

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Evelin Kivisaar
Magistritöö

TARTU MAAKONNA KOOLIDE ÕPETAJATE POOLT TAJUTUD KITSASKOHAD
SOTSIAALSETE, EMOTSIONAALSETE JA KÄITUMISRASKUSTEGA ÕPILASTE
KAASAMISEL JA NENDE ETTEPANEKUD KOOLI JUHTKONNALE ÕPETAJATE
TÕHUSAMAKS TOETAMISEKS

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Tea Ausin

Tartu 2025

Kokkuvõte

Tartu maakonna koolide õpetajate poolt tajutud kitsaskohad sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisel ja nende ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks. Kvalitatiivne uuring.

Magistritöös antakse ülevaade sotsiaalsetest, emotsionaalsetest ja käitumisraskustest (SEK-raskused), nende avaldumisest ning ennetus- ja sekkumispõhimõtetest koolikeskkonnas. Töö eesmärgiks oli uurida, missuguseid raskusi tajuvad üldhariduskoolide II–III kooliastme õpetajad töös SEK-raskustega õpilastega, missugust tuge on nad senini kooli poolt saanud ning missuguseid ettepanekuid teevad nad selles osas kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks.

Uuringus osales seitse õpetajat viiest erinevast koolist. Igäühega viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu, mis salvestati, transkribeeriti ning hiljem saadud tulemused kodeeriti. Tulemused näitasid, et õpetajate tajutud peamisteks raskusteks on suur klassikoosseis, sh. erivajadustega õpilaste hulk, piiratud tugispetsialistide kättesaadavus, ajapuudus ja vähene koostöövõimalus kolleegidega. Samuti tunnetavad nad vähest ettevalmistust keeruliste olukordade lahendamiseks.

Juhtkonnalt oodatakse tuge eelkõige inimressursside tõhustamise kaudu – tugispetsialistide ja abiõpetajate töö ümberkorraldamist ja lisamist –, samuti süsteemsete koolituskavade loomist ning selget ja järjepidevat juhtimist, mis toetaks õpetajaid nii emotsionaalselt kui praktiliselt igapäevatöös.

Märksõnad: *sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused, SEK-raskused, kooli tugisüsteem, kaasav haridus, õpetajate toimetulek käitumisraskustega*

Abstract

Challenges Perceived by Teachers in Tartu County Schools in the Inclusion of Students with Social, Emotional, and Behavioral Difficulties and Their Suggestions to School Leadership for More Effective Teacher Support: A Qualitative Study.

This master's thesis provides an overview of social, emotional, and behavioural difficulties (SEBD), their manifestations, and principles of prevention and intervention within the school environment. The aim of the study was to explore the challenges perceived by lower and upper secondary school teachers when working with students with SEBD, the support they have received from the school so far, and their suggestions to school leadership for more effective teacher support.

The study involved seven teachers from five different schools. Each participant was interviewed using a semi-structured format; the interviews were recorded, transcribed, and the data were later coded.

The results indicated that the main challenges perceived by teachers include large class sizes, a high number of students with special educational needs, limited access to support specialists, lack of time, and insufficient opportunities for collaboration with colleagues.

Teachers also reported feeling inadequately prepared to handle complex situations.

Support from school leadership is primarily expected through more effective allocation of human resources—restructuring and increasing the availability of support specialists and teaching assistants—as well as through the provision of systematic training and clear, consistent leadership that supports teachers both emotionally and practically in their daily work.

Keywords: *social, emotional and behavioral difficulties; SEBD; school support system; inclusive education; teacher coping with behavioral challenges*

Sisukord

| | |
|--|----|
| Kokkuvõte | 2 |
| Abstract | 3 |
| Sissejuhatus | 5 |
| 1. Teoreetiline ülevaade | 6 |
| 1.1. Kaasav haridus | 6 |
| 1.2. Tugimeetmed koolis SEK-raskustega õpilase toetamiseks | 6 |
| 1.3. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused | 8 |
| 1.3.1. SEK-raskuste määratlus ja väljakujunemise põhjused | 8 |
| 1.3.2. SEK-raskuste avaldumine koolis | 10 |
| 1.3.3. SEK-raskustega õpilaste toetamispehmohtted koolis | 11 |
| 1.3.4. Õpetaja roll ja väljakutsed SEK-raskustega laste toetamisel | 13 |
| 1.4. Uurimispehmoht ja uurimisküsimused | 16 |
| 2. Metoodika | 17 |
| 2.1. Valim | 17 |
| 2.2. Andmekogumine | 17 |
| 2.3. Andmeanalüüs | 18 |
| 3. Tulemused | 19 |
| 4. Arutelu | 27 |
| Tänuõnad | 30 |
| Autorsuse kinnitus | 30 |
| Kasutatud kirjanduse loetelu | 31 |
| LISA 1. Intervjuu kava | |
| LISA 2. Autori loodud kategooriad uurimisküsimuste tõlgendamiseks | |
| LISA 3. Väljavõte uurijapäevikust | |
| LISA 4. Valimi kirjeldus. Uuringus osalenute taustaandmed | |

Sissejuhatus

Käesoleva töö teema valik tulenes autori isiklikust huvist sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste (edaspidi SEK-raskused) kui ühe hariduslike erivajaduste liigi vastu ning õpetajate toimetuleku osas nende laste õpetamisel kaasava hariduskorralduse raames. Kuna SEK-raskused on oluline ja sageli keeruline valdkond, millega eripedagoog oma töös kokku puutub, on selle teema süvitsi uurimine eripedagoogi jaoks äärmiselt vajalik. Teema käsitlemine aitab mõista paremini õpetajate kogemusi ja vajadusi, et tulevikus aidata kujundada tõhusamaid tugisüsteeme ning toetada koolimeeskondi eesmärgipärasemalt just nende laste õpetamisel ja kaasamisel.

Uuringu valimi moodustasid Eesti ühe maakonna koolide II-III kooliastme õpetajad, kellel on kogemusi töös SEK-raskustega lastega.

Eestis haridussüsteemis rakendatakse kaasava hariduse põhimõtet. Õppekorralduses tähendab kaasava hariduse põhimõtete järgimine seda, et õpilase elukohajärgses haridusasutuses arvestatakse õppurite individuaalsete akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagatakse vajalike tugisüsteemide kättesaadavus (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). Kaasava hariduse eesmärk on suurendada haridussüsteemi võimekust jõuda kõikide õppijateni, põhiliseks sihtgrupiks on enamikus riikides hariduslike erivajadustega õppijad (Häidkind & Oras, 2016).

SEK-raskused on üks erivajaduste liike, millega õpetajad koolis töötades kokku puutuvad. SEK-raskustega õpilastega toimetulek on üks suurimaid väljakutseid õpetaja töös. Paljudel õpetajatel puudub enda hinnangul vastav ettevalmistus tööks selliste õpilastega. Enimkasutatavad klassi haldamise strateegiad ei anna õpetajate sõnul nende õpilaste puhul soovitud tulemusi (Barjami, 2020). Õpetajad tajuvad, et ilma koolipoolse vajaliku toeta on SEK-raskustega laste õpetamine ja kaasamine üldhariduskoolis keeruline (Gidlund, 2018).

Käesolevas magistritöös antakse ülevaade sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste olemusest ja avaldumisest kooli keskkonnas ning teoreetilistest lähtekohtadest, mis puudutavad õpetajate toimetulekut SEK-raskustega. Seejärel antakse ülevaade uurimuse läbiviimiseks kasutatud uurimismeetodist ning tutvustatakse uurimistulemusi.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Kaasav haridus

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (PGS, 2010) kohaselt on kõigil õpilastel, sealhulgas hariduslike erivajadustega (HEV) lastel, õigus õppida oma elukohajärgses koolis. Kool peab tagama neile võimetekohase õppe ja vajalikud tugispetsialistide teenused. Selleks on oluline koostöö kõigi lapsega seotud osapoolte vahel, et ühtaegu toetada HEV õpilast ja tagada ka teistele õpilastele kvaliteetne haridus (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). Kaasava hariduse tulemuslik rakendamine eeldab kõigi haridustöötajate kaasatust. Arvestades muutusi seadusandluses ja hariduskorralduses, on õpetajatele vajalik pakkuda teistsugust väljaõpet, et nad suudaksid toetada kõikide õppijate, sealhulgas erivajadustega laste, arengut ja õppimist (Häidkind & Soodla, 2024).

Eestis on kaasava hariduse rakendamise toetamiseks kehtestatud valdkonda reguleerivad õigusaktid nii lasteaedadele kui koolidele, vastu on võetud uus õpetaja kutsestandard (2024) ning loodud maakondlikud Rajaleidja keskused. Kõik need meetmed põhinevad rahvusvaheliselt kokkulepitud kaasava hariduse põhimõtetel (Häidkind & Oras, 2016). Alates 2010. aastast, mil PGS suunas haridussüsteemi kaasavama lähenemise poole, on HEV õpilaste osalus tavakoolides pidevalt suurenenud ning erikoolide arv vähenenud (Kõrgesaar, 2020). Selline areng on suurendanud õpetajate töökoormust ning tekitanud raskusi igapäevaste tööülesannetega toimetulekul (Silm, Lepp jt, 2024).

Kaasava hariduskorralduse juurutamine on toonud kaasa märkimisväärseid muutusi Eesti haridusmaastikul, kus varem eraldi õppeasutustes õppinud HEV õpilased on tänaseks kaasatud tavaklassidesse. Kaasava hariduse teema on endiselt väga aktuaalne, puudutades suurt osa ühiskonnast – lapsi, lapsevanemaid, õpetajaid, koolijuhte ja tugispetsialiste –, ning ühendab üld- ja eripedagoogika valdkonnad (Häidkind & Oras, 2016).

1.2. Tugimeetmed koolis SEK-raskustega õpilase toetamiseks

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) § 46 järgi loetakse haridusliku erivajadusega (HEV) õpilaseks last, kes vajab kohandusi õppesisus, -protsessis, -ajas või -keskkonnas. Õpilase individuaalse toe vajadus selgitatakse koolis välja ning tagatakse sobivad tugiteenused, sealhulgas eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi ja sotsiaalpedagoogi tugi.

Teenuste kättesaadavuse ja meeskonna koosseisu eest vastutab koolijuht koostöös koolipidajaga (Haridus- ja Noorteamet, 2020). Tuge rakendatakse kolmel tasandil:

- *Üldine tugi* sobib ajutiste raskustega õpilastele ja hõlmab individuaalset juhendamist, tugispetsialisti abi ning õpiabi.
- *Tõhustatud tugi* on mõeldud püsivate raskustega õpilastele ning võib sisaldada individuaalõpet, väikeklasse ja regulaarseid tugiteenuseid.
- *Eritugi* on suunatud lastele, kes vajavad igapäevast spetsiifilist ja integreeritud tuge seoses raske puude või psüühikahäirega (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.; Haridus- ja Noorteamet, 2020).

Erineval määral tuge vajab 2022. aasta seisuga iga viies Eesti üldhariduskooli õpilane, nendest umbkaudu 30% vajab tõhustatud või erituge (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). HEV õpilaste, sh. SEK-raskustega õpilaste õpet korraldatakse vastavalt vajadusele järgnevalt: erivajadustega õpilane erikoolis; erivajadustega õpilane tavakooli eriklassis, sealhulgas üksikud ained koos tavaklassiga; erivajadustega õpilane tavaklassis, sealhulgas üksikud ained eraldi; ning erivajadustega õpilane tavaklassis koos teistega kõikides tundides (Schults jt, 2018).

Haridusasutustes tegutsevad tugispetsialistid mängivad võtmerolli nii ennetavas kui toetavas töös. Nende hulka kuuluvad eripedagoogid, logopeedid, psühholoogid ja sotsiaalpedagoogid, aga ka abiõpetajad, tugiisikud ja õpetaja-abid (Aardevälja jt, 2019). Tugispetsialisti roll on hinnata abivajaduse olemust, sekkuda õpilase toetamisel, nõustada õpetajaid ning panustada arendava ja kaasava õpikeskkonna kujundamisse (Õpetajate Leht, 2022). Õpetaja ülesanne on märkamine ja kohandamine, tugimeeskond aitab hinnata ja rakendada vajalikke sekkumisi. Efektiivne tugi eeldab koolisisest koostööd. Usalduslik suhtlus meeskonnaliikmete vahel on eduka koostöö eelduseks (Aardevälja jt, 2019; Haridus- ja Noorteamet, 2020). Haridus- ja Teadusministeeriumi haridusvaldkonna arengukavale (2021) tuginedes ei ole hetkel Eestis hariduslike erivajadustega laste toetamiseks kvalifikatsiooniga tugispetsialistide järelkasv piisav. Koolis töötavate tugispetsialistide arv varieerub kooliti ning olemasolevad tugispetsialistid ei tööta sageli täiskoormusega. Tugispetsialisti peamine ülesanne koolis on õpilaste erivajaduste tuvastamine ning õpetajate nõustamine, kuid põhiline vastutus erivajadustega õpilaste õppe korraldamisel lasub õpetajal. HTM-i tellitud uuringust nähtus, et õpetajad tunnevad suurt puudust ka abistavast tugipersonalist nagu abiõpetajad ja tugiisikud (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021).

1.3. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused

Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste termin viitab probleemidele, mis takistavad lapse õppimist, sotsiaalset toimetulekut ja arengut, samuti võivad häirida ka kaaslaste heaolu. Nende raskustega toimetulekuks on tarvis lisatuge. (Cooper, 2006; Rose jt, 2009, viidatud Cefai jt., 2009 kaudu). SEK-raskuste mõistet kohtab peamiselt haridusvaldkonnas.

1.3.1. SEK-raskuste määratlus ja väljakujunemise põhjused

Cooperi (2011) järgi saab defineerida sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste mõistet järgnevalt: see viitab käitumise või emotsionaalsetele eripäradele, mis erinevad normist sedavõrd, et häirivad lapse enda arengut ja/või teisi inimesi (Woolfolk, Hughes ja Walkup, 2010: 165, viidatud Cooper, 2011 kaudu). SEK-raskustega õpilaste püsivalt probleemne käitumine võib häirida lapse enda toimetulekut, samuti teiste – õpetajate ja klassikaaslaste – heaolu ja õppetööks soodsaid tingimusi (Tropp, 2010).

