetiliste lähtekohtade. Seejärel antakse ülevaade uurimuse läbiviimisel kasutatud meetodist, saadud tulemustest ning viimaseks arutletakse saadud tulemuste üle.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Hariduslikud erivajadused

Eestis on põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (edaspidi PGS) järgi haridusliku erivajadusega need õpilased, kelle õppe korraldamiseks on vajadus muudatusteks läbi täiendavate ressursside (Kivirand, 2011; PGS, 2010).

Haridusliku erivajadusega on see õpilane, kelle andekus, õpiraskused, tervises seisund, puue, käitumis- ja tundeeluhäired, pikaajaline õppetööst puudumine või kooli õppekeele ebapiisav valdamine loob vajaduse muudatusteks või kohandusteks õppesisus, õppeprotsessis, õppeajas, õppekoormuses, õppekeskkonnas (PGS, 2010).

Haridusliku erivajaduse väljaselgitamine käib läbi pedagoogilis-psühholoogilise hindamise, õpilasega ja õppetööga seonduva lisateabe kogumise, erinevates tingimustes õpilase käitumise vaatlemise ning vajadusel meditsiiniliste ja logopeediliste uuringute (PGS, 2010). Enamikus arenenud riikides määratakse lastel õppetegevusega seotud raskused hariduslikeks erivajadusteks (HEV), inglise keeles special educational needs (SEN), milles kasutatakse ka lühivarianti „erivajadused“. Raskete puuete eristamiseks kasutatakse kombinatsiooni „hariduslikud erivajadused ja (või) puuded“, special educational needs and/or disabilities (SEND) (Kõrgesaar, 2020).

Hariduslike erivajaduste defineerimisel pole riigiti ühest arusaamist, kuna ollakse ka kaasava hariduse tähenduse mõistmisel erinevatel arvamustel – õpilasest lähtuvalt on kaasaval haridusel kaks suundumust. Nendeks on lai ja kitsas definitsioon. Kitsas kaasava hariduse liigitus hõlmab vaid ametlikult õpilastele määratud hariduslikku erivajadust ja puuetega õppijate võimalust õppida elukohajärgses koolis.

Eestis lähtutakse haridusliku erivajaduse liigitamisel peamiselt laia definitsioonist – kõik õpilased, kellel on probleeme hariduses omandamisel (Kivirand *et al.*, 2020). Õpilase haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel on vaja lähtuda kahest tegurist. Esmalt tuleb võtta arvesse rühmasiseste õppijate vahelist erinevust ning teiseks õpikeskkonna võimalusi ehk ressursside erinevusi õppijate õppimises.

Kõige enam hariduslikke erivajadusi on riikides, milles ei tulda toime kergemate õpiraskuste, keele- ja kõnepuuetega ning ka emotsionaal- või käitumiseraskustega (Kõrgesaar, 2020).

1.2. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused

Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused (SEK-raskused) on üldiseks nimetuseks mitmete erinevate käitumisilmingute koondumisel, mis väljenduvad tavapärasest käitumismudelist kõrvalekalduvalt (Arumugam *et al.*, 2020).

SEK-raskustega õpilase edasijõudmine õppetöös ning sotsiaalsed suhted on suuresti raskendatud iseloomulike reaktsioonide, nende sageduse ja jõulisuse tõttu. SEK-raskuste põhjusi tuleb mõista kui paljude erinevate tegurite koosmõju, seejuures on tegurite seas nii isikupõhiseid kui keskkonnast tulenevaid (Tropp, 2010).

Keskkond SEK-raskuste põhjustajana võib olla vägivalda ning agressiivseid käitumismustreid soosiv. Ebasoodne keskkond kombineerituna lapse isiksusest tuleneva impulsiivsusega loovad soodsa pinnase ebakohase käitumise kujunemiseks. Ebakohase käitumisega õpilaste ühiseks jooneks on käitumisrepertuaari piiratus, mille tõttu esineb raskusi situatsioonist lähtuvalt käitumise valikul või rakendamisel ja ka sobiva käitumismudeli omandamisel. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ning käitumisraskused võivad tekkida sekundaarse raskusena ka õpiraskustega õpilastel või eakaaslastest üldisemalt vaimsetelt võimetelt erinevatel õpilastel nende ebaratsionaalsel kaasamisel õppetöösse ning erisustega mitte arvestamisel. Vastupidine olukord, mil keskmise vaimse võimekusega õpilasel on käitumisraskused, kuid ebatõhusa sekkumiseta võib kaasneda õpiraskuste näol (Jürjen & Schults, 2018).

SEK-raskused valmistavad õppetöösse kaasamisel õpetajates väljakutseid, milleks neil endi arvates pole piisavat ega vastavat ettevalmistust (Räis *et al.*, 2016; Barjami, 2020; Leemets, 2023).

SEK-raskused jaotuvad üldjuhul kaheks: eksternaliseeritud ehk väljapoole suunatud ja internaliseeritud ehk sissepoole suunatud raskused (Achenbach, 2017). Eksternaliseeritud käitumisraskused saavad kergemini märgatavuse tõttu kiirema sekkumise osaliseks; vastupidiselt on internaliseeritud käitumisraskuste lahendamiseks, kuna need ei avaldu algselt nii silmatorkavalt nagu nt klassis korra rikkumine (Lane *et al.*, 2002; Tropp, 2010).

Haridusliku erivajadustega õpilastest rohkemal kui 70%-l on EHIs alusel raske krooniline või püsiv psüühikahäire (sh autismispektrihäire) (79%), aktiivsus- ja tähelepanuhäire (79%), käitumisprobleemid (77%), spetsiifiline kirjutamiskahetsus (73%), kõnepuue (72%) ja spetsiifiline lugemiskahetsus (71%) (Silm *et al.*, 2024). Õpilastel võib samaaegselt esineda mõlemat - nii eksternaliseeritud kui ka internaliseeritud käitumisraskused. Probleem seisneb aga tunnete ja käitumise omavahelises tugevas seoses

ning tegelikus teadmises, et võrdset kaalu omavad nii õpilase koolis edasijõudmine kui ka kujunemine terviklikuks ning hästi toimetulevaks isikuks (Tropp, 2010).

Õpilaste SEK-raskusi on kõige levinuma viisi järgi iseloomustatud selle ulatuse ning püsivuse järgi. Kõige tavapärasemad korrarikkumised on õpilaste omavaheline sosistamine tegevuste üleminekutel ja sehkendamine ehk mittetöine tegevuse, loata kohalt liikumine ja valjult rääkimine, muul sobimatul ja teise kaasa tegutsema ajendaval viisil tegutsemine, koduste ülesannete tegemata jätmine, õpetaja korraldustele allumatus, mitte kaasatöötamine või ka kooli vara tahtlik rikkumine ning ebaausus kontrolltööde ja eksamite ajal. Probleemse käitumise kõige raskem vorm on olemuslikult muutunud igapäevaseks ja tervikuna klassi õpimotivatsiooni lõhkuv, hõlmates igakülgset ebasobivat käitumiskorda (Krull, 2018).

1.3. SEK-raskustega õppijate õpetamine ja arengu toetamine

Emotsionaalsetele ja käitumisraskustele võib läheneda mitmel erineval viisil, kuid sekkumise mooduse ja meetmete valikul on oluline lähtuda SEK-raskuste ulatusest ja püsivusest. Tropp (2010) toob välja kokkuvõtte Inglismaa koolide uurimustest, milles esitatakse nende koolide tunnused, kus emotsionaal-käitumisraskustega õpilaste abistamine toimub tõhusalt.

„Uurimuste põhjal on EKR- õpilastega edukad need koolid, milles on:

- 1) konsulteeriv ja koostööine juhtimine, mis arvestab õpilaste ja lapsevanemate arvamust;
- 2) pidevalt rakendatud kogu kooli hõlmavad põhimõtted nii õppimises kui ka käitumise ohjamises;
- 3) diferentseeritud õppekavad;
- 4) kõrged, kuid mitte ebarealistlikud akadeemilised ootused;
- 5) positiivne käitumise ohjamine, mis väärtustab pigem ennetust ja tunnustust kui karistust;
- 6) tõhus ja täpne õpetajaskond, kes tegeleb oskuslikult ja vastutustundlikult õpetamisega;
- 7) toetavad ja austavad suhted kõigi täiskasvanute ja õpilaste vahel;
- 8) mõjusad toetussüsteemid“ (Cole 2005, viidatud Tropp, 2010, lk 168 järgi).

Sekkumised on tõhusad, kui need on mitmetasandilised - kõiki õppijaid puudutav kooli ja klassi tasand ning üksikut õppijat puudutav lähenemine (Debnam *et al.*, 2012). Taoline igakülgset toetust pakkuv mudel on mitmetasandiline tugisüsteem (Multi-Tiered Systems of Support või MTSS), millel on kolm erinevat sekkumisviisist olenevat tasandit:

1) primaarne ennetus ehk 1. tasandi käigus luuakse positiivne ja turvaline suhe ning keskkond, luuakse kindlad rutiinid, juhendatakse õpilasi efektiivselt ja kaasahaaravalt, õpetatakse selgesõnaliselt, kasutatakse jälgimisvahendeid juhiste planeerimiseks ja järgmiseks, antakse toetavat ja konkreetset tagasiside;

2) sekundaarne ennetus ehk 2. tasand tagab toe õpilastele, kelle puhul endiselt väljendub risk sotsiaalsete, emotsionaalsete ja/või käitumisprobleemide tekkeks. Suunatud tugi jätkab esmase toe funktsioonidega, kuid pakub näiteks rohkem võimalusi suhete loomiseks, meeldetuletusteks, oskuste harjutamiseks, tagasisideks ja tunnustusteks;

3) kolmanda taseme sekkumine ehk 3. tasand annab intensiivset ja personaalset tuge õpilastele, kel on krooniline või tugev sotsiaalne, emotsionaalne või käitumuslik probleem. Sel tasemel luuakse personaalse toe tagamiseks meeskondi, et selgitada välja kindlad tugevuste ja vajaduste valdkonnad ning luua individuaalne plaan, mis toetab õpilast kõigis valdkondades (Debnam *et al.*, 2012).

Sekkumise kavandamisel kooli, klassi või rühma ja individuaalselt õpilase tasandil on esmaseks ennetav ehk proaktiivne lähenemine ning järgnevalt tagajärgedega tegelemine ehk interaktiivne lähenemine. Proaktiivsete ja interaktiivsete strateegiate käivitamiseks on vajalik erinevate faktorite olemasolu: aeg, ruum, üldine mikrokliima, tugispetsialistid ja koostöö õpilast puudutava personali vahel. Klassi tasandil on oluline lähtuda praktilistest ehk lihtsalt teostatavatest, eesmärgi täitvatest, käitumist kujundavatest ning üldisest klassikaaslaste huvidega arvestamisest (Jürjen & Schults, 2018). Esmane põhjalik õppetegevuse kavandamine õpilase erisustest lähtuvalt toetab õpimotivatsiooni ning üldist meelsust ja valmidust õppeprotsessis osalemiseks (Lakkala *et al.*, 2016). Planeerides õpilase toetamist, sealhulgas motiveerimist on kõige aluseks individuaalsus. Toetus võib olla erinevate kohandustega õppematerjalide, abiõpetaja või täiendava õpiabi näol (Räis *et al.*, 2016). Toe vajadusega õpilastele on kõige enam nii soovitatud kui rakendatud õppimist õpiabirühmas või eriklassis ning suunamist eripedagoogi või logopeedi juurde (Silm *et al.*, 2024).

Õpilase sotsiaalsetele oskustele ning sotsiaalsele toimetulekule tuleb tähelepanu suunata pidevalt ning arvestada teadmisega, et vanuse muutumisega muutuvad ka sotsiaalsed olukorrad noore jaoks keerukamaks. Sotsiaalselt pädev noor usub endasse, on valmis panustama end ümbritsevasse keskkonda ning temas on arengulist eripära arvestavalt kuuluvustunne (Kaldoja, 2015).

1.3.1. Õpetajate tugi SEK-raskustega õppijale

Õpetaja peamine ülesanne vastavalt kutsestandardile on iga õpilase arengu jälgimine, õpilase toimetuleku tuvastamine õppetegevuses, suutlikkus märgata õpilaste erivõimekust - võimekamaid ning madalama õpivõimekusega õpilasi. Õpetaja, olles õpilast jälginud, püüab igakülgselt toetada õpilase arengut, kohandada õpikeskkonda, pakkuda tuge õppetegevuses ning leida mooduseid õpilasele eduelamuse tagamiseks (Kutsekoda, 2020).