Püsivad SEK-raskused põhjustavad probleeme nii sotsiaalses, kooli- ning hiljem ka töökeskkonnas. Pikema aja jooksul väljakujunenud häireid seostatakse hilisemas elus kehvema tervise, tervishoiu- ja sotsiaalteenuste suurema kasutamise, madalate akadeemiliste saavutuste, kesiste tööhõive väljavaadetega ning suurenenud kuritegevuse ja uimastite kuritarvitamise riskiga (Göbel jt, 2016; Swift jt, 2021).

Quinn jt. (2000) toovad välja neli peamist kategooriat, mis võivad soodustada SEK-raskuste väljakujunemist lastel:

- 1) *Bioloogilised tegurid*: Geneetilised eelsoodumused, ajukahjustused või -düsfunksioonid, toitumisprobleemid, biokeemilised tasakaalutused, füüsilised haigused või puudused ning temperament võivad kõik mõjutada lapse käitumist ja emotsionaalset seisundit.
- 2) *Perekondlikud tegurid*: Olulist rolli mängivad perekonna struktuur, sotsiaalmajanduslik olukord ja vanemlikud kasvatusstiilid. Näiteks vaesus, puuduv isa, lahutus või peresisene vaenulikkus on seotud suurema SEK-raskuste riskiga.
- 3) *Kooliga seotud tegurid*: Koolikeskkond, õpetajate ja õpilaste suhted ning kooli tugisüsteemid võivad mõjutada lapse emotsionaalset ja käitumuslikku arengut. Negatiivne koolikogemus või toetuse puudumine võib raskusi süvendada.
- 4) *Kogukondlikud tegurid*: Last ümbritseva kogukonna sotsiaalne ja majanduslik olukord, sealhulgas vaesus, kuritegevus ja piiratud juurdepääs teenustele, võivad samuti mõjutada lapse heaolu ja suurendada SEK-raskuste riski. Need tegurid ei toimi isoleeritult, vaid sageli

koosmõjus, suurendades lapse haavatavust sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumuslike probleemide suhtes. Samuti on märkinud Swift jt, (2021) SEK-raskuste väljakujunemise juures riskiteguritena lapse kasvukeskkonda, suhteid ja suhtlust vanematega. See hõlmab sotsiaalseid tegureid nagu perekonda, vanemate sissetulekute ja hariduse taset, samuti emotsionaalset heaolu, ka vanema-lapse suhtlust, mis võib olla nii vastuseks kui ka kaasaaitajaks lapse sotsiaal-emotsionaalsete raskuste ilmnemisel (Swift jt. 2021).

Erinevad uurijad on täheldanud, et SEK-raskuseid kogevad peamiselt lapsed, kellel on diagnoositud närvisüsteemi arenguhäireid, näiteks autismispektri häire, tähelepanu puudulikkus/ hüperaktiivsus ja/või arengulised kõnepuuded (Löytömäki jt, 2022; Wren jt, 2023; Swift jt, 2021; Rogers, 2011).

SEK-raskused jagunevad uurimuste põhjal kaheks – *eksternaliseerunud* ja *internaliseerunud* probleemideks. Antud arenguliste probleemide liigitus pärineb Thomas M. Achenbachi 1978. aasta käsitlustest lapsea psühhopatoloogia kohta, kuid see jaotus on kasutusel ka tänapäeval (Achenbach, 1995; 2017).

Internaliseerunud probleemide valdkond hõlmab isiku endaga seotud, sissepoole suunatud käitumist nagu sotsiaalne eemaldumine, somaatilised kaebused, ebapiisavuse tunne. Internaliseeritud probleeme iseloomustab pigem ülekontrollitus, mis võib väljenduda näiteks depressiooni või ärevusena (Cooper, 2011; Hallahan jt, 2020; Tropp, 2010). Kõrgesaar (2020) selgitab, et sissepoole suunatud käitumiskasvatused seisnevad koolikontekstis napis suhtlemises kaaslastega, suhtlusoskuste puudulikkuses, eemaldumises oma mõttemaailma, põhjuseta kartlikkuses, sagedastes kaebustes tervise üle ja kalduvuses depressiooniks.

Eksternaliseerunud ehk väljapoole suunatud käitumine on teisi häiriv, kontrollimatu ja agressiivne käitumine, autoriteedile allumatus, mis väljendub ennekõike oma murede ja pingete „välja käitumises“, laps on raskustes oma käitumise kontrollimisega, on agressiivne või tõrges-trotslik (Göbel jt, 2016; Hallahan jt, 2020; Tropp, 2010). Kõrgesaar (2020) lisab, et koolis väljenduvad antud käitumiskasvatused paigalpüsimatuse, vahelesegamise, teiste tülitamise, rusika või jalaga virutamise ja kaklemise, õpetaja eiramise, kaebuste ja vaidlemise, varastamise, valetamise, vandalismi, allumatuse, vihapursete, kaaslaste algatatud koostegevustest tõrjutuse, õpetaja juhenditele mittereageerimise ja ülesannete täitmise poolelühendamise (Heward 2014: 209–210, viidatud Kõrgesaar, 2020 kaudu).

Ühel õpilasel võib olla korraga nii eksternaliseerunud kui ka internaliseerunud probleeme, need ei ole vastastikku välistavad (Tropp, 2010). Ka Engels jt (2010) uuringu

tulemused viitavad sellele, et internaliseeritud (näiteks ärevus, depressioon) ja eksternaliseeritud (näiteks agressiivsus, trotslik käitumine) käitumisprobleemid tugevdavad teineteist vastastikku. Üks probleemiliik võib kaudselt viia teise süvenemiseni läbi negatiivse mina-pildi kujunemise.

1.3.2. SEK-raskuste avaldumine koolis

SEK-raskustega õpilaste all peetakse peamiselt silmas häiriva ja väljakutsuva käitumisega õpilasi, kelle käitumine segab nende enda ja ka teiste sotsiaalset kaasatust ja akadeemilist toimetulekut (Parsonson, 2012).

Emmer, Evertson ja Worshami (1997, viidatud Krull 2000: 465 kaudu) jaotavad ebasobivat käitumist nelja kategooriasse: *olematud käitumisraskused* ehk need, mis tähelepanu ei vääri (ingl. nonproblem); *käitumisraskused, mis häirivad tundi vähe* (ingl. minor problem); *tõsine, kuid piiratud ulatusega käitumisraskus* (ingl. major problem, but limited in scope and effects) ning *püsiv ja süvenev väärkäitumine* (ingl. escalating or spreading problem). Neist esimese kolme puhul ei ole häiriv käitumine pidev ning on enamasti korrigeeritav õppekorralduse kohandamise ja tõhusate klassihaldamise võtetega. Neljanda kategooria puhul saab aga väita, et tegemist on püsivate ja tõsiselt akadeemilist kaasatust häirivate probleemidega, mis nõuavad süsteemsemat sekkumist (Emmer jt, 1997, viidatud Krull 2000: 466 kaudu).

Koolikeskkonnas esinevatest käitumisprobleemidest peetakse kõige häirivamaks eksternaliseeritud käitumist, nagu konfliktid kaaslastega, trots õpetajate suhtes, reeglite eiramine, segamine tundides, kiusamine ning koolikohustuse eiramine (Cooper jt., 2013; Kõrgesaar, 2020). Pidev rahulolematumus, sotsiaalne isolatsioon, ülesannete täitmata jätmine ja üldine koolivastane hoiak loovad klassiruumis pingelise õhkkonna, mis mõjutab nii õpetajate kui ka kaasõpilaste heaolu ja õpikeskkonna toimimist, kui fookus nihkub häirivale käitumisele ja segavatele teguritele, mida see endaga kaasa toob (Cooper & Cefai, 2013a; Parsonson, 2012). Õpetajad tajuvad SEK-raskustega õpilaste puhul sageli lugupidamatust ja vastuhakku, mis võib viia õpetaja autoriteedi- ja kontrollitunde kadumiseni (Rogers, 2011).

Lisaks toob Rogers (2011) esile, et üha sagedamini kaasnevad käitumisraskused neuropsühhiaatriliste diagnoosidega, nagu tähelepanupuudulikkuse ja hüperaktiivsuse häire (TPH/TPHH) või autismispektrihäire (ASH). Töö selliste lastega esitab õpetajale erialaseid ja

emotsionaalseid väljakutseid, milleks nad ei pruugi olla piisavalt ette valmistatud ega toetatud.

Kuigi SEK-raskused esinevad sagedamini põhikoolis, on murettekitav nende probleemide sagenemine juba algkoolis, eriti nooremates klassides. Varajane SEK-raskuste avaldumine võib prognoosida hilisemaid akadeemilisi ja sotsiaalseid raskusi noorukieas (Cooper, 2006; Rose jt, 2009, viidatud Cefai jt., 2009 kaudu). See rõhutab varajase sekkumise ja ennetavate meetmete olulisust juba alushariduse tasandil, et ennetada lapse arengus edaspidi esineda võivaid probleeme ning toetada tema toimetulekut hilisemas elus.

1.3.3. SEK-raskustega õpilaste toetamispõhimõtted koolis

Lindgren ja Suter (1994) toovad välja tõsiasja, et enamik õpetajaid reageerivad õpilase probleemsele käitumisele vaid siis, kui see häirib nende endi tööülesannete täitmist klassis ning selgub, et sageli ei ole õpetajad ka teadlikud võimalikest sekkumismeetoditest ega tea, kust abi küsida. Kõrgesaar (2020) kirjutab, et emotsionaalsed ja käitumiskeskused toovad ebaadekvaatse reageerimise korral kaasa õpiraskusi. Ebaadekvaatne õpikeskkond tähendab seejuures ebamäärasust reeglites ja nõuetes, ebajärjekindlat ja karistamisküllast distsiplineerimistava.

Käitumiskeskustega laste toetamise põhiosaks on käitumise kontrollimise strateegiate õpetamine, sest ilma käitumise juhtimiseta on väga väike tõenäosus, et saaks toimuda õppimine. Kuigi abi võib olla tõhusast akadeemilisest juhendamisest ja õpioskuste õpetamisest, ei pruugi sellest üksi piisata. Eraldi tuleb tegeleda korda rikkuva käitumisega. Oluline on arendada enesekontrollivõtteid ning õpetada akadeemilisi ja sotsiaalseid oskusi, mis toetavad teistega koos õppimist (Hallahan et al., 2009; viidatud Tropp, 2010 kaudu).

SEK-raskustega õpilaste puhul on tõhusate sekkumisviidide tunnusteks: süstemaatilisus ja teaduspõhisus; pidev protsessi ja edasimineku jälgimine ning hindamine; uute oskuste rakendamise võimaldamine; sekkumine on vastavuses probleemiga; mitmeosalised sekkumised; eesmärgiks on õpitu üldistamine ning rakendamine; tegelemine püsiva sekkumisega (Hallahan jt. 2009, Tropp, 2010: 165 kaudu).

Brack jt (2023) kirjeldavad koolikeskkonnas rakendatavat mitmetasandilist tugisüsteemi (Multi-Tiered Systems of Support või MTSS), kui tõhusat SEK-raskuste ennetus- ja sekkumiskaartistikku, mis aitab koolidel kasutada tõendus põhiseid meetodeid, et

toetada iga õpilase õppimist, käitumist, emotsioone ja suhtlemist (U.S. Department of Education. (2021). MTSS hõlmab tavaliselt kolme taset:

1. Primaarne, ehk universaalne tugi (1. tase): kõigile õpilastele suunatud ennetavad meetmed, nagu positiivse käitumise kinnitamine ja sotsiaalsete oskuste õpetamine.
2. Sekundaarne, ehk sihipärane tugi (2. tase): rühmapõhised sekkumised õpilastele, kes vajavad täiendavat tuge, näiteks käitumislepingud või sotsiaalsete oskuste grupid.
3. Kolmas, ehk intensiivne, individuaalne tugi (3. tase): individuaalsed sekkumised õpilastele, kellel on tõsised raskused, hõlmates näiteks käitumise funktsiooni hindamist ja individuaalseid käitumise tugikavasid.

MTSS pakub eri tasanditel erineva intensiivsusega tuge, mis kasvab liikudes 1. tasemelt 3. tasemele. Kuigi süsteem keskendub peamiselt õpiesmärkidele, hõlmab see ka emotsionaalseid, sotsiaalseid ja käitumuslikke vajadusi. Ühe õpilase erinevaid probleeme (nt akadeemilised vs käitumuslikud) võib käsitleda samaaegselt eri tasanditel. MTSS-i puhul on keskseks andmepõhine lähenemine. Need andmed võivad hõlmata nii käitumist, õppimist kui ka sotsiaalseid protsesse, mille põhjal määratakse sobivad sekkumised ja nende tase. Selline süsteemne ja paindlik lähenemine toetab tõhusalt probleemide ennetust ja sekkumist nii õpilaste grupis kui individuaalselt igas kooliastmes. (Brack jt, 2023, US Department of Education, 2021). Ka Cooper ja Cefai (2013b) rõhutavad, et sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiseraskustega toimetulekuks on vaja koolides mitmetasandilisi ja tõendus põhiseid sekkumisi. Autorid toetavad kogu kooli hõlmavaid lähenemisi nagu positiivse käitumise toetamise süsteemid, sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppe programmid ja individuaalsete käitumise tugikavade koostamist. Oluline on sekkumisse kaasata nii õpetajad, tugispetsialistid kui vanemad ning pidevalt hinnata sekkumiste tulemuslikkust.

Tõhus klassihaldus loob turvalise ja hästi organiseeritud õpikeskkonna, mis toetab õppimist ning aitab ennetada ja vähendada käitumisprobleeme. See mõjutab positiivselt nii õpetajat kui ka kogu klassi (Aardevälja jt, 2019). Sama allika põhjal toetavad head klassihaldust viis strateegiat: arusaadavad reeglid, selged rutiinid, sobiva käitumise tunnustamine, läbimõeldud reageerimine ebasobivale käitumisele ja õpilaste aktiivne osalus tunnis. Sarnase sisuga soovitusi jagab ka Rogers (2011) SEK-raskustega õpilaste toetamiseks klassiruumis, kuid lisaks toob välja konkreetsemate ennetus- ja sekkumissoovitustena tähelepanupuudulikkuse või tähelepanupuudulikkuse ja hüperaktiivsuse häire (TPH/TPHH) diagnoosiga laste puhul: istekoht toetava eeskuju kõrval; visuaalsed vihjed ja töömeelespad;

struktureeritud tööplaanid; juhiste kordamine; mõõdukas liikumine tunni ajal; kehalise aktiivsuse võimaldamine vahetunnis. Autismi spektrihäirega (ASH) laste toetamiseks klassiruumis soovib Rogers (2011): rahulik keskkond ja hääletoon; lapse puudutamise vältimine; selged ja kontekstitäpsed juhised; tegevuste etteaimatavus; konkreetne ja toetav tagasiside; individuaalne käitumiskava.

Eesti koolides on kasutusel ka erinevaid tõendus põhiseid sekkumisprogramme, mis on seotud kooli sisekliima, sotsiaalsete oskuste ja koostöö arendamisega ning nende eesmärgiks on ennetada käitumisprobleeme ja tõrjutust. Tartu Ülikooli eetikakeskuse loodud *hea kooli mudel* ja *KiVa* väärtuste kujundamise programm ühendavad endas nii ennetustegevuse, kiusamisjuhtumite lahendamise strateegiad kui ka programmi tulemuste hindamise ja analüüsi. „*Kiusamisest vabaks!*“ programm keskendub väärtushinnangute varajasele õpetamisele lasteaia ja kooli esimeses astmes. *Vaikuseminutite* koolitusprogramm keskendub tähelepanu- ja meelerahuharjutustele. *VEPA* käitumisoskuste mäng arendab õpilaste enesejuhtimist ja sotsiaalseid oskuseid läbi õpetaja kasutatavate meetodite. *Salliv Kool* tegeleb kiusamisvastase ennetustöö ja noorte teadlikkuse tõstmisega (Aardevälja, 2019).

SEK-raskustega lapsed on mitmel viisil erinevad. Selleks, et kooli tingimustes neid õpilasi adekvaatselt toetada, peavad olema täidetud konkreetsed tingimused: sobivad juhendamistrateegiad ja sotsiaal-emotsionaalne keskkond, varane märkamis- ja sekkumissüsteem ning õpetajatele ja koolidele pakutav toetus (Mooij & Smeets, 2009).

1.3.4. Õpetaja roll ja väljakutsed SEK-raskustega laste toetamisel

Pedagoogi töö nõuab oskust arvestada iga õpilase individuaalsusega ning tagada klassis turvaline ja õppimist toetav õpikeskkond, mis seab õpetaja õlule suure vastutuse ning võib olla väljakutsete rohke (Gidlund, 2018; Järv-Mändoja jt, 2011). Õpetajal on võtmeroll käitumiskuste varajasel märkamisel ja õpilaste emotsionaalse ja sotsiaalse heaolu toetamisel, kuna ta puutub lastega kokku igapäevaselt. Suuremat tähelepanu vajab SEK-raskustega tegelemine, mis segavad õppetööd ja suurendavad koolitõrke tekkimise riski. (Sotsiaalministeerium, 2016).

On leitud tõendeid, et SEK-raskused on oluliseks takistuseks tõhusale õpetamisele ja õppimisele kaasavas hariduses (MacBeath, Galton, Steward, MacBeath & Page, 2006; OECD, 2009, viidatud Cooper, 2013 b kaudu). Kaasava õppimise edukaks rakendamiseks tuleb

õpetajal omada teadmisi probleemse käitumise sümptomitest. Õpetajal peab olema oskus eristada, millal saab ta ise sekkuda ja millal vajab tuge väljastpoolt (Lindgren & Suter, 1994).

Õpilase probleemne käitumine võib tuleneda sotsiaalsete oskuste puudumisest, enesekontrolli raskustest või keerulisest emotsionaalsest seisundist, kuid sellest hoolimata peab õpetaja sellega klassis toime tulema (Tropp, 2010). Paljudel õpetajatel aga puudub enda hinnangul vastav ettevalmistus tööks SEK-raskustega õpilastega. Enimkasutatavad klassihaldamise strateegiad ei anna õpetajate sõnul nende õpilaste puhul soovitud tulemusi (Barjami, 2020). Lisaks on Macleod jt, (2004) sõnul üheks peamiseks mureks koolikeskkonnas SEK-raskustega õpilaste puhul teiste õpilaste ja õpetajate turvalisuse tagamine, kerkivad esile ohutusega seotud küsimused, mida muud tüüpi HEV õpilaste kaasamisel üldiselt ei teki (Macleod & Munn, 2004).

Uuringud näitavad, et õpetajal on oluline roll käitumisprobleemide leevendamisel – positiivne õpetaja-õpilase suhe, selge struktuur ja tõhus klassihaldus toetavad soovitud käitumise kujunemist. Samas kogevad õpetajad tihti stressi ja ebakindlust erinevate käitumisprobleemide lahendamisel, mis võib viia negatiivsete tõlgendusteni õpilaste käitumisest ning takistada toetavate suhete loomist (de Swart jt, 2022; Cooper & Cefai, 2013b; Rogers, 2011). Cooper ja Cefai (2013b) toovad lisaks esile, et negatiivsel õpetaja-õpilase suhtel on pikaajaline negatiivne mõju: pikaajalised negatiivsed suhted õpetajaga on seotud õpilase süvenevate käitumisprobleemidega. See on kooskõlas de Swarti jt (2022) seisukohtadega, kes kirjeldavad probleemsete suhete vastastikust võimendavat iseloomu. Hibbin & Warin (2020) on leidnud, et SEK-raskustega õpilaste klassist või lausa koolist eemaldamine on koolis sageli kasutatav karistuslik meede, mis ei toeta kuidagi nende õpilaste kaasamist. Selle asemel soovivad nad suunata tähelepanu positiivsele õpetaja-õpilase suhte loomisele ja positiivsele keelekasutusele, et pakkuda toetavat keskkonda, mis soodustab usaldust ja kaasatust.

Alkahtani (2022) poolt läbiviidud 782 õpetajat hõlmanud uuring näitas, et õpetajate teadmised SEK-raskustest on sageli puudulikud ning see mõjutab nende hoiakuid SEK-raskustega õpilaste suhtes. Eraldi tasub väljatoomist tulemus, et enam kui 90% õpetajatest uskus, et SEK-raskustega õpilased vajavad teiste arvelt lisatähelepanu ja üle 86% pidas nende kohalolu tavaklassis teistele kahjulikuks, mistõttu rõhutatakse vajadust sihipäraste täiendkoolituste järele.

Gidlund (2018) analüüsis 15 riigi uuringuid ning leidis, et kuigi õpetajad väärtustavad õpilaste mitmekesisust, on neil raske aktsepteerida käitumist, mis ohustab teisi või segab õppimist. Pidev käitumisprobleemidega tegelemine takistab neil täitmast enda põhiülesannet – õpetada, põhjustades pettumust ja ebapiisavuse tunnet. Õpetajad tajuvad sageli koolipoolse toe puudumist ning vajavad rohkem abistavat personali, kohandatud õpikeskkonda, rohkem aega tundide planeerimiseks ja kolleegide omavaheliseks koostööks ning vajalikke oskusi SEK-raskustega lastega töötamiseks. Ilma koolipoolse toeta on SEK-raskustega õpilaste kaasamine jätkuvalt keeruline neile õpilastele endile, nende õpetajatele ja klassikaaslastele. (Gidlund, 2018; Quinn jt, 2000). Haridus- ja Teadusministeerium (s.a) märgib samuti, et õpetajate tõhus toimetulek erivajadustega õpilaste, sealhulgas SEK-raskustega õpilaste toetamisel sõltub suuresti kooli sisekultuurist ja korralduslikest lahendustest. Toetavas töökeskkonnas on õpetajal ligipääs praktilisele abile klassiruumis (nt abiõpetaja või tugisiik), võimalus teha koostööd kolleegide ja tugispetsialistidega ning piisavalt aega õppetöö ettevalmistuseks ja refleksiooniks.

Samas toovad Gidlund (2018) ja Tropp (2010) esile, et õpetajad tunnevad end sageli käitumisprobleemide lahendamisel üksi. Nad rõhutavad, et vastutus õpilaste heaolu ja käitumise juhtimise eest peab olema kogu kooli ühine mure. Parimad tulemused saavutatakse ühiselt tegutsedes, üksteist toetades ning vajadusel ka otsesest abi pakkudes klassi- ja koolitasandil. See seisukoht tõstab esile mitmetasandilise ja meeskondliku toe olulisuse.

Armstrong (2014) toob juurde lisamõõtme: SEK-raskustega õpilastega töötamine ei ole õpetaja jaoks ainult väljakutse. Kui õpetajad saavad kooli poolt piisavalt tuge ja tunnustust, leiavad nad selles töös rahuldust ja võimalusi enda professionaalseks arendamiseks ja väärtuslike õpetamiskogemuste hankimiseks.

Hind jt, (2019) leidsid Inglismaal läbiviidud uuringus, mis keskendus õpetajate hinnangute väljaselgitamisele SEK-raskustega laste kaasamise kitsaskohtadele tavakoolis, et õpetajad tunnevad SEK-raskustega laste kaasamisel kõige enam puudust vajalikest koolitustest. Suurimateks takistusteks kaasamise juures peavad nad järjepidevate ressursside ja toetuse puudumist koolis.

Sirvi (2016) leidis oma magistritöös, et õpetajad peavad SEK-raskustega õpilaste toetamisel suurimateks takistusteks väheseid oskusi, ajapuudust ja oskamatus neid õpilasi motiveerida. Valdav enamus uuringus osalenud õpetajatest leidis, et õpilaste distsipliini- ja käitumisprobleemid on seotud õpetaja oskusega klassi tõhusalt juhtida ning rõhutasid vajadust

psühholoogiliste, eripedagoogiliste ja praktiliste koolituste järele, kuidas toime tulla erinevate probleemituatsioonidega. Leemets (2023) leidis, et 29% Lääne-Virumaa õpetajatest hindas oma teadmisi HEV-õpilaste õpetamisel mitterahuldavaks. HEV liikidena, millega õpetajad kõige sagedamini kokku puutusid, nimetati käitumisprobleeme ja koolist puudumist. Suurimaks takistuseks peeti tugispetsialistide puudust ja olemasolevate tugispetsialistide ülekoormust. Seda seisukohta toetab ka Eestis 2018 aastal läbiviidud uuringu koolijuhtide seas, mis kinnitas, et koolijuhtide hinnangul takistavad kooli efektiivset toimimist eelkõige inimressurssidega seotud tegurid: erivajadustega õpilaste õpetamiseks vajalike oskustega õpetajate puudus (47%) ja tugipersonali vähesus (40%) (Taimalu jt. 2020).

Kokkuvõttes näeme autorite vahel ühtsust selles, et õpetaja roll on õpetaja SEK-raskustega laste toetamisel võtmetähtsusega, kuid see ei ole piisav. Efektiivne sekkumine eeldab koolipoolset tuge, meeskonnatööd, täiendkoolitusi ning piisavate ressursside olemasolu.

1.4. Uurimisprobleem ja uurimisküsimused

SEK-raskustega õpilaste kaasamine tavakoolis on keeruline ja nõuab õpetajalt mitmekesisel oskusi. Kui soovime saada teada, millised probleemid takistavad kaasava hariduse edukat rakendamist maakonna koolides, kus tugisüsteemid on sageli piiratud ja õpetajad peavad toime tulema iseseisvamalt, on vaja uurida õpetajate tajutud kitsaskohti. Kitsaskohtade mõistmine võimaldab arendada sihipäraseid ja reaalselt õpetajate vajadustest lähtuvaid tugimeetmeid. Samuti aitab see välja selgitada, millistes valdkondades on enim vaja täiendkoolitusi või tugispetsialistide tuge SEK-raskustega toimetulekul.

Õpetajate kogemused ja raskuskohad on väärtuslik sisend hariduse planeerijatele ja koolijuhtidele. Õpetajate tajutud kitsaskohtade kaudu saab hinnata, kui võrd tõhusat tuge on nad kooli poolt saanud SEK-raskustega toimetulekuks. Uuring aitab mõista ka õpetajate töökoormust ja emotsionaalset valmisolekut keeruliste olukordadega toimetulekuks. Nende probleemide teadvustamine on eelduseks muutustele, mis toetavad nii õpetajaid kui ka õpilasi ning edendada kaasavat ja hoolivat koolikultuuri.

Uurimisprobleemist lähtuvalt on püstitatud uurimisküsimused:

- Millised on õpetajate poolt tajutud kitsaskohad SEK-raskustega õpilaste kaasamisel?
- Kus, millistes olukordades ja milleks vajavad õpetajad kõige enam kooli tuge SEK-raskustega õpilaste puhul?

- Kui tõhusaks hindavad õpetajad senini koolis pakutud tuge toimetulekuks SEK-raskustega õpilastega?
- Missugused on õpetajate ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks toimetulekul SEK-raskustega õpilastega?

2. Metoodika

Käesolevas magistritöös rakendatakse kvalitatiivset uurimisviisi, et mõista süvitsi väikese grupi õpetajate kogemusi ja arvamusi SEK-raskustega õpilaste kaasamise osas. Vastavalt uurimuse eesmärgile – selgitada välja tajutud kitsaskohad ning ettepanekud õpetajate toetamiseks – sobib uurimismeetodiks poolstruktureeritud intervjuu ja kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs, mis võimaldab analüüsida keelelisi väljendusi ilma statistilisi meetodeid kasutamata (Laherand, 2008).