Õpilased tajuvad kaasamise käigus nii kuuluvustunnet kui integratsiooni, seda läbi mõtestatud osaluse, individualiseerimise, personaalse lähenemise ja lapse arengutaseme ning potentsiaali arvestamise (Nelis & Pedaste, 2020).

Õpetaja kui juhtivas osas olija toetab õpilase enesehinnangut ning tema realistliku minapildi kujunemist, loob positiivse ja toimiva keskkonna klassis (Rogers, 2011; Lakkala *et al*, 2016). Eesmärk on luua kindlad rutiinid ning reeglid, tunnustada sobivat käitumist ja aktiivset osalemist tunnis ning toimida kokkulepitud viisil ebasobiva käitumise korral (Rogers, 2011).

Õpilases tuleb arendada sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonnad:

- 1) eneseteadlikkus - suutlikkus tunda oma tundeid, mõtteid, vajadusi ning arusaama enese tervislikust arendamisest;
- 2) enesekontroll või enesejuhtimine - suutlikkus jälgida, suunata ja kontrollida oma tundeid, mõtteid, käitumisviise endale seatud eesmärkidele orienteeritult;
- 3) sotsiaalne teadlikkus - suutlikkus tunda ja mõista teiste inimeste tundeid, erinevaid arusaamu, võime tunda empaatiat;
- 4) vastutustundlik otsustamine - suutlikkus mõtestada oma tegevusi, neid tõhususest lähtuvalt planeerida ning lahendada läbi isikliku vastutustunde võtmise;
- 5) suhetega toimetulek ehk suhteoskused - suutlikkus teha koostööd ja leida sealjuures lahendusi, luua ja hoida suhteid (CASEL, s.a).

Oma eeskuju ning autoriteediga kujundab õpetaja õpilast, kes omandab kogemuslikult käitumisviisid, suhtumise, teadmised, oskused ja väärtused (Kaudne, 2024; Kruusimägi, 2017). Õpilasele seatakse sotsiaalsete ja käitumisraskuste korral eesmärgipärased ning realistlikud ootused; antakse järjepidevalt teada, et tegeletakse mure lahendamise ja õpilasele süü omistamisega. Õpetajale seatud ootused on suutlikkus eraldada ennast õpilase väärkäitumisest, säilitada rahu ja õpilasele toe tagamine nii, et õpetamisel on oluline jälgida ja hoida sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste motiveeritust. Tagada saab motiveeritust minimeerides eksimuste tekkimise ja valede vastuste andmise võimalust, õigete

vastuste andmiseks vastavalt suunavate küsimuste esitamist - tervikuna tuleb tund hästi planeerida motiveeritud õppe toimimiseks (Kõrgesaar, 2020).

Koolis toimiv koostöö tugineb ühiselt seatud ja jagatud eesmärkidel, iga protsessi kaasatud liikme vastutusel ning plaanipärasel tegutsemisel (Richards *et al*, 2016). Otsesed võtted kordarikkuvale ja ebakohasele käitumisele on distsiplineerimise viisid, mis mõjuvad võimalikult vähehäirivalt tunnitegevusele, kuid aitavad edaspidiselt ära hoida samalaadset käitumist. Kõige tavapärasemad korra taastamise moodused on: silmkontakt, žestid, õpilasele lähenemine, ekstra vastamisvõimaluse pakkumine, suunamine oodatava tegevuse juurde, täiendavad suunised, lühisõnalised korraldused ning suunised, mina-sõnum (keskendumine mitte õpilase isikule, vaid sobimatule käitumisele) ja alternatiivse valiku pakkumine (Krull, 2018).

1.3.2. Tugispetsialistide ja õpetajate koostöö SEK-raskustega õpilaste õpetamisel

Koostöö tegemine tugispetsialistidega on üks õpetajale seatud nõuetest kutsestandardis - dokument, milles on määratud ja kirjeldatud õpetaja kutseks vajalikud kriteeriumid oskustele, teadmistele, isikuomadustele, väärtuspõhimõtetele ja kogemustele. Õpetaja tase 7 vastavalt kutsestandardile eeldab õpetajalt:

- 1) haridusliku erivajaduse tuvastamist ja vajadusest lähtuvalt õpikeskkonna kohandamist tugispetsialiste kaasates;
 - 2) teadmisi ja kogemusi erivajadustega õpilase kaasamise protsessist;
 - 3) positiivset ja motiveerivat suhtumist; individuaalsete erisustega arvestamist ning vastavalt õppetegevuse kavandamist;
 - 4) õppevara valimist ning kohandamist vastavalt hariduslikule erivajadusele;
 - 5) lähtuvalt vajadusest individuaalse õppekava, arenduskava või käitumise tugikava koostamist ning rakendamist koostöös tugispetsialistidega;
 - 6) lapsevanema nõustamist ning õpilase arengut toetavate vestluste pidamist
- (Kruusimägi, 2017).

Kaasava hariduse rakendamise eeldus on tagada vajalik ressurss tugisüsteemide näol (Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur, 2014) ning meeskonnatööl, mis tagab eesmärgipärase tulemuste saavutamise. Tugispetsialistide osalemine on oluline lisaks õpilasele ka õpetajale, kes õpilase arengut nähes enesele toetust saades tunnetab omakorda kindlustunnet ning edenemist oma töös (Lakkala *et al.*, 2016). Peamist vastutust õpilase käitumisega seonduvalt tunnevad nii õpetaja kui klassijuhataja, kuid probleemne käitumine

on kogu kooli häiriv ja vajab laialdasemat koostööd, üksteise abistamist ning toetamist. Tuge saab pakkuda mitmel eri moel:

- 1) asendades kolleegi juhul, kui viimane töötab individuaalselt raskustega õpilasega;
- 2) abistades kolleegi õpilase raskuste määramisel;
- 3) pakkudes SEK õpilasele võimalust klassi vahetust;
- 4) toetades juhul, kui sekkumiseks on õpilase klassiruumist eemaldamine;
- 5) abi planeerimisel SEK-raskustega õpilastega seonduvas (Kikas, 2010).

Tugispetsialistid, kelle teenus Eesti koolis peab olema vajadusest lähtuvalt tagatud, on psühholoog, eri -ja sotsiaalpedagoog ning logopeed (HTM, 2018). Olenevalt kooli suurusest ja lisatuge vajavate õpilaste arvust peab direktor koostöös koolipidajaga võimaldama vajalikud tugiteenused sh määrama tugispetsialistide koosseisu (PGS, 2010). Tugiteenuste ning kaasava hariduse eesmärgipärane rakendamine kohustab koguma ning fikseerima õpilase kohta õppeprotsessi puudutavaid andmeid, tundma õpilase spetsiifilisi vajadusi ning eripärasid, jagama vajalikku infot koolipersonaliga, kiirelt reageerima, tegema koostööd abistava ning toetava meeskonnaliikmena (Räis *et al.*, 2016). Õpilase õppimise toetamiseks ning tema emotsionaalse ja sotsiaalse heaolu tagamiseks peab koolis toimima eripedagoogi ja õpetajate vaheline koostöö (McLeskey *et al.*, 2017).

Tugispetsialist lähtuvalt oma spetsiifikast hindab õpilase arengutaset, tema toe vajadust ning õpikeskkonda; planeerib õpilasest lähtuvalt sekkumisviise ja toetavaid tegevusi ning järgnevalt hindab rakenduste tulemuslikust; õppe- ja arendustegevuste kavandamistel ja läbiviimistel toetab ja nõustab õpetajat; lisaks õpetajatele nõustab koostöös muude tugispetsialistidega teisi kooli töötajaid, juhtkonda ja lapsevanemaid; teeb koostöös teiste valdkondade erialaspetsialistidega (HTM, 2018). Õpilase eristumist õppetöös kaasõpilastest märkab lisaks õpetajale eripedagoog, kes hindab õpilase arengutaset, õpioskusi ning arengut mõjutavaid tegureid, nõustab ja juhendab õpetajaid eripedagoogilistele teadmistele toetudes, viib läbi õppe- ja arendustegevusi koostöös teiste tugispetsialistidega, olles sageli esmaseks meeskonnaliikmete kaasajaks. Koolipsühholoog, lähtudes eriala spetsiifikast, hindab õpilase psühholoogilist arengut, seda ning õppetööd mõjutavaid tegureid, nõustab õpilast õppetöoga, vaimse tervisega seonduva ning isiklike probleemide korra. Lisaks õpilasele nõustab ja toetab lapsevanemaid ning tugispetsialistide meeskonda. Toimetuleku -ja sotsiaalsete oskustega tegeleb sotsiaalpedagoog, kes toetab, arendab õpilase suhtlemisoskust ning sotsiaalset pädevust. Sotsiaalpedagoog hindab ühiselt meeskonnaliikmetega arenguvajadused, kaardistab sotsiaalsust mõjutavad keskkondlikud tegurid ning teeb ennetustööd nii koordineerides kui ise

läbi viies. Õpilase kommunikatsioonivõimet hindab ning -häiret tuvastab logopeed -toetab suulise ja kirjaliku kõne arengut. Ka logopeed kaasab vajadusel teisi spetsialiste, teeb nendega koostööd; juhendab õpetajaid õppe- ja arendustegevustes, õppematerjalide valikul ja jõukohastamisel, osaleb individuaalse õppekava koostamisel ja rakendamisel meeskonnaliikmena (Tugispetsialistide teenuse kirjeldus, 2018).

Eripedagoogi kutsestandard (2024) eeldab praktiseerivalt eripedagoogilt magistrikraadi vastavalt erialale või haridus -või sotsiaalteadustes; tööalaste oskuste saavutamist läbi kogemuste. Kutsestandardis (2024) on määratud eripedagoogi tööalased kohustuslikud tegevused: õppijate erivajaduste märkamine ja hindamine, õpikeskkonna kohandamine, õppetegevuse planeerimine koos hindamisega, eripedagoogiline nõustamine ja õpetamine, erialase enesearengu täiendamine, teadus- ja arendustegevustes osalemine; valiku põhiselt eriülesande täitmine juhtides meeskonnatööd, juhendab kolleege või sihtrühma erialastest eesmärkidest lähtuvalt.

Võrgustikutöös kaasab ta erinevaid osapooli -õpilast, õpetajaid, lapsevanemaid ja vajadusel teisi meeskonnaliikmeid -muid erialaspetsialiste. Eripedagoog selgitab probleemi olemust kõigile arusaadavalt, kuulab tekkinud küsimus ja annab vastuseid; vajadusel suunab teiste erialaspetsialistide juurde kas koolisisiselt või ka väljaspool kooli. Sellele järgnevalt on valmis jagama informatsiooni tulemuste ja rakendamist vajavate soovitude kohta. Läbi nõustamise tegeleb eripedagoog jõustamisega, juhendades ja toetades koostöö käigus kolleege, lapsevanemaid ja õppijat ennast (Tropp, 2010).

Õpetaja teadlikkus sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste riski- ja kaitseteguritest annab tõhusamad oskused õpilase toetamiseks ning töö planeerimiseks (Tropp, 2010). Üheks käitumisraskuste lapse toetamise võimaluseks igapäevases õpikeskkonnas on käitumise tugikava kui eesmärgistatud plaani rakendamine (Jürjen, 2020). Käitumise tugikava (KTK) siht on aidata teatud ajavahemikus õpilast plaanitud eesmärkide saavutamisel, toetudes muude kogutud andmete hulgas ka õpilase tugevatele külgedele, huvidele ja vajadust (Tropp, 2010).

Lisaks koolis oodatava käitumise edenemisele, on sotsioemotsionaalsete oskuste arendamisel eesmärk parandada lapse üldist sotsiaalset toimetulekut ühiskonnas tervikuna. Eelnevalt peab olema klassi või rühma tasandil tehtud vajalikud sekkumised oodatava käitumise arendamiseks ja teadmine, et senised tegevused ei ole toonud muutusi vajalikul määral. Tõhus käitumise tugikava on kolmeetapiline, hõlmates endas täpseid andmeid käitumise kohta, analüüsi käitumise mõjuteguritest ja ilmnemise sagedusest, analüüsil põhinevat

aktiivsust tugikava rakendamisel. Kogu protsess on määratud ajaliselt nii, et toimuvad vahepealsed analüüsid senise tegevuse tõhususe ja eesmärgipärasuse üle, vajadusel tehakse kohandusi ja seatakse järgmised eesmärgid. Rakendamisel on fikseeritud tegevuste elluviijad ning teadmine, et kogu tugikava koostamine on meeskondlik tegevus, milles esmaselt osalevad lapsega peamiselt kokkupuutuvad õpetajad ja tugispetsialistid, edasistel etappidel kaasatakse lapsevanemad ning laps, viimased võivad olla kaasatud võimaluse korral rohkemal määral (Jürjen, 2020).