2.1. Valim

Uurimuses kasutati ühe piirkonna valimit, st valiti välja viie Tartu maakonna üldhariduskooli II-III kooliastme õpetajad, kellel on kogemusi sotsiaalsete, emotsionaalsete või käitumiskõhmetega õpilase kaasamisega tavaklassis. Valimisse kuulus 7 õpetajat viiest Tartu maakonna koolist. Kõik valimisse kuulunud õpetajad olid naissoost. Intervjueeritud õpetajate vanus jäi vahemikku 36-42 aastat, keskmine vanus on 39 aastat. Õpetajate tööstaaz varieerus 5 aastast 20 aastani. Keskmine tööstaaz on 13,4 aastat. Viiel uurimuses osalenud õpetajal on pedagoogiline kõrgharidus (magistrikraad) ning kahel õpetajal on kõrgharidus hetkel omandamisel. Täpsem valimi kirjeldus tabelina on esitatud lisa (vt. Lisa 4)

2.2. Andmekogumine

Andmete kogumiseks ja kvalitatiivse uuringu läbiviimisel kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab intervjueeritaval avaldada etteantud teema kohta oma mõtteid ja seisukohti vabamas uurimisõhkkonnas ning annab intervjueerijale võimaluse küsida paremaks mõistmiseks täpsustavaid küsimusi ning selgitusi. Intervjuu jaoks valmistati ette intervjuu kava (vt Lisa 1). Intervjuu küsimused koostati lähtuvalt uurimisküsimustest.

Iga peakategooria alla on koondatud 2-4 küsimust. Kokku koosnes intervjuu 14 küsimusest. Põhiküsimustele lisandusid lisaküsimused vastuste täpsustamiseks ja uuritava mõtete täpsemaks tõlgendamiseks. Intervjuu küsimused on esitatud lisa (vt Lisa 1).

Andmekogumismeetodi valiidsuse suurendamiseks viidi läbi pilootintervjuu ühe valimi kriteeriumitele vastava õpetajaga. Kuna olulisi muudatusi küsimuste kavas peale pilootintervjuu analüüsi ei tehtud, siis kasutati saadud andmeid ka põhiuurimuse andmete hulgas. Intervjuud iga seitsme valimi kriteeriumitele vastanud õpetajaga viidi läbi vahemikul 28. veebruar - 31. märts, 2025. Intervjuud viidi kõiki läbi ning salvestati interneti vahendusel, Zoom.com keskkonnas. See võimaldas intervjueritavatel valida enda jaoks sobilik aeg vestlemiseks. Salvestised koos video- ja audiofailiga salvestati otse intervjuerija arvutisse, mis tagas hilisema ülekuulamise ja -vaatamise võimaluse.

Intervjuu alguses tutvustati intervjueritavatele magistritöö teemat ja selgitati töö eesmärki. Seejärel anti teada, et intervjuu tulemusi kasutatakse ainult intervjuerija magistritöös ning kinnitati, et taustaandmete ja nimede asemel kasutatakse tulemuste tõlgendamisel pseudonüüme, mistõttu hiljem pole võimalik intervjueritava isikut ega kooli tuvastada. Intervjueritavaid teavitati õigusest igal ajal intervjuu katkestada või küsimusele mitte vastata. Selgitati intervjuerija poolt intervjuu ajal tehtavate märkmete olulisust ja küsiti luba intervjuu salvestamiseks. Lühidalt tutvustati intervjuu käiku ja küsimuste jaotumist teemaplokkideks ning orienteeruvat ajakulu intervjuule. Keskmiselt kulus ühe intervjuu läbiviimisele 51 minutit. Kõige lühem intervjuu kestis 40 minutit, kõige pikem 1h 10 min.

2.3. Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivse sisuanalüüsi puhul säilib paindlikkus uurida saadud vastuseid ning lähtuda peamiselt vastajatest ja nende poolt oluliseks peetust (Laherand, 2008). Nimetatud sisuanalüüsi soovitab Laherand (2008) kasutada juhul, kui soovitakse keskenduda teksti sisulisele poolele ja kontekstile, koondades sarnase sisuga tähenduslikud üksused erinevatesse kategooriatesse.

Vahetult iga intervjuerimise järel kuulati intervjuu üle ja transkribeeriti, milleks kasutati automaatset veebipõhist transkribeerimisprogrammi Tekstiks.ee. Tegemist on TTÜ kõnetehnoloogia labori avaliku kõnetuvastuse teenususega (<https://uus.tekstiks.ee/>). Antud programm on loodud eestikeelset kõnet sisaldavate helifaile automaatseks transkribeerimiseks. Kuna transkribeerimisprogrammi loodud tekstifailides oli mõningaid ebatäpsusi, oli tähtis saadud tekst korduvalt üle lugeda ja helifaili uuesti kuulata ning parandada failis sõnades ja lausetes esinenud vigu. Korduva läbilugemise käigus asendati uuringus osalevate õpetajate nimed ja isikuandmed tähe- ja numbrikombinatsioonidega: N1,

N2, N3, N4, N5, N6 ja N7. Kogu teksti, mida transkribeeriti, tuli kokku 74 lehekülge (Times New Roman kirjastiiliga, kirjamärgi suurusega 12 p ja 1,5 reavahega). Transkribeeritud teksti oli keskmiselt 10 lehekülge intervjuu kohta. Kõige pikem intervjuu transkriptsioon oli 14 ja kõige lühem 8 lehekülge. Ei transkribeeritud seejuures alustavat ja lõpetavat vestlust. Transkriptsioone intervjuueeritavatele ülevaatamiseks ei esitatud. Andmete analüüsimiseks kasutati valikulisi transkriptsioone, mis tähendab, et kõrvale jäetakse uuritavate poolt öeldud mõtted, mis ei seostu uurimisküsimustega (Linno, 2020). Antud töö intervjuudes esines mitmeid sisulisi kordusi peamiselt vastuste osas, mis puudutasid lisatõe vajadust SEK-raskustega toimetulekul ning kooli juhtkonnale tehtud ettepanekuid.

Kvalitatiivne sisuanalüüs koosnes transkribeeritud tekstide kodeerimisest, summeerimisest ning süstematiseerimisest. Järgnes andmete kategoriseerimine pea- ja alamkategoriasse ning tulemuste tõlgendamine. Käesoleva töö kodeerimisprotsessi käigus otsiti tekstist tähenduslikke üksuseid tekstiosadest, mis andsid vastuse uurimisküsimusele ning millele leiti sobiv nimetus. Kirjeldatud viisil töötati läbi kõik transkriptsioonid. Uurimuse usaldusväarsuse tõstmiseks kodeeris autor kõikide intervjuude transkriptsioone iga uurimisküsimuse puhul kahel korral. Uurimuse usaldusväarsuse tõstmiseks kaasati kodeerimisprotsessi ka kaaskodeerija, kelleks oli töö juhendaja. Kaaskodeerimisel olulisi erinevusi ei tekkinud.

Intervjuude käigus kogutud informatsioon kodeeriti ja kategoriseeriti. Koodid kategoriseeriti ala- ja peakatégorieateks koodide sisu sarnasusest lähtuvalt. Näide koodide koondamisest kategooriasse on esitatud lisas (vt. Lisa 2). Uurimistulemused on esitatud uurimisküsimuste ja peakatégorieate kaupa. Tulemuste esitamisel valiti transkriptsioonidest välja asjakohaseid tsitaate, mis ilmetasid saadud tulemusi.

Uurimisprotsessi käigus on soovitatav pidada ka uurijapäevikut, mis on on toeks uurimisprotsessi dokumenteerimisel ja reflekteerimisel ning tõstab uuringu usaldusväarsust (Laherand, 2008). Antud töö puhul otsustas uurija pidada uurimispäevikut vabamas vormis, trükituna MS Wordi dokumenti, lisades sissekanded kuupäevaliselt. Väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisas (vt. Lisa 3).

3. Tulemused

Käesoleva magistr töö eesmärk oli välja selgitada II-III kooliastme õpetajate tajutud kitsaskohad SEK-raskuste kaasamisel ning nende ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate

tõhusamaks toetamiseks selles osas. Uurimuse tulemused on esitatud lähtuvalt andmeanalüüsi käigus moodustunud pea- ja alakategoriatest ning tulemused on illustreeritud ilmekamate tsitaatidega intervjuudest. Tsitaatide lühendamiseks on välja jäetud teksti tähiseks tingmärk /.../. Tsitaatide lõpus on sulgudes lisatud intervjuueeritavat tähistav kood, kelle intervjuust antud tsitaat pärineb. Esimese uurimisküsimuse alla moodustus 2 peakategooriat ja 5 alakategooriat. Teise uurimisküsimuse alla 3 peakategooriat ja 7 alakategooriat. Kolmanda uurimisküsimuse alla 3 peakategooriat ning 8 alakategooriat ning neljanda uurimisküsimuse alla 1 peakategooria ja 5 alakategooriat.

1. Uurimisküsimus: Millised on õpetajate poolt tajutud kitsaskohad SEK-raskustega õpilaste kaasamisel?

Selle uurimisküsimuse all jagunesid vastused kaheks peakategooriaks - takistused kaasamisel ja ennetus- ja sekkumismeetodite kasutamine SEK-raskuste korral.

Takistused kaasamisel peakategooria alla joonistus välja kolm alakategooriat:

koolikorraldusest lähtuvad takistused, ressursside puudusest lähtuvad takistused ja õpetajast lähtuvad takistused.

Koolikorraldusest lähtuvad takistused. Seitsmest vastanust neli töid välja peamiste koolikorraldusest lähtuvate takistustena välja suurt laste arvu klassides. Samuti neljal juhul vastati, et kaasamist takistab erineva toevajadusega laste suurt hulka koolides.

“Ütleme, meil on väga palju õpilasi, kellel on üht või teistpidi vaja tuge, /.../ neid abivajavaid lapsi on maakoolides rohkem, ütleme protsentuaalselt toe vajadusega lapsi on rohkem ja võimalus sinna kedagi kõrvale toeks leida on väiksem.” (N5)

Lisaks mainis üks õpetaja kaasamist takistava tegurina ka suurt õppetöö mahtu ning üks tugimeetmete puudumist kolmandas kooliastmes, pidades silmas HEV õpilasi.

„/.../meil ju kõigil on ette antud see õppekava, eks ole, mis me läbima peame ja ka see, see maht reaalselt, mida ma jõuan temaga läbi teha, see noh, see ei ole, see ei ole mitte kusagilt otsast nagu realistlik.“ (N1)

Ressursside puudusest lähtuvad takistused. Kõik seitse vastanut töid välja ressursside puudumist ühe takistava tegurina. Leiti, et edukaks kaasamiseks on vajalik igakülgne ressurssidega toetamine. Antud alakategooria alla moodustusid omakorda jaotused: ajapuudus, personalipuudus ja ruumipuudus.

Ajapuudust kui takistavat tegurit mainisid kokku neli õpetajat.

„Aeg - on alati nii paha öelda, aga just see, et sa saad, süübid igasse lapsesse eraldi, võtta selle aja, neid nagu tundma õppida ja siis ka nagu kindel plaan koostada, mille järgi tegutseda. Et, et ma peaksin seda tegema, aga sa ei nagu ei jõua selleni.“ (N6)

Personalipuudust takistava tegurina mainisid kuus õpetajat seitsmest.

„Muidugi oleks tore, kui lapsevanemad ju nõuavad iga lapse juurde tugiisikut ja abiõpetajat ja mida, aga no kust me võtame neid? Loogiliselt ju ei ole võtta, eks ju.“

(N1)

Vastaja N5 toob välja kitsaskohana ka suurenenud töökoormuse seoses vajaliku personali puudumisega, mida leevendaks asendusõpetaja palkamine.

Ruumipuudust või füüsilist keskkonda mainisid takistava tegurina neli õpetajat.

„Et ruumipuudus ka, on ju, lisaks kõigele.“ (N1)

Õpetajast lähtuvad takistused. Neli õpetajat seitsmest mainisid ühe kaasamist takistava tegurina õpetaja hoiakut. Neljal juhul toodi välja õpetajate omavahelise koostöö puudulikkust ja seda, et ei juleta abi kutsuda. Lisaks mainiti kahel juhul ka, et õpetajatel puuduvad kaasamiseks vajalikud teadmised ja oskused.

„/.../väga palju tema nagu tõekspidamised, tema uskumus, sest et on, on selliseid õpetajaid, kes noh elavad ikkagi selles ajas, kus erilised lapsed, noh, ei peagi saama võib-olla sellist haridust, selliseid võimalusi.“ (N5)

Õpetajate omavahelise koostöö puudumist tõid välja üle poolte vastanutest.

„Puudu on selline võrgustikutöö või omavaheline kolleegide koostöö ja, ja selline ühtsus, et me kõik teame, mida me teeme ja me teeme kõik ühtemoodi.“ (N7)

Takistava tegurina õpetajate teadmiste ja oskuste puudumist mainisid kaks vastajat.

„See nõuab õpetajalt esiteks eelteadmisi. Väljaõpet mingil määral.“ (N5)

Ennetus- ja sekkumismeetodite kasutamine peakategooria alla moodustus vastuste põhjal kaks alakategooriat: võtted ja meetodid ei toimi, võtted ja meetodid toimiksid teatud tingimustel.

Võtted ja meetodid ei toimi. Kuus vastanut leidsid, et võtted ja meetodid reeglina või alati SEK-raskuste korral ei toimi või ei ole sekkumise tulemused püsivad.

„/.../ see sellise väga häiriva käitumisega lapse puhul see ei toimigi ja tal on täiesti ükskõik. Ta ei hooli.“ (N3)

„Noh, ega see on väljakujunenud käitumine ja see kordub järgmine tund jälle ja siis ma olen jälle oma portsu otsas.“ (N2)

Paludes tuua mõned näited võtetest, mida õpetaja on tunnis proovinud, kuid mis on osutunud edutuks, toodi välja näiteks istumiskoha muutmine ning premeerimissüsteemi kasutamine.

Võtted ja meetodid toimivad teatud tingimustel. Vastanutest viis õpetajat leidsid, et ennetus- ja sekkumismeetodid ja -võtted toimiksid vaid teatud tingimustel. Viie vastanu arvates on oluline roll õpetaja teadlikkusel ja ettevalmistusel.

„/.../ aga see nõuab head ettevalmistust, see nõuab oma töö pidevat sellist hästi läbimõeldud tegevust ja see nõuab sinult endalt võib-olla seda, et sa pead teadlikult ja hästi targalt tegutsema tegelikult. /.../ Et sa pead teadma mingisuguseid võtteid kasutada“ (N6)

Kolmel juhul vastati, et võtete- ja meetodite toimimiseks on vajalik laste tundmine ja neile individuaalne lähenemine.

„No nad vajavad ju ikka teistmoodi lähenemist. Koguaeg peab nagu noh...mõtleva, et kuidas ma temaga saan.“ (N2)

Üks vastanu leidsid, et võtteid ja meetodeid saab kasutada vaid juhul, kui on olemas sellekohased kokkulepped. Üks õpetaja tõi välja, et võtete ja meetodite kasutamiseks on tarvis toetava keskkonna olemasolu.

2. Uurimisküsimus: Kus, millistes olukordades ja milleks vajavad õpetajad kõige enam kooli tuge SEK- raskustega õpilaste puhul?

Teise uurimisküsimuse alla moodustus kolm peakatgoriat: SEK-raskuste avaldumine, toimetulek SEK-raskustega ja mõju igapäevatoele.

SEK-raskuste avaldumise kohta käivad vastused jagunesid kaheks alakatgoriaks: avalduvad lähtuvalt olukorrast ja avalduvad lähtuvalt lapsest.

Avalduvad lähtuvalt olukorrast. Viis vastanut seitsmest tõi välja, et enamasti avalduvad SEK-raskused sotsiaalsetes olukordades.

„Noh, ja loomulikult, üks sotsiaalsed olukorrad, kus need natuke teistmoodi lapsed on, kas siis tõrjutud või, või neisse suhtutakse teistmoodi või nad ise ei oska kontakti leida, siis.“ (N1)

Koht: SEK-raskuste avandumise kohana vastasid 4 õpetajat seitsmest, et kõige enam avalduvad käitumisprobleemid ainetunnis.

„No mina märkan muidugi kõige rohkem, kui midagi toimub klassis, on ju. Või noh, tundide ajal.“ (N2)

Aeg: vastanutest kolm leidsid, et peamiselt avalduvad käitumisprobleemid vahetundides.

„/.../ tõrjumised ja, ja norimised ja need saavad samamoodi alguse sealt vahetunnist, mida nii-öelda õpetaja silma alt ära.“ (N4)

Avalduvad lähtuvalt lapsest. Neli õpetajat seitsmest tõid esile, et SEK-raskused võivad avalduda, kui laps tahab saada teiste tähelepanu või ei mõista teiste tundeid.

„/.../ nagu noh, et tal on vaja tähelepanu saada ikkagi selle, selle füüsilise kontaktiga kuidagi. /.../ tal on ka see, et ei taju nagu teiste laste emotsioone ja tundeid ja siis ta teeb haiget ja siis ta on ise ka tõrjutud sellepärast.“ (N1)

Lisaks mainiti kahel juhul SEK-raskuste avaldumise põhjustena ka perekondlikke tegureid ning pidevat ebaedu kogemist koolis.

„Aga samas see edasijõudmatus ja, ja selline ebaedu, selle kogemine päevast päeva tekitab ka lõpuks tunnis käitumisprobleeme, kõiki, kõiki neid asju ka.“ (N2)

Toimetulek SEK-raskustega. Antud kategooria vastused jagunesid kahte alakategooriasse: toimetulek ei ole eriti keeruline ja toimetulek on keeruline.

Toimetulek ei ole eriti keeruline. Kolm õpetajat seitsmest vastasid, et toimetulek SEK-raskustega ei ole nende jaoks eriti keeruline ning nad püüavad ise hakkama saada.

„Mina ei oskagi öelda, et mul raske oleks nendega, sest et ma ju ei teeks seda tööd.“ (N3)

Samas mainisid kaks vastanutest, et lihtsam on toime tulla just eksternaliseeritud käitumisprobleemidega.

„Ma ei tea, mulle tundub, et see häiriv käitumine on isegi lihtsam selles mõttes, et noh, sa vähemalt näed midagi. Noh, ta elab välja.“ (N2)

Toimetulek on keeruline. Neli vastanud õpetajat seitsmest tunnistavad, et nende jaoks on SEK-raskustega toimetulek keeruline. Seda just eksternaliseeritud probleemide korral või ohtlikes, agressivsetes olukordades.

„Pigem on keeruline, kui keegi noh, füüsiliselt siis ikkagi on ohuks endale või teistele õpilastele.“ (N5)

Mõju igapäevatööle. Antud kategooria vastustest moodustus kolm alakategooriat: mõju ei ole suur, mõju vaimsele tervisele ja aja- ja energiakulu.

Mõju ei ole eriti suur. Kolm vastanud õpetajat seitsmest leiavad, et SEK-raskustega tegelemine ei avalda nende igapäevatööle suurt mõju ning kaks õpetajat koguni mainisid, et see teeb töö põnevaks.

„See teeb selle palju paremaks. See on see osa, mis nagu teeb õpetamise huvitavaks,

et kui ei oleks lapsi, kellega on keerulisem, siis ma ilmselt ei viitsiks elu sees õpetajana ka töötada.“ (N7)

Mõju vaimsele tervisele. Viis vastanut seitsmest tõid esile mõju vaimsele tervisele.

„/.../ ma tean, et mul see tund tuleb, siis ma olen natukene ise juba võib-olla selline murelikum.“ (N6)

Aja- ja energiakulu. Samuti mainiti viie vastaja poolt, et SEK-raskustega tegelemine on aja- ja energiakulukas.

„Kindlasti kulub rohkem, just aega ja energiat ja,/.../ jah, sest see on nagu pidev tegevus, nendega tegelemine.“ (N6)

3. Uurimisküsimus: Kui tõhusaks hindavad õpetajad senini koolis pakutud tuge toimetulekuks SEK-raskustega õpilastega?

Kooli poolt pakutud toe ja lisatõe vajaduste kohta käivad vastused jagunesid kolmeks peakategooriaks: kooli poolt pakutud tugi, hinnang toe piisavusele ja lisatõe vajadus.

Kooli poolt pakutud tugi. Antud peakategooria alla moodustus 5 alakategooriat:

tugispetsialist, juhtkond, kolleegid ja abipersonal, toetavad praktikad ja süsteemsus ja hinnang toe piisavusele.

Tugispetsialist. Kõik seitse vastanut mõnavad, et suurim tugi koolis käitumisraskuste korral on nende jaoks sotsiaalpedagoog.

„No minul on sotsiaalpedagoog ikkagi. Sotsiaalpedagoog on see peamine, on ju, kes tuleb.“ (N5)

Viis vastanut tõid välja, et saavad eripedagoogi ja hevko tuge peamiselt dokumentide täitmise, nõustamise ja materjalidega abistamise näol. Kahel juhul vastasid õpetajad, et nende jaoks on suureks toeks ka õpilasnõustaja.

Juhtkond. Viis vastanut seitsmest vastasid, et saavad vajadusel tuge ka kooli juhtkonnalt, kes abistab keeruliste juhtumitega toimetulekul.

„/.../ ka direktor on tulnud, üritanud seda olukorda siis kontrollida. Mina olen teiste lastega saanud näiteks klassist ära minna.“ (N5)

Kolleegid ja abipersonal. Kolm vastanut seitsmest ütleb, et saab koolis tuge ka teistelt kolleegidelt.

„Vajadusel tegelikult, kui on ikkagi ka teisi õpetajaid, kes on näiteks kõrvaklassis, on saanud kasvõi appi kutsuda või öelda talle, et, et jälgi ka seda situatsiooni siin

näiteks./.../ on mul võimalik ka abiõpetajat tõesti mõnikord mingis situatsioonis ka näiteks appi võtta.“ (N6)

Toetavad praktikad ja süsteemsus. Kahel korral vastasid õpetajad, et peavad suureks toeks, et neil on õigus ja vabadus ise õpi- ja tasemerühmi komplekteerida. Lisaks mainisid veel õpetajad supervisioone vallaga (1 vastanu), koostööaega kolleegidega (1 vastanu), ning kooli poolt pakutud koolitusi (1 vastanu).

„/.../ meil on ikkagi päris palju koolitusi tegelikult ikkagi ka kooli poolt pakutud või ütleme, juhtkonna poolt pakutud“ (N4)

Lisatõe vajadus. Õpetajate vastustest moodustus selle kategooria alla kaks alakategooriat: inimressurssidega seotud lisatõe vajadus ja olukordadega seotud lisatõe vajadus.

Inimressurssidega seotud lisatõe vajadus. Kõigi seitsme õpetaja vastustest selgub, et neil on inimressurssidega seotud lisatõe vajadusi. Viiel juhul toodi välja vajadus inimese järele, kes aitab lapse klassist eemaldada, et õpetaja saaks tundi jätkata. Kahel korral toodi välja vajadus õpirühmade õpetaja ja abiõpetaja ning ühel juhul psühholoogi järele.

„No, esimene asi on see, kui tekib mingi olukord, kus tõesti on vaja kedagi klassist ära saata, mis iganes põhjusel, et tegelikult seda inimest, kes tuleks ja võtaks ta ära, seda ei ole.“ (N7)

Olukordadega seotud lisatõe vajadus. Kolm õpetajat tõid välja vajaduse abi järele ohtlikes ja agressiivsetes olukordades.

„Et hea on see, kui sa saaksid õpilase nagu klassist eemaldada, nii et on klassil turvaline ja õpilasel turvaline.“ (N7)

Hinnang toe piisavusele

Tugi on piisav. Neli õpetajat seitsmest hindasid kooli poolt saadavat tuge piisavaks ja tõhusaks.

„Et tegelikult, kui mõelda, et, et tugispetsialistide arv on suhteliselt väike koolis, siis, ma tunnen ennast nii toetatult, et meil on päris selline hea ja toimiv süsteem“ (N3)

Tugi ei ole piisav. Kolme õpetaja hinnangul ei ole tugi piisav. Peamiselt kurdeti võrgustikutöö ja süsteemsuse puudumise üle.

„/.../ mingil määral see vahel hajub, see kooli poolt saadav abi nagu ära /.../ või sellel ei ole nagu konkreetseid niisuguseid tegevussamme.“ (N6)

„Puudu on selline võrgustikutöö või omavaheline kolleegide koostöö.“ (N7)

4. Uurimisküsimus: Missugused on õpetajate ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks toimetulekul SEK-raskustega õpilastega?

Juhtkonnale tehtavate ettepanekute kohta käivad vastused on ühes peakategoorias ning see omakorda jagunes viieks alakategooriaks: inimressurssidega, õpetajate toetamisega, füüsilise keskkonnaga, kolleegide omavahelise koostööga ja koolitustega seotud ettepanekud.

Juhtkonnale tehtud ettepanekud

Inimressurssidega seotud ettepanekud. Viie vastanu poolt tehti kooli juhtkonnale ettepanek seoses inimressursi juurdepalkamisega. Välja toodi vajadust nii aineõpetajate, asendusõpetaja, abiõpetajate, õpiabiõpetaja kui koolipsühholoogi järele.

„Absoluutselt, psühholoog, aga teda pole, sest et teda pole leitud. Kogu aeg otsitakse!

/.../ kui oleks üleüldiselt selline asendusõpetaja, kes tegeleks asendustega/.../ (N5)

Õpetajate toetamisega seotud ettepanekud. Seoses õpetaja toetamisega juhtkonna poolt tegid neli vastanut erinevaid ettepanekuid:

Õpetaja toetamine ümarlaudadel:

„/.../ kui on need ümarlaudad seal nende no, lapsevanemate ja Rajaleidjatega, et siis

justkui nagu võiks koolijuht ka rohkem oma õpetaja selja taga seista,“ (N1)

Juhtkonnalt soovitakse ka rohkem selgekoelist sekkumist; süsteemsust; alustavate õpetajate toetamist läbi mentorluse; süsteemseid tunnivaatluseid koos tagasisidega, probleemide täpsed kaardistamist.

„Ja, ja mina tahaks, et oleks äkki ka mingid süsteemsed, näiteks tunnivaatlused ja sellest tehakse võib-olla mingi tagasiside sulle, et sa saad päriselt midagi muuta, sest mingeid asju ma ise ei märka, mingeid lihtsaid asju.“ (N6)

Õpirühmade loomine III kooliastmesse:

„/.../ võikski olla, noh, seda me oleme kogu aeg välja ka toonud, et sinna

kolmandasse kooliastmesse õpirühmi luua.“ (N2)

Füüsilise keskkonnaga seotud ettepanekud. Kaks vastanut tegid ettepanekuid seoses kooli füüsilise keskkonnaga. Üks õpetajatest näeb vajadust õpilastele rahunemistoa loomise järele.

„Meil on võib-olla lihtsalt see, et meil on nagu füüsiline keskkond väike. Meil oleks natukene ruumi vaja juurde, et see on ainukene asi /.../“ (N3)

„Nagu selline rahunemistuba, kus on tegelikult täiskasvanu, kes, kes võtab vastu ja tegeleb selle lapsega“. (N7)

Kolleegide omavahelise koostööga seotud ettepanekud. Vastanutest kaks tegid ettepanekuid seoses õpetajate omavahelise koostöö efektiivsemaks muutmisega.

„/.../ et nad aitaks selle hea süsteemi nii-öelda juurutada või, või välja mõelda, et kuidas neid kolleege paremini omavahel tööle panna ja /.../“ (N4)

Koolitustega seotud ettepanekud. Kaks vastanut seitsmest tegid ettepanekuid seoses HEV koolitustega.