Peamiste põhjustena, miks õpilaste käitumisprobleemid jäävad märkamata või vajaliku sekkumiseta, on Arumugam jt (2020) toonud välja õpetajate vähesed teadmised ning kogemused ja töökoormus. Tavapärase meetodina kasutavad õpetajad käitumisraskusega õpilase ajutist õppetööst kõrvaldamist ning jätavad kasutamata võimaluse suunata õpilane spetsialisti poole. Taolisel professionaalse abita jäämisel võimenduvad pingsituatsioonid - õpetaja võimekus hallata klassiruumi sotsiaalsete, emotsionaalsete ning käitumisraskustega õpilastega.

Ajas järjest kasvav hariduslike erivajadustega õpilaste hulk (Kallaste, 2016; Silm *et al.*, 2024) seab järjest suuremad ootused nii õpetajate valmisolekule HEV õpilastega töötamiseks kui tugispetsialistide hulga järele (Winn & Blanton, 2005). Lisaks Eestis mittepiisavale kvalifitseeritud õpetajate ja tugispetsialistide järelkasvule hariduslike erivajadustega õpilaste toetamiseks (HTM, 2021), on õpetajate hinnangul koostööd ning abi kättesaadavust mõjutav tugispetsialistide liigne töökoormus või tundide ja vastuvõtuaaja kattuvus (Kruusamäe, 2015) või ebapiisav tugispetsialistide hulk piirkonnas (Leemets, 2023) ja nende hõivatus pigem I kooliastme õpilastega (Kukk, 2023).

Koostööd mõjutab õpetaja tunnetus meeskonnatöö vajalikkuse osas ning enesejuhtimise võimekus. Kollektiivi toetus, meeskonnana ühiselt eesmärkide seadmine tagab õpetaja enesetõhususe -tugevama eneseusu keeruka olukorraga hakkama saamisel, valmiduse panustada tavapärasest enam ning see omakorda motiveerib ja jõustab õpilast (Skaalvik & Skaalvik, 2007); takistavana mõjub õpetaja kogetud läbipõlemistunne, huvipuudumine ning üldine valmisolek koostööks (Kaasik, 2020).

Koostöö edukaks toimimiseks on oluline ajaline faktor, mil kõik meeskonnaliikmed leiavad ühiselt sobiva aja -aega peab olema mahus, mil tajutakse eesmärgi täitmiseks vajalikku ajalist ressursi. Takistava tegurina nimetati eripedagoogi ja aineõpetajate erialasest pädevusest tekkivat võimekust täita määratud ülesandeid; peamise probleemkohana nimetati piiratud teadmisi individuaalses õppekavas ning suutlikkust õpetada kõiki nende klassidesse määratud

Eestis on vähe uuringuid, mis puudutaksid õpetajate kogemusi SEK-raskustega õpilaste õpetamisel ning sellega seotud koostööl tugispetsialistidega. Õpetajate kogemuste ja ootuste uurimine aitab välja selgitada nii toimivaid lahendusi kui ka vajakajäämisi SEK-raskustega õpilaste õpetamisel.

Uurimuse eesmärk oli selgitada, milliste tunnuste järgi hindavad õpetajaid õpilasi SEK-raskustega õpilasteks, millised on õpetajate kogemused SEK-raskustega õpilaste õpetamisel ning millised on õpetajate kogemused koostööst tugispetsialistidega ja ootused tugispetsialistidele SEK-raskustega õpilaste õpetamisel.

Selleks püstitasin neli uurimisküsimust:

- 1) Mida mõistate SEK-raskuste all?
- 2) Millised on II ja III kooliastme õpetajate kogemused SEK-raskustega õpilaste õpetamisel?
- 3) Millised on õpetajate kogemused koostöös tugispetsialistidega SEK-raskustega õpilaste õpetamisel?
- 4) Millist tuge soovivad õpetajad eripedagoogidelt, kui nad õpetavad SEK-raskustega õpilasi?

2. Metoodika

2.1. Valim

Valimi moodustamisel kasutati eesmärgipärast mugavusvalimit (Õunapuu, 2014), mille üksteist õpetajat töötavad ühe ja sama põhikooli II ja III kooliastmes.

Õpetajatele kirjutati nii Stuudiumi keskkonnas kui ka võeti suusõnaliselt kontakti ja küsiti kirjalik nõusolek (lisa 1) uuringus osalemiseks. Stuudiumis saadetud kirjale lisati uuringut tutvustav info. Nõusolekulehed allkirjastati intervjuu alguses. Valimisse kuulus 11 õpetajat, kellel on kogemused nii aineõpetajatena kui ka osaliselt (8) klassijuhatajatena.

Eesmärk oli intervjuuerida õpetajaid, kelle klassis on olnud vähemalt üks SEK-raskustega õpilane ning et õpetajad oleksid erinevatest ainevaldkondadest. Intervjueeritud õpetajate tööstaaž oli vahemikus 24-43 aastat, keskmine tööstaaž oli 33 aastat. Õpetajate vanust intervjuus ei küsitud.

Tabel 1. Valimis osalenud õpetajate taustandmed

Õpetaja tähis	Tööstaaž õpetajana (aastates)	Erialane haridus	Aine-valdkond	Klassid, mida õpetab	On lisaks klassij.

V1	43	vene filoloog	vene keel, ühiskonna- õpetus	5.-9.kl	Ei
V2	30	kunstiõpetus	kunstiõpetus	4.-12.kl	Jah
V3	32	ajalugu, loodusteadused	ajalugu, loodusõpetus, bioloogia, geograafia	5.-9.kl	Jah
V4	28	eesti keel, kirjandus, inimeseõpetuse	eesti keel, kirjandus, inimeseõpetus	5.-9.kl	Jah
V5	35	klassiõpetaja	mitme aine õpetaja	4.-6.kl	Jah
V6	24	loodusõpetus	keemia, informaatika, bioloogia	6.-12.kl	Jah
V7	37	bioloogia ja loodusõpetus	loodusõpetus	4.-9.kl	Jah
V8	38	matemaatika	matemaatika	5.-12.kl	Jah
V9	24	eesti keel	eesti keel ja kirjandus	4.-9.kl	Ei
V10	40	saksa ja inglise keel	saksa keel ja inglise keel	3.-9.kl	Jah
V11	36	matemaatika	matemaatika	5.-9.kl	Ei

2.2. Andmekogumine

Töös kasutati mõõtevahendina poolstruktureeritud standardiseerimata individuaalset intervjuud. Intervjuu annab võimaluse koguda informatsiooni vastajate kogemuste ja teadmiste kohta (Weiss, 1995). Lisaks saab poolstruktureeritud intervjuuga küsida vajaduse korral täpsustavaid küsimusi Poolstruktureeritud intervjuu kava (lisa 2) koosneb viiest küsimusteplokist, mis koostati lähtuvalt uurimisküsimustest.

Intervjuu kava on viieosaline: 1) taustaandmed õpetajalt (tööstaaž, töökeskkond, omandatud haridus, töökogemus erivajadustega lastega töötamisega, sotsiaalsed, emotsionaalsete ja käitumisraskuste mõiste selgitamine, senine tööalane kokkupuude SEK-raskustega); 2) sisulised küsimused uurimisküsimustest lähtuvalt -sooviti teada, mida mõistab õpetaja SEK-raskuste all ning milline on arusaam SEK-raskustest; 3) millised on kogemused SEK-raskustega laste õpetamisel; 4) sisulised küsimused õpetajate kogemustest koostöös

tugispetsialistidega SEK-raskustega õpilaste õpetamisel; 5) õpetajate ootustest toele ja koostööle tugispetsialistidega sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilaste õpetamisel. Intervjuu lõpetamisel küsiti intervjuueeritavalt soovi lisada midagi omalt poolt antud intervjuu teemaga seonduvalt ning mille kohta intervjuus küsimust ei esitatud. Taustainformatsiooniks küsitud küsimused polnud niivõrd seotud uurimisküsimustega, küll aga andsid teadmise vastaja teemakäsitluse üldist mõistmist (näiteks küsimused kaasava hariduse kohta).

Intervjuu küsimuste ning nende järjestuse mõistetavuse tagamiseks viidi läbi prooviintervjuu. Eesmärk oli läbi prooviintervjuu välja selgitada, kuivõrd võimalik on koostatud küsimuste abil vastata uurimisküsimustele (Flick, 2006).

Tänu prooviintervjuule saadi aimu, kui kaua võib aega kuluda intervjuu läbiviimiseks. Prooviintervjuu kestvuseks kujunes ~ 30 minutit. Kuna prooviintervjuu järel intervjuukava ei muudetud, kasutati sellest saadud andmeid hiljem uuringus. Kõigilt õpetajatelt küsisin luba intervjuude lindistamiseks ning lubasin tagada nende anonüümsuse. Salvestusele eelnevalt allkirjastas õpetaja nõusolekulehe, milles oli talle varasemalt intervjuus osalemiseks küsimisel teada info ehk teemakäsitlus. Kõik intervjuud viidi läbi silmast-silma kooli erinevates klassiruumides, kaasa arvatud arvutiklassis või ruumis, mis ei olnud intervjuueeritava enda klassiruum. Eraldatud ja mõnel juhul ka lukustatud klassiruum oli vajalik, et helisalvestust ja intervjuu käiku miski ei segaks ning intervjuueeritava mõtted kõrvale ei kalduks. Pikim intervjuu kestis 40 minutit ning lühim intervjuu 17 minutit, intervjuu keskmine kestvus oli 25 minutit.

Intervjuud salvestasin telefoniga, kasutades mobiilirakendust “Helisalvesti” ja lisasin intervjuu alguses infoks, et olenemata telefoni suunamisest intervjuueeritava poole, pole tegemist filmimisega, vaid ainult helisalvestuse tegemisega. Vajadus selgituseks tekkis prooviintervjuu käigus, mil salvestuse lõppedes intervjuueeritav küsis, kas ma filmisin teda. Helisalvestised oma telefonist eemaldan pärast magistritöö edukat kaitsmist.

Intervjuueeritavad olid teadlikud, et võivad paluda intervjuu salvestamise lõpetamist.

Intervjuueeritavaid informeeriti, et uuringu tulemused avaldatakse antud magistritöös anonümiseeritud kujul.

2.3. Andmeanalüüs

Intervjuud transkribeerisin võimalikult kiiresti pärast nende toimumist. Transkribeerimiseks kasutasin veebipõhist kõnetuvastuse tehnoloogiat <https://tekstiks.ee/> (Olev ja Alumäe, 2022).

Seejärel kandsin saadud tekstid MS Windows Word-i programmi, milles lugesin need mitmel korral läbi ning kuulasin intervjuude helisalvestisi, et olla veendunud transkriptsioonide vastavuses helifailidega. Vajadusel tegin kõnetuvastusprogrammi loodud tekstides osaliselt parandusi, eemaldades sõnakordusi ja tehes muid sisu mittemuutvaid korrekture.

Transkriptsioonide kogupikkuseks tuli 46 lehekülge ja ühe intervjuu transkriptsiooni keskmiseks pikkuseks oli 4 lehekülge (kirja font Times New Roman, suurus 12 ja reavahe 1,15). Transkriptsioone uuritavatega ei jagatud.

Transkriptsioonides muutsin isikuandmed anonüümseks ning uuritavad tähistan tähe- ja numbrikombinatsioonidega V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7 jne. Andmete analüüsimiseks kasutasin valikulisi transkriptsioone põhjusel, et jätta välja uurimisküsimustega mitte seotud mõtted ja vastused (Linno, 2020).

Analüüsimist viisin läbi QCMap programmis (Qcamap.org, s.a), kuhu esmalt sisestasin magistritöö uurimisküsimused ning seejärel valisin induktiivse sisuanalüüsi funktsiooni. Õpetajatelt saadud vastused kodeerisin -märkisin vastustes tähendust omavad laused või lauseosad andes ühtlasi tähenduslikele üksustele koodi. Koodid lisasin sobivatesse kategooriatesse, millele andsin samuti nimetuse (lisa 3). Analüüsi tulemused laadisin QCMap keskkonnast alla ning avasin need programmis Microsoft Excel. Exceli alusel kirjutasin kokkuvõtted ja koostasid illustreerivad tabelid ja joonised.