„/.../ et võiks olla nagu koolituskava, /.../ aga, aga see, et sellel oleks nagu ka, et meil on mingi eesmärk, et miks me neid teeme. Et mingi selline süsteem jällegi, et me õpime seda ja tuleme võib-olla mõne aja pärast kokku ja vaatame üle, et kas õnnestus rakendada või õppida sealt.“ (N6)

4. Arutelu

Käesolevas peatükis analüüsitakse saadud tulemusi uurimisküsimuste kaupa ning seostatakse neid teoreetilises ülevaates esitatud seisukohtadega. Peatüki lõpus arutletakse käesoleva töö võimalike piirangute üle ja tuuakse välja töö praktiline väärtus.

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, millised on õpetajate poolt tajutud kitsaskohad SEK-raskustega õpilaste kaasamisel.

Kõige sagedamini mainitud takistusena kerkis esile ressursside puudumine – kõik seitse vastajat tõid selle välja. Eriti rõhutati personali vähesust (6 vastanut) ja ka ajapuudust (4 vastanut) ning ruumipuudust (4 vastanut). Takistavate teguritena toodi välja ka õpetaja hoiakuid (4 vastanut), kolleegidevahelise koostöö puudumist (4 vastanut), 4 õpetajat tõid välja suurt toevajadusega laste arvu koolides. Õpetajate teadmiste ja oskuste nappust toodi välja kahe vastanu poolt.

Ennetus- ja sekkumismeetodite kasutamise juures leidsid kõik seitse vastanut, et need ei toimi, või toimiksid vaid teatud tingimustel. Seda seisukohta kinnitavad ka Barjami (2020) ja Rogers, (2011), kelle sõnul üldlevinud ennetus- ja sekkumismeetodid SEK-raskustega laste puhul sageli ei toimi.

Tulemused näitasid, et õpetajate jaoks on peamisteks takistusteks ressursside puudus, suured klassid ja vähene koostöö kolleegide vahel ning õpetajate negatiivsed hoiakud. Need leiud on kooskõlas Haridus- ja Teadusministeeriumi (2021) andmetega, mis toovad välja tugispetsialistide ebapiisavuse ja õpetajate kesise ettevalmistuse tööks HEV lastega. Sarnaste järeldusteni on jõudnud ka Leemets (2023), Sirvi (2016) ja Hind jt, (2016). Õpetaja

negatiivset hoiakut kui kaasamist takistavat tegurit saab siduda ka teiste autorite seisukohtadega (Alkahtani, 2022; de Swart jt, 2022; Cooper & Cefai, 2013b; Rogers, 2011).

Teise uurimisküsimusega taheti teada saada, kus ja milleks vajavad õpetajad kooli tuge kõige enam SEK-raskustega õpilaste puhul. SEK-raskused avalduvad õpetajate sõnul peamiselt ning kõige enam häirivalt erinevates sotsiaalsetes olukordades (5 vastanut), ainetundides (4 vastanut) ja ka vahetundides (3 vastanut). SEK-raskuste avaldumise põhjuseid lähtuvalt lapsest nimetati 4 juhul, peamiselt seoses sellega, et laps ei mõista teiste tundeid või soovivad väljakutsuva käitumisega tähelepanu. Toimetulek SEK-raskustega lastega on nelja õpetaja jaoks keeruline, eriti eksternaliseeritud käitumisprobleemide korral, ohtlikes olukordades. Sama seisukohta on väljendanud mitmed teisedki autorid (Cooper ja Cefai, 2014; Kõrgesaar, 2020; Rogers, 2011), et just eksternaliseeritud käitumisega (nt trots, agressiivsus, reeglite eiramine jmt) toimetulek on õpetajate jaoks kõige koormavam. Kolme õpetaja sõnul on töö SEK-raskustega lastega hoopis põnev. Seda seisukohta toetab ka Armstrong (2014), kes väidab, et töö SEK-raskustega võib olla väljakutseid esitav, kuid samas piisava toe ja tunnustuse korral õpetaja jaoks rahulduspakkuv.

Vaimset kurnatust ja ajakulu mainiti samuti viie vastaja puhul. See kinnitab, et töö SEK-raskustega õpilastega nõuab õpetajalt oluliselt suuremat emotsionaalset ja ajaressurssi kui töö tavaõpilastega. Rogers (2011) toob esile, et õpetajad kogevad SEK-raskustega tegelemisel sageli autoriteedi ja kontrollitunde kadumist. Samuti toovad de Swart jt (2022) ja Cooper & Cefai (2013b) välja, et pidev käitumisprobleemidega tegelemine ainetundides tekitab õpetajale emotsionaalset stressi ja kahjustab õpetaja-õpilase suhet.

Kolmanda uurimisküsimisega taheti teada saada, kui tõhusaks hindavad õpetajad senini koolis pakutud tuge toimetulekuks SEK-raskustega õpilastega.

Koolipoolset tuge hindasid enda jaoks piisavaks ja tõhusaks neli vastanut õpetajat.

Ebapiisavat tuge tundsid 3 vastanut, kes tõstsid esile süsteemsuse ja võrgustikutöö puudumist.

Kõik seitse vastanut ütlesid, et saavad koolis olemasolevate tugispetsialistide tuge ning kõige väärtuslikumaks koolipoolseks toetuseks peetakse sotsiaalpedagoogi olemasolu (7).

Vaatamata kooli poolt pakutavale toele märgivad kõik seitse vastanut siiski vajadust lisatoe järele, seda eelkõige seoses inimressursiga (7) ning kolmel juhul ohtlike ja agressiivsete olukordade lahendamiseks. Peamiselt tuuakse välja vajadust inimese järele, kes aitaks probleemset käituvat last klassist eemaldada, et õpetaja saaks tundi jätkata. Läbivalt intervjuude käigus mainisid õpetajad vajadust käitumisraskustega laps klassist eemaldada.

Töö autori arvates võib see viidata õpetaja oskuste puudumisele, kuidas SEK-raskustega lapsi edukalt klassiruumis kaasata. Ka Hibbin & Warin (2020) on leidnud, et SEK-raskustega lapse klassist või koolist eemaldamine on karistuslik meede, mis ei toeta lapse kaasamist.

Ressursside ja koolipoolse toe puudumist kaasamist takistavate teguritena saab siduda ka Hind (2019) ja Taimalu (2020) seisukohtadega.

Üldiselt hindavad õpetajad koolipoolset tuge osaliselt toimivaks – nad väärtustavad spetsialistide olemasolu, kuid rõhutavad, et koostöö nendega on lünklik. Tugisüsteemid on olemas, aga mitte alati järjepidevad ega süsteemselt juhitud. Aardevälja jt (2019) toovad välja, et õpetaja eduka toimetuleku eelduseks on tugistruktuuride kättesaadavus ja toimiv meeskonnatöö, kus õpetajat ei jäeta raskes olukorras üksi. Seega, saadud tulemused on vastuolus teoorias kirjeldatud parimate praktikatega, kus rõhutatakse toimiva koostöö tähtsust meeskonnas.

Neljanda uurimisküsimusega taheti teada saada, missugused on õpetajate ettepanekud juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks. Kõige sagedamini tehti ettepanekuid inimressursside suurendamiseks (5 vastanut) – sh psühholoogi, asendusõpetajate, abiõpetajate vajadust. Vajadust hariduslike erivajadustega seotud koolituste ja süsteemse koolituskava üleschituse osas nägid kaks vastajat. Kahel juhul tõsteti esile vajadus rahunemistoa loomise ja füüsilise keskkonna parandamise järele. Kaks õpetajat tegid ettepaneku arendada tõhusamat kolleegide koostööd. Õpetajate toetamise süsteemsemaks muutmise osas toodi ühe vastaja poolt välja vajadus regulaarsete tunnivaatluste ja ühe õpetaja poolt uute õpetajate mentorluse järele.

Tugi, mida õpetajad hetkel saavad, on väärtuslik, kuid ei kata kogu vajadust. Tehtud ettepanekud näitavad õpetajate selget teadlikkust nii hetkeolukorra kitsaskohtadest kui ka võimalikest arengukohtadest. Kokkuvõtlikult võib öelda, et uurimistulemused kinnitavad paljuski seniseid teaduskirjanduses käsitletud seisukohti. Ettepanekud osutavad selgelt, et õpetajad ei vaja üksnes üksikuid ressursse, vaid koolipoolset tuge koos tugeva juhtimise ja võrgustikutöö toimimisega. Need ootused on kooskõlas Gidlund, 2018; Hind, 2019; 2000, Quinn, 2000; Sirvi, 2016 esitatud seisukohtadega, mis rõhutavad koolipoolse toe, süsteemse juhtimise, toimiva meeskonnatöö olulisust.

Käesoleva uurimistöo tulemusi tuleb käsitleda teatud piirangutega. Esiteks oli valim väike – uuringus osales seitse õpetajat viiest koolist –, mistõttu ei saa tulemusi üldistada kogu Eesti õpetajaskonnale. Teiseks põhines uurimus õpetajate subjektiivsetel kogemustel ja

tõlgendustel, mis võivad olla mõjutatud kooli sisekliimast, hetkeolukorrast või isiklikest tunnetest. Lisaks ei olnud kõigis intervjuudes käsitletud teemade sügavus ühesugune, mis võib mõningaid aspekte jätta vähem käsitletuks.

Hoolimata nimetatud piirangutest on uurimisel oluline praktiline väärtus. Töö toob esile õpetajate hääle – nende kogemused, tajutud takistused ja konkreetsed ettepanekud –, mis pakuvad väärtuslikku sisendit nii kooli juhtkondadele kui hariduspoliitika kujundajatele. Tulemusi saab kasutada SEK-raskustega õpilaste tugimeetmete arendamisel, õpetajate koolitusvajaduste kaardistamisel ning meeskonnatöö ja juhtimispraktikate tõhustamisel.

Edaspidi võiks jätkata uuringuid, milliste praktiliste tugivormide kaudu – nagu lisapersonal, sihipärased koolitused ja juhendamine – saab kooli juhtkond õpetajaid kõige tõhusamalt toetada SEK-raskustega õpilaste kaasamisel.

Tänuõnad

Soovin siiralt tänada oma juhendajat, kelle professionaalne tugi, suunavad nõuanded ja asjatundlik tagasiside andsid mulle kindlust ja selgust kogu tööprotsessi jooksul. Teie kaasamõtlemine ja usaldus aitasid mul jõuda töö lõppfaasini.

Eraldi tänu avaldan ka kõikidele õpetajatele, kes osalesid minu uurimistöös – teie ausus, avatus ja valmisolek oma kogemusi jagada on selle töö süda.

Sügava tänu olen võlgu oma perele – mõistmise, kannatlikkuse ja tingimusteta toetuse eest.

Teie uskusite minusse ka siis, kui ma ise kahtlesin.

Kõigile, kes olid selle teekonna jooksul minu kõrval – aitäh.

Autorsuse kinnitus

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

Evelin Kivisaar

/allkirjastatud digitaalselt/ 20.05.2025

Kasutatud kirjanduse loetelu

- Aardevälja, K., Chiaromonte, M. (2019). *Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös*. Kuuseok, K. (toim). SA Innove
- Achenbach, T. M. (1995). Empirically Based Assessment and Taxonomy: Applications to Clinical Research. *Psychological Assessment* 1995, 5(3), 261-274.
- 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>
- Alkahtani, K. D. F. (2022). Teachers' knowledge and attitudes toward sustainable inclusive education for students with emotional and behavioral disorders. *Children*, 9(12), 1940.
<https://doi.org/10.3390/children9121940>
- Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: A literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731–745. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>
- Barjami, L. (2020). Teaching challenges for handling difficult students. *Journal of Educational Science & Psychology*. 2020 (1), 87-92.
- Brack, F., Hanisch, C., Hennemann, T., Hertel, S., Krull, J., Nitz, J. & Stephan, H. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review. *Heliyon*, 9(6), e17506.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>
- Cavioni, V. & Cefai, C., (2014). *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4>
- Cefai, C., Cooper, P., & Camilleri, L. (2009). *Social, emotional and behaviour difficulties in Maltese primary schools*. In *Proceedings of the HKIEd International Conference on Primary Education 2009*.
<https://www.eduhk.hk/primaryed/e proceedings/fullpaper/RN095.pdf>
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: An international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 71–86.