Reliaabluse suurendamiseks oli juhendaja kaaskodeerijaks. Peale kodeerimist võeti kaaskodeerijaga ühendust ning võrreldi töö autori koodi kaaskodeerija koodidega. Kodeeritud koodid olid pigem sarnased. Peamised erinevused seisnesid kahe kategooria sõnastuses, koodide valesse kategooriasse kuulumises, tähenduslike üksuste seostamises kategooriaga. Näiteks minu koodnimi “õppetöös edasijõudmine” oli tähenduslike üksuste järgi “mõju õppetegevusele” ja pidi kuuluma juba loodud 2. uurimisküsimuse kategooriasse. Peale uuesti kodeerimist muutsin vastavalt soovitudele nii koodi kui kategooriatesse kuulumist. Kodeerisin muudetud kategooriad kahe uurimisküsimuse lõikes uuesti. Tulemused jäid pigem ühtivaks eelnevate kodeerimistulemustega.

3. Tulemused

Järgnevalt antakse ülevaade uurimuse tulemusest vastavalt püstitatud uurimisküsimustele. Tulemused esitatakse vastavalt uurimisküsimuste järjekorrale. Peatüki viimases osas antakse ülevaade intervjuu lõpus õpetajatelt saadud vastustest küsimuse kohta, mida õpetajad soovivad veel lisada antud intervjuu küsimustega seondult. Induktiivse andmeanalüüsi

käigus loodud koodid grupeerusid kategooriatesse nii, et igale uurimisküsimusele vastas 2 kategooriat 4-9 koodiga.

Õpetajate arusaam SEK-raskustest

Esimese uurimisküsimusena sooviti teada, mida mõistavad õpetajad SEK-raskuste all.

Andmeanalüüsi põhjal tekkis kaks kategooriat ning vastavalt neli ja üheksa koodi. Kõige enam koode tekkis SEK-raskustega õpilaste identifitseerimisel: 1) SEK-raskustega õpilane/eksternaliseeritud raskused- (*emotsioonidega toimetulek, vähene empaatiavõime, korrale allumatus, häälekas tähelepanu püüdmine/tunni segamine, õppevahendite puudumine, reeglite mittetundmine, agressiivsus, püsimate ning ärrituvus*); 2) internaliseeritud raskused- (*endasse tõmbumine, hirm, sõprade puudumine ning ärevus/madal enesehinnang*).

Viimasesse kategooriasse kuulusid viie õpetaja vastused, kellest üks õpetaja tõi välja õpilase ärevuse ning madala enesehinnangu ja ning kolm õpetajat nimetas ka endasse tõmbumist.

V1: *“Tihtilugu on neil niisugune ärevus ja väga madala enesehinnang; isegi liigne hirm on ja hakkab nutma.”*

V8: *“On nagu täiesti omaette, istubki pea käte vahel; teeb küll tööd, aga mitte teistega; absoluutselt teistega ei kontakteeru.”*

Eksternaliseeritud raskuseid nimetasid kõik vastajad, tuues esile agressiivsust, püsimatust ning ärrituvust. Enamik vastajad nimetas peamisena püsimatust -kümne õpetaja vastused.

V11: *“Ta on tunnis püsimate; pidevalt oma liigutuste ja sahmerdamisega ja asjade otsimisega.”*

V2: *“Konkreetselt selliseid olukordi, kus ta nagu kellelegi midagi füüsilist teeb – on noh vägivaldne, on korduvalt; hakkas näiteks teiste töid sodima ja siis vildikaga taga ajama.”*

Kõik üksteist õpetajat töid SEK-raskuste mõistmisel tunnustena välja õpilase eksternaliseeritud raskused hinnates käitumist ning kümme õpetajat õppeprotsessi segamise. Segamine on õpetajate vastustes peamisel häälekalt tähelepanu püüdmine, klassikaaslaste häirimine ja tunni segamine; õppevahendite puudumist häirivana märkis 2 õpetajat. Üle poolte õpetajatest leidis, et õpilasel on raskusi emotsioonidega toime tulemisel ning neli õpetajat nimetas, et õpilasele on väike empaatiavõime.

V1: *“Neil on väike empaatiavõime; nad ei oska oma tundeid reguleerida.”*

V10: *“Ta häälitseb, püüab kaasõpilaste tähelepanu; segab, kui ta ei suuda leida näiteks vihikut ja muudkui otsib seda.”*

II ja III kooliastme õpetajate kogemused SEK-raskustega õpilaste õpetamisel

2. uurimisküsimuse andmeanalüüsi põhjal tekkis kaks kategooriat ning kuus koodi:

1) SEK raskustega õpilase õpetamine ja toetamine - mõju tunnitegevusele, erisuste tegemine/vajadus kohandusteks, õpetaja teadmiste ja oskuste puudumine, 2) sekkumine korrale kutsumiseks -käitumisoskuste kujundamine, õppeprotsessi juhtimine/aktiivne juhendamine, kohasele käitumisele reageerimine.

SEK-raskustega õpilase õpetamisel jagunesid koodid üsna võrdselt, erinedes vaid selles, et kõik üksteist õpetajat nimetasid oma töös erisuste ja kohanduste tegemise vajadust. Kohasele käitumisele reageerimist läbi tunnustamise tõid vastamisel välja 4 õpetajat.

V1: *“Pean kasutama erinevaid õppemeetodeid, aktiivseid õppemeetodeid; üldse tegema pause tema pärast kindlasti.”*

V6: *“Rahulikult vaatame osade kaupa töö läbi; kui me muidugi väga andeka õpilase puhul räägime, siis võin anda talle ka täitsa teise töö.”*

Kümme õpetajat tõid oma kogemustes SEK-raskustega õpilaste õpetamisel välja laste käitumise mõju tunnitegevusele, õpetaja teadmiste ja oskuste puudumise, käitumisoskuste kujundamise, õppeprotsessi juhtimise/aktiivne juhendamise.

V10: *“Ta otsib õpetaja tähelepanu või püüab õpetaja tähelepanu, see kindlasti häirib mind kui õpetajat, aga see segab rohkem kaasõpilasi.”*

V1: *“Mina proovin luua kindlad reeglid; olen aru saanud, et kindlad reeglid ja rutiin aitavadki nendel lastel toime tulla paremini.”*

V11: *“Aga lihtsalt nendele õpilastele tuleb tähelepanu pöörata ja võib-olla mõne õpilase nime öelda tunnis mitu korda; põhiline on aktiivne ja pidev kaasamine.”*

Õpetajate kogemused koostöös tugispetsialistidega SEK-raskustega õpilaste õpetamisel

3. uurimisküsimuse andmeanalüüsi põhjal tekkis õpetajate vastustest kaks kategooriat ning kuus koodi: 1) koostöö kogemused tugispetsialistidega - peamine koostöö spetsialistidest, vestlused kolleegidega/info jagamine, konkreetne nõuanne; 2) koostöö kogemused puuduvad - tulemuslikkust ei oska hinnata, abi ja toetus puudub, ei oska abi küsida/ei ole valdkonnast teadlik.

Kõik õpetajad nimetasid, et neil on kogemused koostööst erinevate tugispetsialistidega varasemast ajast. 8 õpetajat vastas, et hetkel neil koostöö tugispetsialistidega puudub.

V10: *“Nad on lihtsalt sageli hõivatud või muude asjadega kinni; eripedagoog pole eriti aidanud, ta vist tegeleb väiksemate klassidega; aga me ju peame ise hakkama saama.”*

9 õpetajat ei osanud anda hinnangut tehtud koostöö tulemuslikkusega.

V8: *“Ma nüüd otseselt kontrollinud ei ole, aga minu meelest see mitte kuidagi ei mõju talle; midagi muutnud ei ole.”*

Kõik 11 õpetajat nimesid koostööd sotsiaalpedagoogiga ning peamiselt abi kutsumisel kiireks lahenduse tagamiseks.

V2: *“On olnud peamiselt sotsiaalpedagoogiga, tema olengi kutsunud.”*

V6: *“Sotsiaalpedagoog on mul abiks olnud, ega rohkem ei olegi kedagi.”*

Viis õpetajat nimetas koostöö kogemust psühholoogiga, 2 õpetajat eripedagoogiga ning üks õpetaja logopeediga. Viimane vastaja (V11) tõi ainsana välja peamise koostööna kõik eelnevalt nimetatud tugispetsialistid. Lisaks on tema vastus näiteks järgmise uurimisküsimuse toe ja ootuste osas selline, et ta ei ootagi abi ja püüab ise hakkama saada.

V11: *“Ma üritan ikka ise lahendusi leida ja siiani olen ise hakkama saanud.”*

Üks õpetaja mainis ka lastekaitsepspetsialisti ning valla nõustajat, kellelt abi ei saanud. Kaks õpetajat mainis koostööna HEVKO-t seoses õpilast puudutava dokumentatsiooni täitmisega.

V4: *“Olen lastekaitsepspetsialistiga ja valla nõustaja suhelnud, aga nemad laiutavad samuti käsi.”*

V8: *“HEVKO-ga on meil praegu ainult kirjad IÕK täitmiseks.”*

Koostööna vestluste pidamist ja info vahetamist nimetas 7 õpetajat, lisades, et koostöö kogemus ongi pigem teiste aineõpetajatega.

V10: *“Vajadus on küll olnud kellegagi rääkida või nõu pidada; ka kolleegiga ja teise aineõpetajaga rääkimine on aidanud; muidugi on oluline enam-vähem ühesugune nägemus või arvamus probleemi lahendamiseks.”*

Konkreetselt nõuannet ja juhendamist andis vastusena 3 õpetajat, mis on koostöö kogemuste kohta saadud vastustena ühtiv õpetajate vastustega, et nad ei oska abi küsida.

V4: *“On sellised üldised juhendid, räägi lapsega, anna lihtsam ülesanne”*

V8: *“Meil sotsiaalpedagoog küll ütles, et muudkui aga kirjutage märkusi.”*

Õpetajate ootused toele SEK-raskustega õpilaste õpetamisel

Sarnaselt kahe eelneva uurimisküsimusega tekkis ka 4. uurimisküsimuse vastusest kaks kategooriat ning kuus koodi: 1) ootused tugispetsialistidele koostöö tegemisel - individuaalse toe määramine (sh abiõpetaja, tugiisik); nõustamine, info jagamine, sobivama õpikeskkonna määramine, rohkem koostööd; 2) ootused tugispetsialistile puuduvad - ei oska abi küsida/ei tunne valdkonda, ootused puuduvad.

9 õpetajat ootavad rohkem koostööd tugispetsialistidega ning eriti nõustamist ja info jagamist.

V2: *“Ootaksin eelnevalt teadet, et SEK-raskustega õpilane on klassis.”*

V8: *“Eripedagoogid võiks õpistrateegiaid tutvustada õpilastele, eks ole, et kuidas nad mingeid asju paremini saaksid meelde jätta ja see peaks olema juba nooremates klassides; muidugi tahaks konkreetseid juhiseid õppeaasta alguses.”*

Üks vastaja nimetas ka vajadust koolituste järele.

V7: *“Koolitusi õpetajatele vastavalt vajadusele, mitte ei teha erandeid, et mõned käivad ja mõned ei käi koolitustel. Koolitused peavad olema kõikidele lubatud; ma saan aru küll, et rahaline ressurss.”*

Individuaalset tuge klassis peamiselt abiõpetaja või tugisikuna ning sobivamat õpikeskkonda nimetas oodatava toena võrdselt seitse õpetajat. Sobiva õpikeskkonna puhul toodi samuti välja lisaks nii abiõpetaja kui tugisiku olemasolu, sealjuures ka sobivama õpikeskkonna puhul oli valdav mõte, et SEK-õpilased saaks olla eraldatud ülejäänud klassist ning kas eraldi klassides või ühe vastaja sõnade kohaselt samas klassis eraldatud osas.