- <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543547>
- Cooper, P., & Cefai, C. (2013a). *Evidence-based approaches to social, emotional and behavior difficulties in schools*. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(3), 81–101.
- Cooper, P., & Cefai, C. (2013b). *Understanding and Supporting Students with Social, Emotional and Behavioural Difficulties A Practical Guide for Staff in Schools*. European Centre for Educational Resilience and Socio-Emotional Health. University of Malta. Ptk 7, 45
- de Swart, F., Burk, W. J., van Efferen, E., van der Stege, H., & Scholte, R. H. J. (2022). The Teachers' Role in Behavioral Problems of Pupils With EBD in Special Education: Teacher–Child Relationships Versus Structure. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(4), 260-271. <https://doi.org/10.1177/10634266221119169>
- Engels, R. C. M. E., Janssens, J. M. A. M., Otten, R., Stone, L. L. & Vermulst, A. A. (2010). Co-occurring internalizing and externalizing behavioral problems: The role of negative self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 39–49. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9400-4>
- Gidlund, U. (2018). Teachers' attitudes towards including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream school: A systematic research synthesis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 93–114. <https://ijlter.net/index.php/ijlter/article/view/697>
- Göbel, A., Henning, A., Möller, C., & Aschersleben, G. (2016). The Relationship between Emotion Comprehension and Internalizing and Externalizing Behavior in 7- to 10-Year-Old Children. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01917>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional Learners. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Haridus- ja Noorteamet (2020). *Õpilase toetamine koolis*. *Juhendmaterjal*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2023-03/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22_1.pdf (vaadatud 11.04)
- Haridus- ja teadusministeerium (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035. <https://www.hm.ee/ministeerium-uudised-ja-kontakt/ministeerium/strateegilised-alusdoku-mendid-ja-programmid#haridusvaldkonna-are> (vaadatud 10.04.2025)

- Haridus- ja Teadusministeerium. (s. a.). *Toe vajadusega õpilased: Õppekorraldus ja tugiteenus*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenus> (vaadatud 13.04.2025)
- Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Õpetajate valmisolek*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenus#opetajate-valmisolek> (vaadatud 17.04.2025)
- Hibbin, R., & Warin, J. (2020). A language focused approach to supporting children with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Education 3–13*, 48(3), 316–331. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664410>
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Järv-Mändoja, K., & Käesel, K. (2011). *Vaimse tervise probleemide märkamine ja ennetamine koolis*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
- Krull, E. (2000). Töö korrarikujate ja probleemset käituvate õpilastega. *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Kutsestandard. (2024). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11205094> (vaadatud 02.02.2025).
- Kõrgesaar, J. (2020). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Sulesepp.
- Leemets, A. (2023) *Õpetajate toimetulek ja toetusvajadus haridusliku erivajadusega lapse õpetamisel tavaklassis Lääne-Virumaa maakoolide näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool, Klassiõpetaja õppekava.
- Lindgren, H. C., & Suter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. Tartu: Tartu Ülikool, ptk 16, 471-500.
- Linno, M. (2020). Transkribeerimine. *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/> (Vaadatud 15.04.2025)

- Löytömäki, J., Laakso, M.-L., & Huttunen, K. (2023). Social-Emotional and Behavioural Difficulties in Children with Neurodevelopmental Disorders: Emotion Perception in Daily Life and in a Formal Assessment Context. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(12), 4744–4758.
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05768-9>
- Macleod, G., & Munn, P. (2004). Social, emotional and behavioural difficulties: A different kind of special educational need? *Scottish Educational Review*, 36(2), 169–176
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597–616. <https://doi.org/10.1080/13603110802047978>
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16–23.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020> (vaadatud 13.02.2025)
- Quinn, M. M., Osher, D., Warger, C., Hanley, T., Bader, B. D., Tate, R., Hoffman, C. (2000). *Educational strategies for children with emotional and behavioral problems*. Washington, DC: Center for Effective Collaboration and Practice. American Institutes for Research, ptk 2, 5-7.
- Rogers, B. (2011). *Käitumine klassiruumis. Tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat*. Archimedes. https://haridus.ut.ee/sites/default/files/inline-files/archimedes_kaitumine.pdf
- Schults, A., Kivirähk, T., Plado, K., & Häidkind, P. (2018). Hariduslike erivajaduste määratlus ja kaasav haridus. E. Krull (Koost), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 613–627). Tartu Ülikooli Kirjastus
- 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.
- Sirvi, R. (2016). *Õpetajate oskused ja valmisolek emotsionaal- ja käitumisprobleemidega õpilaste toetamiseks*. Magistritöö. Tallinna Ülikool, Eripedagoogika valdkond.
- Smeets, E. (2009). Managing social, emotional, and behavioural difficulties in schools in the Netherlands. *The International Journal of Emotional Education*. 1(1), 50–63.
- Sotsiaalministeerium. (2016). *Integreeritud teenused laste vaimse tervise toetamiseks:*

Ennetus, varajane märkamine ja õigeaegne abi.

<https://www.sm.ee/media/1123/download>

Swift, A., McConkey, R., Curry, P., & Iriarte, E. G. (2021). Social-Emotional Difficulties in Irish Children Aged Five and Nine Years: A National, Longitudinal Study. *Children*, 8(8), 656. <https://doi.org/10.3390/children8080656>

Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. *OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused, 2. osa*. Tallinn: Haridus- ja Teadusministeerium ja SA Innove.

Tropp, K., (2010). Emotsionaal-käitumiseraskustega õpilased. *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*, 153-172. Kikas, E. (toim), Tartu: HTM.

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

<https://www2.ed.gov/documents/students/supporting-child-student-social-emotional-behavioral-mental-health.pdf>

Wren, Y., Pagnamenta, E., Orchard, F., Peters, J. T., Emond, A., Northstone, K., Miller, L. L., & Roulstone, S. (2023). Social, Emotional and Behavioural Difficulties Associated with Persistent Speech Disorder in Children: A Prospective Population Study. *JCPP Advances* 3(1). doi: 10.1002/jcv2.12126

Õpetajate Leht. (2022, 14. oktoober). *Tugispetsialistide rollid haridusasutuses*.

<https://opleht.ee/2022/10/tugispetsialistide-rollid-haridusasutuses>

LISA 1. Intervjuu kava

Intervjuu kava

- Tutvustan magistritöö tausta ja eesmärgi
- Selgitan intervjuu kulgu
- Räägin konfidentsiaalsusest
- Räägin õigusest vastamisest keelduda
- Räägin märkmete tegemisest intervjuu ajal
- Küsin luba intervjuu salvestamiseks

1. Andmed

Valim

- Õpetaja sugu
- Õpetaja vanus
- Õpetaja tööstaaž
- Õpetaja erialane ettevalmistus
- Kooliaste, milles õpetaja tunde annab

Andmed kooli kohta

- Mitu õpilast õpib teie koolis?
- Millised tugispetsialistid töötavad teie koolis? (millise koormusega?)

Kogemused ja teadmised SEK-raskuste kohta

- SEK-raskuste mõiste defineerimine

Täpsustan: püsivad SEK-raskused või ühekordsed juhtumid; eksternaliseeritud ja internaliseeritud käitumisprobleemid

- Üldlevinud ennetus- ja sekkumismeetodid SEK-raskuste korral
- Õpetaja senine kogemus SEK-raskustega laste kaasamisega üldhariduskoolis

Täpsustan: hetkeolukord, kokkupuude SEK-raskustega õpilastega enda igapäevatoos

2. Intervjuu küsimused

ÕPETAJATE TAJUTUD KITSASKOHAD TÖÖS SEK-RASKUSTEGA LASTEGA

Uurimisküsimus: Millised on õpetajate poolt tajutud kitsaskohad SEK-raskustega õpilaste kaasamisel?

1. Kas teie hinnangul on võimalik SEK-raskustega last tavaklassi tingimustes edukalt kaasata?

2. Missugused on teie hinnangul suurimad takistused edukaks kaasamiseks teie koolis?
3. Kuidas toimivad teie hinnangul üldlevinud ennetus- ja sekkumismeetodid SEK-raskustega laste puhul?
4. Missuguseid ennetus- või sekkumismeetodeid olete ise SEK-raskuste korral rakendanud? Nende tõhusus?

SEK-RASKUSTE AVALDUMINE KOOLIS

Uurimisküsimus: Kus, millistes olukordades ja milleks vajavad õpetajad kõige enam kooli tuge SEK- raskustega õpilaste puhul?

1. Kus ja millistes olukordades avalduvad koolis SEK-raskused kõige enam/ kõige häirivamalt?
2. Missuguste SEK-raskustega toimetulek on teile kõige keerulisem?
3. Kuidas mõjutab SEK-raskustega õpilastega tegelemine teie igapäevatööd?
4. Millistes olukordades ja milleks vajate kõige enam lisatuge?

KOOLIPPOOLNE TUGI SEK-RASKUSTEGA TOIMETULEKUL

Uurimisküsimus: Kui tõhusaks hindavad õpetajad senini koolis pakutud tuge toimetulekuks SEK-raskustega õpilastega?

1. Millist tuge olete saanud koolilt toimetulekuks SEK-raskustega õpilastega?
2. Milliste kooli töötajate või tugispetsialistide poole olete peamiselt abi saamiseks pöördunud?
3. Kas peate kooli poolt saadavat tuge piisavaks ja tõhusaks?

ÕPETAJATE ETTEPANEKUD

Uurimisküsimus: Missugused on õpetajate ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks toimetulekul SEK-raskustega õpilastega?

1. Kas teie hinnangul saaks kooli juhtkond viia sisse muudatusi, mis parandaks õpetajate toimetulekut SEK-raskustega lastega?
2. Missuguseid ettepanekuid teete oma kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks?

LISA 2. Autori loodud kategooriad uurimisküsimuste tõlgendamiseks.

1. Uurimisküsimus. Millised on õpetajate poolt tajutud kitsaskohad SEK-raskustega õpilaste kaasamisel?

| Kategooria | Alakategooria | Kood | Tähenduslike üksuste näited | Õpetaja tähis |
|-----------------------|--------------------------------|-------------------|---|------------------------|
| Takistused kaasamisel | Koolikorraldusest lähtuvad | Klassi suurus | „Aga suures klassis ma arvan, et see on keeruline, et peaks selle rühma väiksemaks tegema.“ (N3) | N3, N2, N4, N5 |
| | | HEV õpilaste hulk | “Ütleme, meil on väga palju õpilasi, kellel on üht või teistpidi vaja tuge, /.../ (N5) | N5, N6, N5, N4 |
| | | Suur õppetöö maht | „/.../meil ju kõigil on ette antud see õppekava, eks ole, mis me läbima peame ja ka see, see maht reaalselt, mida ma jõuan temaga läbi teha, see noh, see ei ole, see ei ole mitte kusagilt otsast nagu realistlik.“ (N1) | N1 |
| | | Tugede puudumine | Ja siis, siis ongi, siis oleme kolmandas, jõuame kolmandasse kooliastmesse /.../ aga noh, siis ongi nagu tugi otsas. (N2) | N2 |
| | Ressursside puudusest lähtuvad | Personalipuudus | „Muidugi oleks tore, kui lapsevanemad ju nõuavad iga lapse juurde tugiisikut ja abiõpetajat ja mida, aga no kust me võtame neid? Loogiliselt ju ei ole võtta, eks ju.“ (N1) | N1, N5, N2, N4, N3, N6 |
| | | Ajapuudus | „Aeg - on alati nii paha öelda, aga just see, et sa saad, süübid igasse lapsesse eraldi, võtta selle aja /.../ aga sa ei nagu ei jõua selleni.“ (N6) | N6, N1, N5, N2 |
| | | Ruumipuudus | Et ruumipuudus ka, on ju, lisaks kõigele. (N1) | N1, N2, N4, N3 |

| | | | | |
|--|-----------------------------|--|---|----------------------------|
| | Õpetajast lähtuvad | Õpetaja hoiak | „/.../väga palju tema nagu tõekspidamised, tema uskumus, sest et on, on selliseid õpetajaid, kes noh elavad ikkagi selles ajas, kus erilised lapsed, noh, ei peagi saama võib-olla sellist haridust, selliseid võimalusi.“ (N5) | N5, N4, N1, N2 |
| | | Koostöö puudumine | „Puudu on selline võrgustikutöö või omavaheline kolleegide koostöö ja, ja selline ühtsus, et me kõik teeme, mida me teeme ja me teeme kõik ühtemoodi.“ (N7) | N7, N6, N4, N1 |
| | | Vajalike teadmiste ja oskuste puudumine | „See nõuab õpetajalt esiteks eelteadmisi. Väljaõpet mingil määral.“ (N5) | N5, N6 |
| Ennetus- ja sekkumis-meetodite kasutamine SEK-raskuste korral. | Võtted ja meetodid ei toimi | Alati ei toimi Saavad teisiti reeglitest aru | „/.../ see sellise väga häiriva käitumisega lapse puhul see ei toimigi ja tal on täiesti ükskõik. Ta ei hooli.“ (N3) | N3, N2, N6, N1, N7, N5, N4 |
| | Toimivad teatud tingimustel | Õpetaja teadlikkus Toetav keskkond Individuaalne lähenemine Kokkulepete olemasolu | „Mina arvan, et on, aga see nõuab head ettevalmistust /.../ Et sa pead teadma mingisuguseid võtteid kasutada“ (N6) „Aga noh, väike rühmas jah, need meetodid toimivad, aga suures klassis mitte.“ (N1) „Ja võib-olla ka neid, neid lapsi hästi tundma. Et, et sa saaksid seda teha.“ (N6) „Et see peab olema kokkuleppega, on ju. (N4) | N6, N2, N1, N7, N4, |

2. Uurimisküsimus. Kus, millistes olukordades ja milleks vajavad õpetajad kõige enam kooli tuge SEK- raskustega õpilaste puhul?

| Kategooria | Alakategooria | Kood | Tähenduslike üksuste näited | Õpetaja tähis |
|-------------------------|----------------------|---|--|--------------------|
| SEK-raskuste avaldumine | Lähtuvalt olukorrast | Sotsiaalne olukord Koht Aeg | <p>„Noh, ja loomulikult, üks sotsiaalsed olukorrad, kus need natuke teistmoodi lapsed on, kas siis tõrjutud või, või neisse suhtutakse teistmoodi või nad ise ei oska kontakti leida, siis.“ (N1)</p> <p>„Ma olen saanud aru, et üks koht on võimla või see just see spordihetk, kus tekib see võistlusmoment“ (N6)</p> <p>„No mina märkan muidugi kõige rohkem, kui midagi toimub klassis, on ju. Või noh, tundide ajal.“ (N2)</p> | N1, N2, N4, N6, N3 |
| | Lähtuvalt lapsest | Ei mõista teiste tundeid Tahab tähelepanu Õpe ei ole jõukohane Perekondlik taust | <p>„Aga tal on ka see, et ei taju nagu teiste laste emotsioone ja tundeid ja siis ta teeb haiget ja siis ta on ise ka tõrjutud sellepärast“ (N1)</p> <p>„Nagu noh, et tal on vaja tähelepanu saada ikkagi selle, selle füüsilise kontaktiga kuidagi“ (N1)</p> <p>„Aga samas see edasijõudmatus ja, ja selline ebaedu, selle kogemine päevast päeva tekitab ka lõpuks tunnis käitumisprobleeme, kõiki, kõiki neid asju ka.“ (N2)</p> <p>„Oleneb jälle sellest, millises meeleolus see laps on ju kooli hommikul tulnud, kas tal on kõht täis, kas ta on maganud, kas ema kurjustas temaga hommikul või mitte.“ (N3)</p> | N1, N6, N2, N3 |

| | | | | |
|---------------------------|-------------------------|--|--|---------------------|
| Toimetulek SEK-raskustega | Ei ole keeruline | Ei ole eriti raske Teeb töö huvitavaks Püüan ise hakkama saada | „Mina ei oskagi öelda, et mul raske oleks nendega, sest et ma ju ei teeks seda tööd.“ (N3) „See on see osa, mis nagu teeb õpetamise huvitavaks, et kui ei oleks lapsi, kellega on keerulisem, siis ma ilmselt ei viitsiks elu sees õpetajana ka töötada.“ (N2) | N3, N2, N7 |
| | On keeruline | Eksternaliseeritud probleemid Ohtlikud olukorrad Agressiivsed olukorrad Eksternaliseeritud probleemid Internaliseeritud probleemid | „Mul on alati olnud vist natukene raske tulla toime nende õpilastega, kes ongi ma ei, ma ei saa panna diagnoosi, aga natukene aktiivsus tähelepanuhäirega lastega,“ (N6) „Pigem on keeruline, kui keegi noh, füüsiliselt siis ikkagi on ohuks endale või teistele õpilastele.“ (N5) | N6, N5, N1, N4 |
| Mõju igapäeva-tööle | Mõju ei ole suur | Saan hakkama Ei ole kõikehõlmav | „/.../ aga ma ei saa öelda, et ma nüüd, ma ei ole selles seisus, et hommikul ei saa autost välja, et noh, jälle see kool on ju...“ (N2) | N2, N7, N5 |
| | Mõju vaimsele tervisele | Emotsionaalselt raske Tekitab stressi Vaimne kurnatus Väsitav | „/.../ aga see on miski nagu selline, mis on enda jaoks ka kuidagi emotsionaalselt raske. Ikka endiselt.“ (N1) | N1, N6, N2, N4, N5, |

| | | | | |
|--|---------------------|--|--|--------------------|
| | Aja- ja energiakulu | Võtab palju aega Võtab energiat | „Ma usun, et igas 45 minutis kulub sellisele lapsele võib-olla 10 minutit.“ (N3) „Kindlasti kulub rohkem, just aega ja energiat“ (N6) | N3, N6, N1, N4, N5 |
|--|---------------------|--|--|--------------------|