V1: *“Oleks tore, kui igas klassis oleks selline rahunemismurk, kus see laps saaks siis õppida, istuda ja rahuneda. Tegelikult selline laps vajab hingetõmbeaega. Või ikka panna nad siis eraldi rühma õppima, et nad ei segaks teisi.”*

V8: *“Need klassid on liiga suured. Ma kujutan ette, et kui oleks see grupp väiksem, oleks parem hallata; kes on sellised üliagressiivsed, et nendel oleks ka võib-olla väiksemas rühmas kuidagi rahulikum.”*

Vastaja nr 8 lisab ka variandi saata õpilane vajaduse korral eraldi ruumi ja varasemalt toiminud tunnirahuklassi.

V8: *“Varasematel aastatel oli tunnirahuklass, siis sai mõnikord sinna saata, aga noh nüüd seda võimalust kahjuks ei ole. Nende enda ja klassi jaoks oleks hea, kui nad saaksid eemal maha rahuneda ja teises keskkonnas tööga jätkata.”*

Sobivamat õpikeskkonda SEK-raskustega õpilasele sõltuvalt olukorrast läbi eraldamise nimetas veel kaks vastajat.

V4: *“Kasvõi spetsialisti, kelle juurde see laps saata või lasta või lasta tal seal rahuneda; ei ole meil ka sellist võimalust, et väikeklassi panna see laps. Oleks ikka see võimalus, et kui laps rikub tundi, siis eraldada ta teistest.”*

V9: *“Mõnikord võimalust õppetööd jätkata eraldi ruumis, kasvõi individuaalsel juhendamisel.”*

Neli õpetajat vastasid, et nad ei oska tugispetsialistidelt abi küsida ning 5 õpetajat ütlesid, et neil pole ootusi tugispetsialistidele. Need vastanute rühmad kattusid osaliselt: kahel õpetajal,

kes ei osanud abi küsida, puudusid ka ootused toele. Neli vastajat ütlesid, et ei oska abi küsida peamiselt valdkonna mittetundmise tõttu.

V10: *“Ega ma ju täpselt ei tea, millised on näiteks eripedagoogi ülesanded ja kui palju tema suudab aidata, et võib-olla ta ainult kaardistab lapse vajaduse; kuidas ta sealt edasi saab aidata, no seda ei tea.”*

V5: *“Tegelikult ju ei olegi võimalust neid tugiteenuseid tagada, siis mis ma ikka neilt ootan.”*

Intervjuude lõpus oli viimaseks küsimuseks, kas intervjuueeritaval on lisada midagi, mille kohta kogu intervjuu vältel otsene küsimus puudus. Üheksa vastajat puudutas lõpuosas intervjuu sissejuhatuses teemasse sisenemiseks küsituga haakuvat kaasavat haridust. Nähakse vajadust kaasava hariduse rakendamiseks ning mõistetakse õpilase vajadust olla kaasatud - võrdsete võimalustega hariduse omandamisel. Küll aga toodi peamise takistava tegurina välja ressursi puudumist -vähene toetus tugispetsialistidelt, vähene tugispetsialistide arv, vähene võimalus tugiteenusteks.

V6: *“Kaasavat haridust, tegelikult meie ühiskonna läbilõige ongi just selline. Me ei saa neid lapsi ära peita ja kui nad ühel päeval tulevad täiskasvanuks meie keskele, siis meil on sellega veel raskem leppida. Ma arvan, et pigem olgu nad korraga algusest peale meiega ja tegelikult arvestades tausta ka, mida elavad läbi nende lähedased, ma arvan, et nii on kõigile kergem.”*

V11: *“Kõik on küsitud ja kui kaasav haridus juba koolidele siia kaasa pandi õppetöösse, siis ootaks küll tugispetsialiste, et nii nagu tahetakse ja ette nähakse, et on kõik need psühholoogid ja logopeedid ja eripedagoogid, et nad oleksid koolis igal päeval igal hetkel kättesaadavad. Muidu ei aita nad tavaõpetajat eriti. See oleks unelm, aga ennem ma lahkun töölt, seda unelmat mina ei näe.”*

4. Arutelu

Magistritöö eesmärgiks oli uurida, mida mõistavad õpetajad sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskesksete all, millised on õpetajate kogemused SEK-raskustega õpilaste õpetamisel, millised on õpetajate koostöö kogemused tugispetsialistidega seoses SEK-raskustega õpilastega ning millised on õpetajate ootused toele seoses SEK-raskustega õpilaste õpetamisel.

Järgnevalt analüüsitakse uurimistöös saadud tulemusi ja seostatakse varasemate uurimustega ning teoreetilises osas esitatud seisukohtadega. Arutelu järgitakse uurimisküsimuste

järjekorda ning peatüki viimases osas tuuakse välja töö praktiline väärtus ning võimalikud piirangud.

Intervjuudest tuli välja, et kõigil intervjuus osalenud õpetajatel on olemas kogemus sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste õpilaste õpetamisel, kuid vastustest selgus, et paljudel õpetajatel puudub seejuures koostöö tugispetsialistidega ning enamik tunneb abi ja toetuse puudumist. Kõik vastajad tõid koostöö kogemuses välja tugispetsialistidest sotsiaalpedagoogi, kuid üksikutel juhtudel ja valdavalt kiireks abi kutsumiseks. Enamus vastajatest nägi SEK õpilase toetamiseks olulist ja eesmärgistatud vajadust koostööks eripedagoogiga.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, mida mõistavad õpetajad sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste all. Kõik vastajad ehk üksteist õpetajat nimetasid vastustes käitumist, milles oli välja toodud nii sotsiaalsed kui emotsionaalsed raskused. Kirjeldustest selgus, et õpetajad hindavad SEK-raskustena peamiselt eksternaliseeritud raskusi, kuna märkavad neid kõige enam ja nimetavad vastavaid tunnuseid nagu raskust emotsioonidega toimetulemisel, korraldustele allumatust ning vähest empaatiavõimet. Sama selgus ka õpetajate vastusest, millisenä nad mõistavad SEK-raskustega õpilast - kõik õpetajad tõid välja agressiivsust, püsimatust ja ärrituvust. Nende vastuste järgi on SEK-raskustega õpilane õpetaja jaoks just eksternaliseeritud raskustega ja vaid kolme vastaja jaoks ka internaliseeritud raskustega õpilane. Viimasel juhul nimetasid õpetajad endasse tõmbumist ning ärevust ja madala enesehinnanguga õpilast. Selline tulemus ühtib teooriatega, et eksternaliseeritud raskused on klassis enam silmajäävad ning õppetööd häirivad (Lane *et al.*, 2002; Roger, 2011; Krull, 2018).

Õppetöö segamist SEK-raskuste puhul nimetas 10 õpetajat, pidades seda nii õpetaja kui klassikaaslaste jaoks häirivaks ning peamiseks tunnuseks SEK-raskuse määratlemisel. Segamiseks pidasid õpetajad häälekat tähelepanu püüdmist, teiste häirimist ja üldist tunni segamist. Kõik õpetajate nimetatud näited ja kirjeldused on omased eksternaliseeritud raskustele ja haakuvad õpetajate vastustega, kui nimetavad SEK-raskuste tunnuseks õpilase käitumist.

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised kogemused on õpetajatel SEK-raskustega laste õpetamisel. Kõigi õpetajate vastustest selgus, et nad teevad SEK-raskustega õpilaste õpetamisel kohandusi ja erisusi nii õppematerjalides, ajas ja kohas kui ka individuaalses toes. See tulemus ühtib andmetega, milles toetusena tuuaksegi välja erinevate kohandustega õppematerjalide, abiõpetaja või täiendava õpiabi võimaldamist (Räis *et al.*,

2016). Enamasti kuulub HEV-õpilase õpetamisse individuaalsem lähenemine ning ajamahukam materjalide koostamine. Sarnased tulemused on Leemetsa (2023) ja Kivisaare (2025) uurimustes, kus õpetajad tõid raskustena esile tunni aja kulu või selle puudumise ettevalmistamises ning läbiviimises, lisaks nimetati üldisemalt ressursside puudumist ruumides ning personalis. Uuringu tulemuste põhjal selgus, et haridusliku erivajadusega õpilase toetamiseks kasutatakse diferentseeritud ehk kohandatud õpet, pakkudes selleks erinevaid mooduseid: üks-ühele õpetamist tunnivälisel ajal, materjalide kohandamist, valikulist vastamisvõimalust, lisajuhiste andmist ning enamasti erisuste tegemist klassiruumis koos ülejäänud klassiga. Üsna ligilähedasele tulemusele on jõudnud ka Saloviita (2018), kelle andmete järgi kasutab diferentseerimist 83% üldhariduskoolide õpetajatest minimaalselt kord nädalas.

Enamik vastajatest näevad SEK-raskustega õpilaste õpetamisel mõju tunnitegevusele, mis on vastanute arvu poolest ühtiv ka eelneva küsimusega õppetegevuse segamisega osas. Samuti kümne õpetaja vastustest toodi välja enda teadmiste ja oskuste puudumist SEK-raskustega õpilaste õpetamisel. Tulemusele, et õpetajad ei hinda oma teadmisi piisavaks hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel ning toetamisel, tuli ka Tšugurov (2022) enda magistrیتöös. Tema tulemuseks oli, et alla pooled - vaid 40% valimisse kuulunud õpetajatest saaksid hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisega hakkama. Enda teadmisi HEV-õpilaste õpetamisel hindasid juba paremini Lääne-Virumaa õpetajad, kellest 29% arvas oma teadmiste taseme HEV õppurite õpetamisel mitterahuldavaks (Leemets, 2023). Raskused esinevad üldisel kaasamisel klassitöösse, õpetamisel ning käitumise suunamisel (Tropp, 2010; Barjami, 2020).

Olenemata õpetajakoolituses antavatest teadmistest klassireeglite kohaldamise valdkonnas ning klassi juhendamisel, on õpetajate hinnang enese õppetöö korraldusele siiski madal - nad tunnevad end pigem ebapädevatena ja soovivad koolitustel saada rohkem teadmisi, kuidas parandada õpilaste käitumisoskusi (Flower *et al.*, 2017). Käesoleva uurimusega ühtib nii viimane tulemus kui ka Kruusamäe (2015) ning Leemets (2023) saadud sarnased tulemused, uurides õpetajate vajadusi ja ootusi hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel. Nii kõrge protsent võib tuleneda asjaolust, et õpetajad, kes kogevad abi ja toetuse puudumist, jäädes ilma konkreetsest nõuandest, tunnevad end seetõttu ka ebakindlamalt. Järeldusele, et tuge ning nõustamist võivad õpetajad vajada enesekindluse ja teadlikkuse tõstmiseks, tuli ka Tšugurov (2022).

Õpilase enesekindluse tõstmist läbi kohase käitumise reguleerimise nimetasid õpetajatest vähem kui pooled -tunnustamist pigem kasutati harva. Põhjuseks võib olla töö autori arvates õpetaja liigne ajakulu õpilase jälgimisele, sekkumisele käitumisoskuste kujundamisel ning õppeprotsessi aktiivsele juhtimisele, mistõttu õpetajas ei jagu piisavalt sageli ressursi tunnustamiseks.

Kolmanda uurimisküsimusena sooviti teada, millised kogemused on õpetajatel koostöös tugispetsialistidega SEK-raskustega õpilaste õpetamisel. Peamiselt on õpetajatel olnud koostööd sotsiaalpedagoogiga ja valdavalt allumatuse korral, konfliktide korral nii õpetaja kui klassikaaslastega ning koolikohustuse mittetäitmise korral. Sarnasele tulemusele oma uuringus tulid ka Kruusamäe (2015) ja Kivisaar (2025), kes tõid välja, et sotsiaalpedagoogi abi nii vajasid kui said õpetajad kõige enam. Intervjueeritavatest pooltel on kogemust ka psühholoogiga; koostööd eripedagoogi ja logopeediga nimetasid vaid kaks õpetajat. Vastustes tuli esile, et koostöö toimub vestlustena, nõuannete saamisena ning info jagamisena teiste aineõpetajatega. Nende kogemuste põhjal ei osata koostöö tulemuslikkust pigem hinnata ning kaheksa õpetajat leiab, et abi pigem puudub. Põhjus hinnangutele võib olla asjaolus, et õpetajate vastustest tuleb välja kuivõrd pinnapealne on koostöö -see toimub hetkeliste juhtumite korral abi vajades, korraks õpilase tunnist eemaldamisena ning vaid vestluste pidamisena.

Magistritöö autor järeldas, et peamiselt puuduva abi tõttu ei oska õpetajad hinnata ka tugispetsialistide vähese toe tulemust ja meelestatus vähendab valmisolekut edaspidiseks koostööks. Õpetaja valmisolekut ja meelsust mõjutajatenä koostöö tegemisel on välja toonud Kaasik (2020), kelle töös leiti koostööd takistavate teguritena: stress, läbipõlemine, huvipuudus või üldine valmidus koostööks. Otseseid küsimusi õpetaja meelsuse ja valmisoleku kohta käesolevas magistritöös ei esitatud, kuid õpetajate vastused kõigis uurimisküsimustes ning viimases mõtteavalduses tõid esile õpetajate muret, et nende oskused ja võimalused aidata SEK-raskustega lapsi on kaasava hariduse tingimustes piiratud, samas kui nad väga tahaksid suuta neid lapsi aidata.

Kaheksa vastaja hinnangul puudub neil kogemus koostööst eripedagoogiga. Tema olemasolust koolis küll teatakse, kuid vastanute sõnul tegeleb eripedagoog pigem I kooliastme õpilastega või annab tunde. Sarnastele tulemustele jõudis oma uuringus Kaasik (2020) ning ka Kukk (2023) on üheks vähese koostöö tegemise põhjuseks välja toonud eripedagoogide hõivatuse nooremate õpilastega. Lisaks leiavad õpetajad, et tugispetsialistid on pigem juba hõivatud - muude õpetajatele teadmata tegevustega koormatud. Õpetajad

põhjendavad enesele toe ja abi puudumist osalt enda vähese oskuse tõttu abi küsida ning väheseid või puuduvaid teadmisi eripedagoogi tööülesannetest.

Neljandas uurimisküsimuses sooviti teada õpetajate ootustest toele SEK-raskustega õpilaste õpetamisel. Vastanute peamine ootus oli, et senisest enam või puuduva toetuse asemel oleks rohkem koostööd tugispetsialistidega ja nõuandeid koos info jagamisega. Eripedagoogilt oodati nõustamist, ainealaste juhiste jagamist, infot, kuidas õpetaja peaks käituma ning õpilasele lähenema, milliseid õpistrateegiad valida ning ka infot SEK õpilase olemasolust klassis. Kõigilt tugispetsialistidelt oodati nende kättesaadavust -pidevalt koolimajas viibimist ning võimalust pöörduda tugispetsialisti poole. Koostööks vajaliku ühist aega ning toimivat omavahelist kommunikatsiooni lapse fookuses hoidmiseks on nimetanud ka Da Fonte ja Barton-Arwood (2017).

Eelnevast saab järeldada, et õpetajad peavad kaasava hariduse rakendamisel väga oluliseks teiste spetsialistide tuge ja koostöö tegemist. Ka Kruusamäe (2015) nimetab oma uuringule tuginedes tugipersonali puudumist, nende sagedast hõivatust muude ülesannetega ning lisab tugispetsialistide tööaja kattuvust tundide ajaga ning liiga aeglast reageerimist hariduslike erivajaduste ilmnemisel. Kolme õpetaja ootustes oli ka eraldi mainitud logopeedi vajadust, seda just keeleõpetajatelt ja toodi välja ka seos, et õpiraskuste korral abita jääval õpilasel kujuneb käitumisraskus, millele viitavad ka Jürjen ja Schults (2018).

Õpetajate ootused olid pigem kõrged individuaalse toe või õppe määramisel SEK-raskustega õpilasele. Peamine ootus oli õpilase eraldamine ja väikeklassi suunamine või õpetavaklassis koos individuaalse toega abiõpetajalt - see oli käesolevas töös rohkem kui poolte õpetajate nägemus. Tulemusele, et haridusliku erivajadusega õpilased peaksid õppima pigem ülejäänud klassist eraldi, jõudis oma töö ka Tšugurov (2022). Antud uuringus olid õpetajatel sobivama õpikeskkonna osas ootused osaliselt erinevad. Kahe õpetaja jaoks oli toetusena piisav õpilase eraldamine ülejäänud klassist vaid üksikutel kordadel, mil on vaja õpilase eraldamist rahunemiseks. Siin mainis mitu õpetajat ka vajadust õpilase suunamiseks tugispetsialisti juurde ning klassiruumi kohandamist nii, et klassi tekiks eraldatud osa.

Õpetajate ootused teadmiste täiendamise, individuaalse toe pakkumise, sobivama klassikomplekti tagamise ning tugispetsialistide toetuse ning kättesaadavuse osas ühtivad Kiviranna jt (2020), Konetski-Ramul (2021) ja Saloviita (2020) järeldustega, et kaasav haridus eeldab tõhusaks toimimiseks vajalikke ressursse, sealjuures on olulisem inimressurss tugispetsialistide näol, mis on kooskõlas Kivisaare (2025) tulemusega kõige suurema vajadusena inimressursi järele.

Käesoleva töö piiranguna saab autor välja tuua väikest valimit võrreldes Eesti õpetajatega üldiselt ning asjaolu, et valim moodustati ühe kooli õpetajatest. Lähtuvalt väikesest valimist saab autor teha üldistusi vaid antud kooli õpetajate arvamustele ja kogemustele toetudes, kuid saadud tulemuste põhjal ei saa teha üldistavaid järeldusi teiste õpetajate arvamuste, kogemuste ja ootuste osas.

Töö praktiline väärtus seisneb võimaluses tulemuste põhjal teadvustada murekohti õpetaja töös seoses kaasava haridusega -täpsemalt SEK-raskustega õpilastega. Tulemused õpetajate kogemustes ja ootustes näitavad, millele SEK-raskustega õpilaste õpetamisel senisest enam tähelepanu suunata ning kuivõrd oluline on tulevastel eripedagoogidel haridusasutuses teadlikult oma eriala spetsiifikat tutvustada.

Tänu sõnad

Tänan oma juhendajat, Tea Ausinit, toetava suhtumise ning asjakohaste nõuannete eest. Tänan koolijuhti, kes andis võimaluse õpetajatega kontakteerumiseks ning intervjuude läbiviimiseks. Samuti tänan kõiki õpetajaid, kes osalesid intervjuudes ja jagasid oma mõtteid siiralt - Teie innukus hoidis minu pühendumist tööle ka väga rasketel hetkedel. Tänan kolleege mõistva suhtumise eest magistr töö kirjutamise perioodil. Tänan oma õpilasi nende kannatlikkuse eest õpetaja sagedase töölt eemal viibimise tõttu. Siiras tänu minu toetavale ja innustavale perele.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva töö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Triinu Soro

/allkirjastatud digitaalselt/ 20.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., & Rescorla, L. A. (2017). Empirically based assessment and taxonomy of psychopathology for ages 1½–90+ years: Developmental, multi-informant, and multicultural findings. *Comprehensive Psychiatry*, 79, 4–18.
<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2017.03.006>
- Arumugam, S., Hock, K. E., & Isa, Z. M. (2020). Early childhood educator's perception on their efficacy to manage children's behavioural problems and the need of a screening tool: pilot findings. 9, 14. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol9.no2.14.2020>
- Barjami, L. (2020). Teaching challenges for handling difficult students. *Journal of Educational Science & Psychology*. 2020 (1), 87-92.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10703076>
- CASEL. (s.a). The collaborative for academic, social and emotional learning. Making the Case for SEL.
<https://casel.org/fundamentals-of-sel/how-can-you-make-the-case-for-sel/>
- Cook, B. G. (2001). A Comparison of Teachers' Attitudes Toward Their Included Students with Mild and Severe Disabilities. *The Journal Of Special Education*, 34(4), 203-213.
<https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106. <http://dx.doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Debnam, K. J., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Secondary and Tertiary Support Systems in Schools Implementing School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: A Preliminary Descriptive Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(3), 142–152. <https://doi-org.ezproxy.utlib.ut.ee/10.1177/1098300712436844>
- Eripedagoogi kutsestandard (2024).
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094>
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur (2014). Viis põhisõnumit kaasava hariduse kohta. Teooria rakendamine praktikas. Odense, Taani: Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur.
https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_ET.pdf

- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research (3rd ed.)*. Los Angeles etc.: SAGE Publications <https://doi.org/10.4236/jbise.2012.57045>
- Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163–169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2018). *Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord, § 2 lg 2*. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- Haridus- ja Teadusministeerium (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. <https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdokumendid-ja-programmid#haridusvaldkonna-are>
- Hirsnik, H. (2019). Klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö sotsiaalpedagoogi vaatenurgast. T. Kõnnusaar (Toim.), H. Harro-Loit, H. Hirsnik, M. Neeme, K. Palts, L. Randma, & M. Sutrop (Koost.), Klassijuhataja käsiraamat. Klassijuhatajale, aineõpetajale, koolijuhile (lk 46–50). Tartu Ülikooli eetikakeskus
- Jürjen, T., & Schults, A. (2018). Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetamine. E. Krull (Toim.), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 652–657). Tartu Ülikooli Kirjastus
- Jürjen, T. (2020). *Käitumise tugikava koostamise ja rakendamise juhendmaterjal*. <https://sisu.ut.ee/ktk/> (vaadatud 26.04.26)
- Kaasik, A. (2020). Professionaalses koostöös kasutatud vormid ning soodustavad ja takistavad tegurid klassiõpetaja hinnangul. Magistritöö. Tartu Ülikool
- Kaldoja, M.-L., (2015). *Sotsiaalne pädevus. Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes* (185–204) Kikas, Eve ja Toomela, A (Toim.-d), Tartu, HTM
- Kallaste, E. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. *Temaatiline raport. Statistiline ülevaade HEV levikust, kaasamisest ja tugimeetmete kasutamisest Eestis 2010–2014*. Eesti Rakendusüuringute Keskus CENTAR. <http://www.centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/P%C3%B5hiraportfinal.pdf>
- Kallavus, T. (2011). Tartu Herbert Masingu Koolist koolijuhi pilgu läbi. *Eripedagoogika*, 37, 9–15.
- Kaudne, L. (2024). Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine. Ä. Leijen (Toim.), *Kaasav haridus* (lk 205–245). Tartu Ülikooli Kirjastus

- Kikas, E. (Toim). (2010). Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. TÜ Kirjastus
- Kivirand, T. (2011). Hariduslike erivajadustega õppurite toetamisest uues põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses. *Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika eriajakiri*, 2,14–15.
https://www.tai.ee/sites/default/files/2021-03/130683056661_sotsiaalto_2011_02.pdf
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48-71.
<http://dx.doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kivisaar, E. (2025). Tartu maakonna koolide õpetajate poolt tajutud kitsaskohad sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisel ja nende ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Konetski-Ramul, K. (2021). Õpetajate tegevusvõimekus kaasava hariduse kontekstis. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Krull, E. (2018). Väär- ja probleemse käitumise ilmingute liigitamine ja sekkumise põhiviisid. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kruusamäe, R. (2015). *Kaasav haridus, õpetajate vajadused ning ootused tugispetsialistidele hariduslike erivajadustega õpilaste õpetamisel Lääne-Virumaa koolides*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kruusimägi, T. (2017). Kutsestandard Õpetaja tase 7.
<https://www.kutsekoda.ee/et/kutseregister/kutsestandardid/10640621/pdf/opetajatase7.6.et.pdf>
- Kukk, G. (2023). *Õpetajate ja eripedagoogi koostöö seoses õpilaste sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega: kogemused ja ootused ühe kooli näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kutsekoda. (2020). Kutsestandardid: Õpetaja, tase 7
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: TÜ Kirjastus.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2016). How to make the neighbourhood school school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lane, K. L., Gresham, M., & O'Shaughnessy, T. E. (2002). Interventions for children with or at risk for emotional and behavioral disorders. Boston [etc.]: Allyn and Bacon.

- <http://dx.doi.org/10.1177/1053451217702110>
- Leemets, A. (2023). Õpetajate toimetulek ja toetusvajadus haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis Lääne-Virumaa maakoolide näitel. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/transkribeerimine/>
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- McLeskey, J., Barringer, M-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). High-leverage practices in special education. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center
- <https://highleveragepractices.org/sites/default/files/2020-10/Instructionfinal.pdf>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. Eesti Haridusteaduste Ajakiri. *Estonian Journal of Education*, 8(2), 138-163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Øena, K. , & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417-431. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Olev, A., & Alumae, T. (2022). Estonian Speech Recognition and Transcription Editing Service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3), 409-421. <http://dx.doi.org/10.22364/bjmc.2022.10.3.14>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja I 2010, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410#jg4>
- QCMap.org (s.a.). <https://www.qcmap.org>
- Randma, L. (2019). Klassijuhataja käsiraamat. Klassijuhataja ja tugispetsialisti koostöö, 44-45.
- Richards, S. B., Frank, C. L., Sableski, M.-K., & Arnold, J. M. (2016). *Collaboration Among Professionals, Students, Families, and Communities: Effective Teaming for Student Learning*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9781315714783>
- Rogers, B. (2011). Käitumine klassiruumis. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat. Archimedes.