3. Uurimisküsimus. Kui tõhusaks hindavad õpetajad senini koolis pakutud tuge toimetulekuks SEK-raskustega õpilastega?

| Kategooria | Alakategooria | Kood | Tähenduslike üksuste näited | Õpetaja tähis |
|--------------------------|--------------------------|---|---|----------------------------|
| Kooli poolt pakutud tugi | Tugispetsialist | Sotsiaalpedagoogi tugi olemas | „No minul on sotsiaalpedagoog ikkagi. Sotsiaalpedagoog on see peamine, on ju, kes tuleb.“ (N5) | N5, N1, N2, N3, N4, N6, N7 |
| | | Õpilasnõustaja käitumiskeskuste korral | | N2, N6 |
| | | Eripedagoog /hevko nõustab abistab dokumentatsiooniga | | N1, N7, N4, N5, N6 |
| | Juhtkond | Juhtkonna tugi keeruliste juhtumitega Juhtkonna materiaalne tugi | „/.../ ka direktor on tulnud, üritanud seda olukorda siis kontrollida. Mina olen teiste lastega saanud näiteks klassist ära minna.“ (N5) | N5, N2, N1, N4, N7 |
| | Kolleegid ja abipersonal | Kollegide tugi Abiõpetajate tugi | „Vajadusel tegelikult, kui on ikkagi ka teisi õpetajaid, kes on näiteks kõrvalklassis, on saanud kasvõi appi kutsuda või öelda talle, et, et jälgi ka seda situatsiooni siin näiteks./.../ on mul võimalik ka abiõpetajat tõesti mõnikord mingis situatsioonis ka näiteks appi võtta.“ (N6) | N6, N4, |

| | | | | |
|-------------------------|----------------------------------|---|---|----------------------------|
| | Toetavad praktikad ja süsteemsus | Vabadus ja õigus komplekteerida õpirühmi Koostööaeg kolleegidega Supervisioon vallaga Pakutud koolitused | „/.../ meil on ikkagi päris palju koolitusi tegelikult ikkagi ka kooli poolt pakutud või ütleme, juhtkonna poolt pakutud“ (N4) | N4, N3, N5 |
| Lisatoe vajadus | Ressurssidega seotud | Tugispetsialist Abiõpetajad Väikerühma õpetajad Keegi, kes aitaks lapse klassist eemaldada Koolis keerulisele lapsele tugiisik Asendusõpetajad | „Et keegi siis tuleks ja abistaks füüsiliselt. Keegi oleks olemas, kes ta kaasa viiks.“ (N5) | N7, N6, N5, N4, N3, N2, N1 |
| | Olukordadega seotud | Ohtlikud olukorrad Füüsiliselt agressiivsed Turvalisuse tagamine | „Et hea on see, kui sa saaksid õpilase nagu klassist eemaldada, nii et on klassil turvaline ja õpilasel turvaline.“ (N7) „Siis just see olukord, kus mina ei saa füüsiliselt hakkama õpilasega“ (N5) | N7, N5, N4 |
| Hinnang toe piisavusele | Tugi on piisav | Tugispetsialistidega koostöö toimib HEV-meeskond toetab On süsteemsus | „Et tegelikult, kui mõelda, et, et tugispetsialistide arv on suhteliselt väike koolis, siis, ma tunnen ennast nii toetatult, et meil on päris selline hea ja toimiv süsteem“ (N3) | N3, N1, N5, N4 |

| | | | | |
|--|--------------------|--|---|------------|
| | Tugi ei ole piisav | Kolleeptide koostöö puudulik Võrgustikutöö puudulik Süsteemsuse ja järjepidevuse puudumine | „/.../ mingil määral see vahel hajub, see kooli poolt saadav abi nagu ära /.../ või sellel ei ole nagu konkreetseid niisuguseid tegevussamme.“ (N6) | N6, N2, N7 |
|--|--------------------|--|---|------------|

4. Uurimisküsimus. Missugused on õpetajate ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks toimetulekul SEK-raskustega õpilastega?

| Kategooria | Alakategooriad | Kood | Täenduslike üksuste näited | Õpetaja tähis |
|--------------------------------|------------------------------|--|--|--------------------|
| Juhtkonnale tehtud ettepanekud | Inimressurssidega seotud | Tugispetsialiste juurde vaja Abipersonali juurde vaja Asendusõpetajaid juurde vaja Väikerühmade õpetajaid juurde vaja | „Absoluutselt, psühholoog, aga teda pole, sest et teda pole leitud. Kogu aeg otsitakse! /.../ kui oleks üleüldiselt selline asendusõpetaja, kes tegeleks asendustega/.../ (N5) | N5, N1, N2, N3, N4 |
| | Õpetajate toetamisega seotud | Õpetaja toetamine ümarlaudadel Selgekoeline sekkumine ja süsteemsus Mentorlus Tunnivaatlused Õpirühmade loomine | „/.../ kui on need ümarlauad seal nende no, lapsevanemate ja Rajaleidjatega, et siis justkui nagu võiks koolijuht ka rohkem oma õpetaja selja taga seista,“ (N1) | N1, N7, N2, N6, |

| | | | | |
|--|------------------------------|--|--|---------|
| | Füüsilise keskkonnaga seotud | Ruumipuudus Rahunemistuba luua Füüsiline keskkond praktilisemaks | „Meil on võib-olla lihtsalt see, et meil on nagu füüsiline keskkond väike. Meil oleks natukene ruumi vaja juurde, et see on ainukene asi“ (N3) | N7, N3, |
| | Kolleegide koostööga seotud | Koostöö süsteemsemaks Suurendada koostöö võimalusi | „Et nad aitaks selle hea süsteemi nii-öelda juurutada või, või välja mõelda, et, et kuidas neid kolleege paremini omavahel tööle panna ja.“ (N4) | N4, N7 |
| | Koolitustega seotud | Erivajadustega seotud koolitused Süsteemne koolituskava | „/.../ et võiks olla nagu koolituskava, et meil on küll olnud siin üks HEV koolitus, aga, aga see, et sellel oleks nagu ka, et meil on mingi eesmärk, et miks me neid teeme. Et mingi selline süsteem jällegi, et me õpime seda ja tuleme võib-olla mõne aja pärast kokku ja vaatame üle, et kas õnnestus rakendada või õppida sealt.“ (N6) „Võib-olla need erivajadustega seotud koolitused, et tegelikult vajaks ikkagi, ma arvan, et tõesti, et ainult hullemaks minu meelest läheb“ | N6, N4 |

LISA 3. Väljavõte uurijapäevikust

27.02.2025 - Täna viisin läbi esimese kokkulepitud intervjuu. Valmistusin hoolega ette ja hoidsin terve intervjuu aja paberil trükitud intervjuu kava koos küsimustega enda ees. Tegin pidevalt sellele märkmeid, kuigi teadsin, et salvestan Zoomis intervjuu nagunii. Intervjuu läks üldjoontes hästi. Püüdsin hoida fookust ja suunata vastajat küsimustega endale soovitud suunas, mõnel korral ka täpsustasin ja sõnastasin küsimuse ümber, et saada täpsemat vastust. Kohe peale intervjuud transkribeerisin faili tekstiks ja lugesin tekstifaili üle, tegin parandused, kuniks kõik oli värskelt meeles. Hea, et juhendaja soovitas transkribeerimiseks programmi (failid tekstiks), mis kogu suure töö ära teeb. Kartsin kõige enam, et transkribeerimine võtab ilmatuma aja.

10.03.25 - Täna sain kokku leppida veel kaks järgneva intervjuu aega. See oli hea mõte pakkuda intervjuuks õhtused ajad. Nii on mul endal ka mugavam, intervjuuerida koduses keskkonnas. Ootan veel vastuseid kolmelt õpetajalt, et täpsed ajad kirja panna. Täna jõudsin veel lugeda kvalitatiivse uurimismeetodi ja kodeerimise kohta. Otsisin üles eelmisel aastal läbitud loengu materjalid. Seal pole eriti infot, mis mind aitaks. Pigem sain ülevaate, kuidas kodeerimist teha. Siiski jäi segaseks veel see vormistamise osa. Uurin veel lisaks ja püüan leida sarnaste uuringutega tehtud magistritöid, mida uurida. Ilmselt tuleb juhendajaga ka aru pidada, kuidas tema soovitab seda teha.

19.03.25 - Täna said kõik intervjuud tehtud. Suur kergendus! Viimase intervjuu tekstiks transkribeerimisel võib probleeme tulla. Kuna vastajal oli vahepeal internetiga probleeme, kadus mõnel korral ühendus. See küll taastus, saime intervjuuga jätkata, kuid loodan, et see faili osas mingit mõju ei avalda. Kõik eelmised transkriptioonid on üle loetud, parandatud. Ikka juhtus, et süsteem viskas ühe vastaja teksti teise vastaja rea lõppu. Kohe peale intervjuud oli hea need parandused ära teha. Samuti transkribeerib süsteem kõik SEK-raskused "sektoraskusteks". Ka need tuli üle käia ja parandada. Igatahes tunnen, et suur töö on tehtud. Nagu juhendaja ütles, et intervjuude arvu on raske ette planeerida, mõistlik oleks lõpetada uute vastajate otsimine, kui vastused hakkavad korduma. Võiks öelda, et kuskil 5. vastaja juures hakkasin saama sarnaseid vastuseid. Võimalik, et asi on selles, et raskused, mida välja tuuakse ongi ilmselged ja läbivad. Kui saan kõik failid transkribeeritud, alustan uuesti nende läbilugemist, märkmete tegemist, mis minu silmis intervjuudest välja joonistub.

LISA 4. Valimi kirjeldus. Uuringus osalenute taustaandmed

| Jrk nr | Sugu ja vanus | Osaleja tunnus | Tööstaaž aastates | Pedagoogiline kõrgharidus | Ametikoht koolis | õpilaste arv koolis | Kooli tugispetsialistid ja koormus |
|--------|---------------|----------------|-------------------|---|----------------------------------|---------------------|---|
| 1. | N (38) | N1 | 17a | Magistrikraad, mitme aine õpetaja põhikoolis | Õpirühmade õpetaja | u 700 | sots.ped -2,0 eriped -1,0 hevko -1,0 psühhol -1,0 logop -1,0 |
| 2. | N (42) | N2 | 18a | Magistrikraad, reaalinete õpetaja põhikoolis | Reaalinete õpetaja | u 170 | sots.ped -1,0 eriped - 1,0 õpilasn - 1,0 logop - 1,0 |
| 3. | N (41) | N3 | 16a | Magistrikraad eri-pedagoogikas omandamisel | Ajaloo õpetaja | u 85 | sots.ped -1,0 eriped - 1,0 logop - 0,5 hevko - 0,5 |
| 4. | N (41) | N4 | 20a | Magistrikraad, klassiõpetaja | Väikeklassi õpetaja | u 85 | sots.ped -1,0 eriped - 1,0 logop - 0,5 hevko - 0,5 |
| 5. | N (36) | N5 | 8 a | Magistrikraad, klassiõpetaja. Käsitöö ja kodunduse lisaeriala | Õpiabi ja vene keele õpetaja | u 160 | sots.ped -1,0 eriped - 0,85 hevko - 0,4 |
| 6. | N (36) | N6 | 5a | Magistrikraad, klassiõpetaja. Inglise keele lisaeriala | Inglise keele õpetaja | u 500 | sots.ped - 2,0 eriped - 1,0 logop - 1,0 hevko - 1,0 õpilasn - 1,0 |
| 7. | N (40) | N7 | 10a | Bakalaureuse-kraad eri-pedagoogikas omandamisel | Eestikeele ja kirjanduse õpetaja | u 500 | sots.ped - 2,0 eriped - 1,0 logop - 1,0 hevko - 1,0 õpilasn - 1,0 |

*Koolis töötavate tugispetsialistide lühendid: sotsiaalpedagoog - sots.ped, eripedagoog - eriped, psühholoog - psühhol, õpilasnõustaja - õpilasn, logopeed – logop

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Evelin Kivisaar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Tartu maakonna koolide õpetajate poolt tajutud kitsaskohad sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste kaasamisel ja nende ettepanekud kooli juhtkonnale õpetajate tõhusamaks toetamiseks“, mille juhendaja on Tea Ausin, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Evelin Kivisaar

21.05.2025