- Räis, M. L., Kallaste, E., & Sandre, S. L. (2016). Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Teemaatiline raport: kaasamise tähenduslikkus.
<https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 64(2), 270-282.
[https://www.researchgate.net/publication/329220437 Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland](https://www.researchgate.net/publication/329220437_Attitudes_of_Teachers_Towards_Inclusive_Education_in_Finland)
- Schmidt, M., & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of teachers towards the inclusion of children with special needs in primary and secondary schools. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 51, 16 – 30.
[https://www.researchgate.net/publication/289527574 Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary School](https://www.researchgate.net/publication/289527574_Attitudes_of_Teachers_Towards_the_Inclusion_of_Children_With_Special_Needs_in_Primary_and_Secondary_School)
- Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023. Uuringu lõppraport. Tartu Ülikool. Haridusteaduste Instituut.
https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BClldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT_0.pdf
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Tropp, K. (2010). *Emotsionaal-käitumisraskustega õpilased. Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (153-172) Kikas, Eve (toim), Tartu, HTM
<https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-06/edukoraamatkaanega.pdf>
- Tšugurov, T. (2022). *Õpetajate hinnangud HEV õpilaste õpetamise ja toetusvõimaluste kohta ühe piirkonna koolide näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (2018). Riigi Teataja I

2018, 10. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>

- Weiss, R. S. (1995). Survey interviewing and qualitative interviewing. *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies* (pp. 2–8). Simon and Schuster
- https://www.poetrypedagogy.com/uploads/8/9/3/8/89385582/weiss_learning_from_strangers.docx
- Winn, J., & Blanton, L. (2005). The call for collaboration in teacher education. Focus on exceptional children, 38(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.17161/fec.v38i2.6816>
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Tartu: Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>

Lisa 1. Nõusoleku vorm

INFORMEERITUD NÕUSOLEK UURINGUS OSALEMISEKS NING ISIKUANDMETE TÖÖTLEMISEKS

Hea õpetaja!

Palun Teie nõusolekut osaleda minu magistritöö raames läbiviidavas intervjuus ning nõusolekut intervjuu salvestamiseks.

Olen Triinu Soro, Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia magistriõppekava tudeng. Minu magistritöö eesmärk on kirjeldada kaasava hariduse rakendamisel õpetajate kogemusi sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega (SEK-raskustega) õpilastega; õpetajate kogemusi koostöös tugispetsialistidega SEK raskustega laste õpetamisel ning tuua välja õpetajate ootused toele SEK-raskustega õpilaste õpetamisel.

Uuringu tulemused avaldatakse magistritöös üldistatud kujul ning anonüümselt - intervjuueeritud isikuid pole võimalik tuvastada.

Pärast salvestamist ma transkribeerin intervjuu ning eemaldan kõik vastaja isikuga seotud andmed. Transkribeeritud tekstifailide andmete analüüsis osaleb ka magistritöö juhendaja (Tea Ausin, tea.ausin@ut.ee).

Intervjuu ajal on Teil õigus küsimustele mitte vastata või soovi korral vastamine katkestada. Intervjuueerimise ajal teen vajalikke märkmeid info säilitamiseks. Intervjuu kestus on ligikaudu 30 minutit.

Olen väga tänulik Teie abi eest magistritöö valmimisel!

Mina, ...

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

Kuupäev:

Allkiri:.....

Lisa 2. Intervjuu kava

Intervjuud alustan taustaküsimustega, mis on töös vajalikud valimi üldiseks kirjeldamiseks.

1.taustaküsimused sissejuhatavas osas: 1)Teie tööstaaž õpetajana?, 2) omandatud eriala/sh
haridustase? Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus?

Järgnevalt esitan uurimisküsimused.

2. Teie arusaam SEK-raskustega õpilasest? Kuidas kirjeldate SEK-raskustega õpilast?

3.Senine kogemus erivajadustega õpilaste õpetamisel/milliseid erivajadusega õpilasi õpetanud?

4. Teie koostöö kogemused tugispetsialistidega erivajadustega õpilaste õpetamisel?

5. Millised ootused on Teil tugispetsialistidele/eripedagoogile koostöö tegemisel?

SEK-raskuste mõiste selgitus sissejuhatavas osas -isiksuse arengut, suhteid teistega, õppetegevust nii enese kui kaasõpilaste suhtes mõjutavad tegurid, mis tulenevad käitumisest ja/või emotsioonidest. Tegemist on enama kui ühekordse korrarikkumisega -tavapärasest erinevate käitumismustritega. Valdavalt on SEK tunnuseks õpilase käitumisest tulenev väljakutse õpetajale, millal tavapedagoogilised võtted ei ole abiks soovitud eesmärkide saavutamiseks (Jürjen & Schults, 2018).

	PÕHIKÜSIMUSED	TÄPSUSTAVAD KÜSIMUSED	ABISTAMINE
Sissejuhatavad küsimused	Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus?	Kuidas mõistate Teie kaasava hariduse olemust? Mida tähendab Teie jaoks kaasav haridus? Mida peate tegema teisiti seoses kaasava haridusega?	Too näide! 1)Mida teeb õpilane teisiti õppimises, käitumises? 2)Millised raskused Teile enam häirivana tunduvad?
	Kui sageli olete kaasava hariduse raames õpetanud ka	Kuidas kaasav haridus mõjutab Teie tavapärast tööd	Tooge näiteid, kuidas on mõjutanud Teie

<u>Mida mõistate SEK raskuste all?</u>	omased <u>tunnused</u> ? Kuidas kirjeldate Teie SEK raskustega õpilast?/ Kuidas märkate õppetöös SEK õpilast (milliste <u>käitumisilmingute/</u> <u>korrarikkumiste</u> ja tegevuste põhjal)? 2.Mida peate Teie õpilase ebakohaseks käitumiseks - <u>kõige</u> <u>häirivamaks</u> <u>käitumisviisiks</u> ?	õpilases esmalt? 2) Milliseid tegevused ja käitumised segavad Teie jaoks tundi kõige enam?	vähemal või suuremal määral tunni õppetööd.
Uurimisküsimus nr 2 <u>Millised on Teie töökogemused SEK raskustega laste õpetamisel?</u>	1.Kuidas kirjeldate oma tööd SEK raskustega õpilastega? 2.Mida peate oma kogemuste põhjal SEK õpilaste õppetöös kõige keerukamaks/ väljakutseid nõudvaks? 3.Kuidas saate Teie oma töös mõjutada	1)Kirjeldage mõnda olukorda oma töös, kus õpilasel on ilmnenud SEK raskusi. 2)Millised õpilaste <u>käitumisviisid</u> (probleem- <u>käitumised</u>) on Teie kogemuste põhjal häirinud tunni korda kõige enam? 3)Kuidas Te tavapäraselt <u>sekkute</u>	<i>Abistamiseks toon esmalt vaid 1 näite korraga.</i> Tooge näiteid tunnist, kui peate sekkuma õpilase häiriva käitumise tõttu. Tooge näiteid oma tööst, kui õpilase käitumine mõjutab Teie planeeritud tunnitegevust. <i>Nimetan näitena</i>

	SEK õpilase käitumist ja õppimist?	<u>probleemkäitumise korral?</u> Kirjeldage, kuidas reageerite ebakohasele käitumisele? Mida olete tavapäraselt teinud <u>õpilase/õpilaste korralekutsumiseks?</u> 4)Mida Te tavapäraselt teete <u>SEK raskustega õpilase toetamiseks?</u> 5)Mida Te oma töös saate SEK raskustega õpilaste toetamiseks teha? On Teil varasemast mõni hästi toimiv võte, mida Te enam ei kasuta, kuid teate, et seda võiks korralekutsumiseks kasutada?	<i>ühe ja lisan näiteid võtetest, kui õpetaja jääb mõttesse.</i> Võtted korra taastamiseks on: silmkontakt, žestid, õpilasele lähenemine, ekstra vastamisvõimaluse pakkumine, suunamine oodatava tegevuse juurde jn. Milliseid lahendusi Te usute veel hästi toimivat, kuid Te pigem ei kasuta neid võtteid?
Uurimisküsimus nr 3 <u>Millised on Teie kogemused koostöös</u>	1.Kuidas Teie kogemuste põhjal saavad õpetaja ja tugispetsialistid teha koostööd?	1)Millistel <u>juhtumitel/rikkumistel</u> olete <u>oodanud/vajanud abi?</u>	Palun tooge näiteid oma kogemustest koostööst tugispetsialistidega.

<u>tugispetsialistidega</u> <u>SEK-raskustega</u> <u>laste õpetamisel?</u>	2.Milles olete teinud koostööd tugispetsialistidega <u>SEK õpilaste õpetamisel?</u> 3.Millist nõu ja toetust olete saanud tugispetsialistidelt? 4.Kuidas on pakutud tugi Teie tööd õpetamisel parandanud? 5.Millised on olnud Teie ootused ja millist tuge olete saanud?	2)Mis on Teie jaoks õpilase <u>käitumisest tulenev</u> peamine mõjutaja <u>koostöö vajadusel</u> ? ..On see käitumisviisi sagedus?...Kui tihti juhtub rikkumist? ...Ulatus-mida sobimatut õpilane teeb? Kui palju sellest on häiritud ülejäänud klass? 3) On Teil kolleegide seas eripedagoogi ja kas ta on saanud Teile abi/tuge pakkuda?	Tooge näiteid oma kogemustest <u>tugispetsialistidelt</u> saadud juhiste kohta -milliseid juhiseid olete saanud SEK õpilaste toetamiseks. Tooge näiteid oma töös juhtumidest/ olukordadest, mil olete tugispetsialistidelt saanud tuge/nõustamist ja tunnete, et sellest oli abi.
Uurimisküsimus nr 4 <u>Millist tuge soovite SEK-raskustega õpilaste õpetamisel?</u>	1.Millist abi ootate tugispetsialisti(de)lt SEK raskustega õpilaste õpetamisel? 2.Mida saaks tugispetsialist Teie töö parendamiseks teha? 3.Milline on ootus koostööle ja muudatusele senisega võrreldes?	1)Kirjeldage <u>tegevusi</u> , mida ootate <u>tugispetsialistidelt</u> . 2)Milliseid sekkumisi soovite tugispetsialistidelt täpsemalt? 3) Tooge näiteid, kuidas oodatav tugi abistaks Teie tööd õpetamisel (oma	Milliseid muutusi võib oodatav nõuanne või toetus Teie töösse tuua? Mida Te soovite, et tugispetsialist Teie toetamiseks teeks teisiti? Millised muutused võiks olla omavahelises koostöös ning

		varasemate kogemuste põhjal).	õpilasele toe pakkumises?
Lõpetamine/teema kokkuvõtmine	INTERVJUU LÕPETAMINE Tänan Teid osalemise eest! Lõpetan intervjuu salvestamise.	Kas Te soovite midagi veel lõpetuseks lisada? On midagi, mille kohta ma küsimust ei esitanud, kuid Te oleks antud teema puhul veel soovinud rääkida?	

Lisa 3. Töö autori loodud kategooriad uurimus tulemuste tõlgendamiseks

1. uurimisküsimus. *Mida mõistate SEK-raskuste all? Milline on SEK-raskustega õpilane?*

Kategooria	Kood	Õpetaja	Tähenduslike üksuste näited
SEK-raskustega õpilane Eksternaliseeritud raskused	<u>Väike empaatiavõime</u>	V1, V2, V5, V9	V1: neil on väike empaatiavõime; nad ei oska oma tundeid reguleerida
	<u>Raskus emotsioonidega toimetulekul</u>		V5: ongi ettearvamatus, või tuju mitte kaasa töötada; ta ei suuda ennast kontrollida V9: normist kõrvalekaldumine käitumises; ikkagi ettearvamat käitumisega
	<u>Korraldustele allumatus</u>		V2: ta ei kuule absoluutselt sind; sulle öeldakse midagi sellist, mis nagu trükimusta ei kannata; tihtilugu on nad allumatud
	<u>Häälekas tähelepanu püüdmine/tunni segamine</u>	V1, V2, V3, V8, V9, V10	V1: nende tegevus häirib ju klassikaaslasi väga V3: ajab juttu ja segab ka siis teisi tunnis V8: hakkab vahele hõikama teemasse mittepuutuvaid asju V9: lõputu tunnis segamine ja lobisemine, ka õpilase tööle saamine on aeglasem
	<u>Reeglite mittetundmine</u>		V2: õpilased ei järgi reegleid, mida olen kehtestanud, teda peab sageli keelama V10: toimetab hoopis telefonis, kuigi see on keelatud

	<u>Õppevahendite puudumine</u> <u>Püsimatus</u> <u>Agressiivsus</u> <u>Ärrituvus</u>	V1, V2, V5, V6, V8, V9, V11	V10: õppevahendid puuduvad ja nende pidev otsimine ja asjatult aja kulutamine; ei leia vihikut, otsib neid siis ja häirib kõiki V5: võib vahel lihtsalt ringi jalutama hakata; või tuju mitte kaasa töötada V11: tunnis püsimatus, pidevalt oma liigutustega, sahmerdamistega V1: laps on nii ärritunud, et ta ei kuule absoluutselt sind; lõhub oma joonlaua ära, on nii ärritunud; pillub oma asju vahel V6: ta ju kasutab vaimset ja füüsilist vägivalda kaasõpilaste peal V8: õpilane kommenteerib teist ja hüüab igasuguseid labasusi kommenteerib riietust ja teadmisi V2: teda võib käivitada ükskõik, mis klassis toimub; käivitub nii, et ei suuda enam rahuneda V9: ta ärritub, läheb sõnavaraliselt üle piiri; või kargab püsti, läheb laua alla või laua peale
Internaliseeritud raskused	<u>Ärevus, madal enesehinnang</u>	V1, V8, V9	V1: tihtilugu on neil niisugune ärevus ja väga madala enesehinnang; isegi liigne hirm ja hakkab nutma

	<u>Endasse</u> <u>tõmbumine</u> <u>Sõprade</u> <u>puudumine</u> <u>Hirm</u>		V8: on nagu täiesti omaette, istubki pea käte vahel; teeb küll tööd, aga mitte teistega; absoluutselt teistega ei kontakteeru V9: istubki kapuutsi all, täiesti vaikselt ega sega kedagi; aga ei ole nõus üldse midagi tegema V1: tal ei ole sõpru, ta ei leia nagu sõpru endale. V8: keegi ei tahagi temaga tööd teha, ta ei klapi kellegagi kokku, nii et õppekäikudel või tunnis on nemad üksinda V1: liigne hirm näiteks kas mõne õpetaja ees või kontrolltöö ees või sõnade töö ees või jutustamise ees; ei julge tulla vastama; hakkab nutma, paanitseb, ma ei julge, ma ei taha
--	---	--	--

2.uurimisküsimus. **Millised on II ja III kooliastme õpetajate kogemused SEK raskustega õpilaste õpetamisel?**

Kategooria	Kood	Õpetaja	Tähenduslike üksuste näited
SEK-raskustega õpilase õpetamine ja toetamine	<u>Mõju</u> <u>tunnitegevusele</u>	V1, V2, V4, V5, V10	V1: mis iganes seal klassis siis toimub, see võib täiesti noh, võib-olla teistele jääbki märkamatuks, aga miski seda käivitab. Ta käivitub nii, et ta ei suuda enam rahuneda V2: õpilase õppeedukust segab ka õpilase pidev sehkendamine V4: käitumine on üks, mis hakkab ju

			tegelikult sellel lapsel õppimist segama V5: väikerühma lapsed on suures klassis, siis nad lihtsalt häirivad teisi V10: ta otsib õpetaja tähelepanu või püüab õpetaja tähelepanu, see kindlasti häirib mind kui õpetajat, aga see segab rohkem kaasõpilasi.
	<u>Erisuste tegemine/vajadus kohandusteks</u>	V1, V3, V6, V7, V8	V1: peaksin kasutama erinevaid õppemeetodeid, aktiivseid õppemeetodeid; üldse tegema pause tema pärast kindlasti V3: püüan teda klassiväliselt natukene toetada V6: rahulikult vaatame osade kaupa töö läbi; kui me muidugi väga andeka õpilase puhul räägime, siis võin anda talle ka täitsa teise töö V7: talle peab tükeldama neid tööjuhendeid V8: ma pean ette teadma, et, et kui on näiteks mingi rühmatööd, nendele ma annangi siis eraldi teha natukene teistmoodi, et ta siis valmis jõuaks
	<u>Õpetaja teadmiste ja oskuste puudumine</u>	V2, V4, V11	V2: ma olen ise proovinud ühte-teist, aga ausalt öeldes mitte üks asi nendest ei ole toiminud V4: tundsin küll paaril korral, et ei saa enam hakkama ja läksin klassist lihtsalt välja ja mõtlesin, et mis ma siis nüüd teen

	<u>Konkreetne nõuanne</u>		V10: Vajadus on küll olnud kellegagi rääkida või nõu pidada; ka kolleegiga ja teise aineõpetajaga rääkimine on aidanud; muidugi on oluline enam-vähem ühesugune nägemus või arvamus probleemi lahendamiseks V4: need on ikkagi sellised üldised juhendid, et noh, räägi lapsega, anna talle lihtsam ülesanne V6: oleme teinud kokkulepped; kui on hästi pädev tugispetsialist ja ta tegeleb sellega lapsega nagu väljaspool tunni aega ja on sõlmitud kokkulepped ja meile kõigile need sobivad, mul on väga hea meel selle üle V8: meil sotsiaalpedagoog küll ütles, et muudkui aga kirjutage märkusi
Koostöö kogemused puuduvad	<u>Tulemuslikkust ei oska hinnata</u>	V2, V6, V8, V10, V11	V2: mingisugune koostöö toimub, aga tuge klassis ei ole V6: ma ei näe tugispetsialisti väärtust siis selles, kui ta lihtsalt võtab lapse enda juurde, kui on eelmisest tunnist kuskil tunnikord ära läinud ja siis toob kunagi juhuslikul ajal tagasi, et siis see ei tööta V8: ma nüüd otseselt kontrollinud ei ole, aga minu meelest see mitte kuidagi ei mõju talle; midagi muutnud ei ole V10: ma tean ainult seda, et ta tegeleb teatud lastega, aga mismoodi

	<u>Abi ja toetus puudub</u> <u>Ei oska abi küsida/ei ole teadlik valdkonnast</u>	V5, V10, V11	see on kajastunud minu ainetundides, seda ma küll ei ole märganud. V2: ei ole mulle keegi pakkunud, ma olen küll rääkinud probleemidest; ma olen ise proovinud üht-teist V6: ma ei saa öelda, et mind on väga nagu aidanud see siamaani V10: nad on lihtsalt sageli hõivatud või muude asjadega kinni; eripedagoog pole eriti aidanud, ta vist tegeleb väiksemate klassidega; aga me ju peame ise hakkama saama V11: tugispetsialiste on harva olemas olnud; ütleme, eripedagoog, logopeed, sotsiaalpedagoog -jään vastuse võlgu, sest väga-väga minimaalsed kogemused on mul koos nendega töötada V5: et eripedagoog, temalt ma ei oska abi oodata ega küsida vist V10: ma ju täpselt ei tea, millised on näiteks eripedagoogi ülesanded ja kui palju tema suudab aidata V11: tegelikult ma ei oska tema juurde minna, mul on teadmised sellest puuduvad; ma ei oska küsida tõepoolest abi
--	--	----------------------------	--

4.uurimisküsimus. **Millist tuge soovivad õpetajad eripedagoogilt, kui nad õpetavad SEK-raskustega õpilasi?**

Kategooria	Kood	Õpetaja	Täenduslike üksuste näited

Ootused tugispetsialistidele koostöö tegemisel	<u>Ind.toe määramine</u> (<u>abiõpetaja</u>, <u>tugiisik</u>) <u>Nõustamine, info jagamine</u>	V2, V3, V4, V6, V9, V10 V3, V6, V8, V11	V2: oleks sul keegi, kes aitaks selle õpilasega tunnis toime tulla - abiõpetaja V4: et see inimene, kes olekski tal kõrval, see abiline või spetsialist, et reaalselt ongi temaga, tegutseb seal tunni ajal V9: et õpilasel oleks koguaeg tugi kõrval; ja abiõpetajat -ikkagi personaalne inimene tegelikult õpilase tööle oleks kindlasti abiks V10: lisaks veel, et oleks ka vaja rohkem abiõpetajaid; ikkagi abiõpetajaid peab olema rohkem või siis äärmisel juhul õpilasele tugiisik V3: tahaks võib-olla tegelikult mingit vestlusringi hoopis teha, selles mõttes, et kus saaksid nüüd kõik rääkida ja analüüsida näiteks, et miks ta niimoodi käitub V6: juhiseid õppematerjalina, näiteks ka võiks olla õppevahendeid sellist teistmoodi
--	--	---	---

	<u>Sobivama</u> <u>õpikeskkonna</u> <u>määramine</u>	V2, V7, V8	V8: eripedagoogid võiks õpistrateegiaid tutvustada õpilastele, eks ole, et kuidas nad, kuidas nad mingeid asju paremini saaksid meelde jätta ja see peaks olema juba nooremates klassides muidugi; tahaks konkreetseid juhiseid õppeaasta alguses V11: tugispetsialist võiks tulla ja minule kui aineõpetajale anda näpunäiteid või juhiseid V2: ootaksin koolilt, et nende õpilastega juba toimetataks teistmoodi, et nad mitte mingil tingimusel ei sobi ei väiksesse klassi ega mitte ka suurde klass V7: kui väikerühmad on Rajaleidja otsuste alusel, mitte ei muudeta neid temporühmadeks, väiksem grupp on igati õppimist soodustavam V8: need klassid on liiga suured. Ma kujutan ette, et kui oleks see grupp väiksem, oleks parem hallata; kes on sellised üliagressiivsed, et nendel oleks ka võib-olla
--	---	--------------------------	--

	<u>Rohkem koostööd</u>	V1, V4, V9	väiksemas rühmas kuidagi rahulikum V1: väga oluline on rohkem koostööd. Kõikide spetsialistide vaheline; mitte ka ainult nende tugispetsialistide, aga kogu koolikollektiivi ka teiste aineõpetajatega V4: aga kui praegu ikkagi räägitakse, et kui palju ikka toetatakse, antakse tuge, siis minu jaoks seda on vähe; rohkem peaks ju olema V9: ma jah, näeksin võib-olla rohkem logopeedilist abi, sest õpilasele, kellel on mingi õppimiskasvatus, see tavaliselt läheb käitumisse üle
Ootused tugispetsialistile koostöö osas puuduvad	<u>Ei oska abi küsida/ei tunne valdkonda</u>	V5, V10, V11	V5: ja noh, võib-olla muidugi see, et eripedagoog. Temalt ma ei oska abi oodata ega küsida vist V10: ega ma ju täpselt ei tea, millised on näiteks eripedagoogi ülesanded ja kui palju tema suudab aidata, et võib-olla ta ainult kaardistab lapse vajaduse;

	<u>Ootused puuduvad</u>	V4, V6, V10	kuidas ta sealt edasi saab aidata, no seda ei tea V11: ma ei oska tema juurde minna, mul on teadmised sellest puuduvad; ma ei ole tuge ise küsinud ja tugispetsialistid ei paku tuge ise ka V4: ma pean ise hakkama saama selle lapsega, ei ole seda abi võtta, noh, ei ole juba tugiisikut meil igapäevaselt majas V6: aga kui neid ei ole, siis ikkagi anname au, peavad õpetajad ise hakkama saama, ise nuputama, ise mõtlemas. Ise leidma lahendusi, kuidas sellele lapsele läheneda ja kuidas hakkama saad V10: on ikka olnud selliseid raskeid käitumisprobleemidega õpilasi, aga me ju peame ise hakkama saama; kuidas nüüd öelda, et lihtsalt laps pannakse klassi ja õpetaja seatakse fakti ette, et nüüd vaata, kuidas sa temaga hakkama saad ja kuidas sa temaga toimetad
--	-------------------------	--------------------	---

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triinu Soro (sünnikuupäev: 13.01.1978)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “II ja III kooliastme õpetajate kogemused ning ootused tugispetsialistide toele sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste õpetamisel ühe kooli näitel”, mille juhendaja on Tea Ausin, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Triinu Soro

20.05.2026