

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Piia Mandli

ÕPILASE HÄÄL KUI LAPSE ARVAMUST ARVESTAV KÄSITLUS KAASAVAS
KLASSIRUUMIS: SOTSIAALSETE, EMOTSIONAALSETE JA
KÄITUMISRASKUSTEGA 5.-9. KLASSI NOORTE KOGEMUSED ÕPETAJA JA
ÕPILASE VAHELISES SUHTLUSES

Magistritöö

Juhendaja: eripedagoogika nooremlektor Tea Ausin

Tartu 2026

Kokkuvõte

Õpilase hääl kui lapse arvamust arvestav käsitus kaasavas klassiruumis: sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega 5.-9. klassi noorte kogemused õpetaja ja õpilase vahelises suhtluses

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega 5.-9. klassi õpilaste subjektiivsed kogemused õpetaja ja õpilase suhtlusest kaasavas klassiruumis. Andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega üheksa õpilasega neljast erinevast koolist ning neid analüüsiti induktiivse sisuanalüüsi abil. Tulemused näitasid, et õpetaja rahulik, kuulav, privaatne ja abistav suhtlus toetas õpilaste turvatunnet, enesehinnangut, motivatsiooni ja osalemist. Karjumine, süüdistamine, alavääristamine, privaatsuse rikkumine ja õpilase vajadustega mitteamestamine tekitasid seevastu pinget ning vähendasid valmisolekut abi küsida ja õppetegevuses osaleda. Järeldati, et õpetaja-õpilase suhtlus on kaasava hariduse keskne osa.

Võtmesõnad: kaasav haridus, õpilase hääl, sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumiskused, õpetaja-õpilase suhtlus, põhikool

Abstract

Student Voice as an Approach That Considers the Child's Opinion in an Inclusive Classroom: Experiences of Grades 5-9 Students with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Teacher-Student Communication

The aim of the master's thesis was to identify the subjective experiences of Grades 5-9 students with social, emotional and behavioural difficulties regarding teacher-student communication in an inclusive classroom. The data were collected through semi-structured interviews with nine students from four different schools and were analyzed using inductive content analysis. The results showed that calm, listening, private and supportive teacher communication promoted students' sense of safety, self-esteem, motivation and participation. Shouting, blaming, belittling, breaches of privacy and disregard for students' needs caused tension and reduced willingness to ask for help and participate in learning. It was concluded that teacher-student communication is a central part of inclusive education.

Keywords: inclusive education, student voice, social, emotional and behavioural difficulties, teacher-student communication, basic school

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
Teoreetiline ülevaade	5
Kaasav haridus Eesti üldhariduskoolides	5
Sotsiaal-emotsionaalsete ja käitumiskogemustega õpilased.....	5
Õpetaja-õpilase suhtlus	7
Õpilase hääl (<i>student voice</i>)	9
Õpetaja positsioon ja õpilase hääle kuuldavus suhtluses	11
Uurimisprobleem, uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	13
Metoodika.....	13
Valim.....	14
Andmekogumine	14
Andmeanalüüs.....	15
Tulemused	16
Arutelu.....	28
Tänuõnad	34
Autorsuse kinnitus.....	34
Kasutatud kirjandus.....	35
Lisad.....	39
Lisa 1. Intervjuu kava.....	39
Lisa 2. Intervjuus osalemise nõusoleku vorm	41
Lisa 3. Kodeerimine	43
Lisa 4 Suhtlemise kogemuse skaala	44

Sissejuhatus

Kaasava hariduse põhimõtete kohaselt peaks kõigil lastel, sõltumata nende erivajadusest, olema võimalus õppida üldhariduskoolis koos eakaaslastega (European Agency, 2022). Kaasava hariduse eesmärk on toetada võrdsust ja sotsiaalset kuuluvust, kuid samaaegselt seab see õpetajatele kõrgemad ootused ning nõuab mitmekülgseid oskusi nii õppe korraldamisel kui ka õpilastega suhtlemisel (OECD, 2020).

Eesti üldhariduskoolides õpivad koos nii tavapärase arenguga kui ka hariduslike erivajadustega (HEV) õpilased. Selline koosõpe tähendab, et õpetaja peab samaaegselt arvestama väga erinevate arengutasemetega, käitumismustrite ja toetusvajadustega. Uuringud on näidanud, et õpetajad tunnetavad kaasava hariduse rakendamisel sageli suurenenud töökoormust ning vajavad paremat ettevalmistust just enda suhtlemisoskuste ja sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste arendamiseks (Eurydice, 2023; TAI, 2023).

Praegu puudub Eestis piisav teadmine selle kohta, kuidas sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumiskustega (edaspidi SEK raskustega) õpilased tajuvad õpetaja-õpilase suhtlust kaasavas klassiruumis. Sellised uuringud aitaksid mõista, kuidas õpetajatega suhtlemine mõjutab SEK raskustega õpilaste igapäevast koolielu, motivatsiooni ja heaolu ning kuidas õpetajad saaksid neid paremini toetada. Õpetaja-õpilase suhtlust SEK raskustega õpilaste toetamisel on oluline uurida õpilaste enda vaatenurgast, sest Eesti senistes käsitlustes on rohkem esil olnud õpetajate ja tugispetsialistide perspektiiv ning õpilaste enda kogemused on jäänud vähem kuuldavaks (European Agency, 2023; Pükkenen, 2024). Rahvusvahelises haridusteaduses rõhutatakse üha enam *student voice*'i ehk õpilase hääle olulisust, mille kohaselt ei ole õppijad üksnes uurimisobjektid või tagasiside andjad, vaid nende kogemused ja tõlgendused peaksid olema osa hariduse uurimisest ja arendamisest (Cook-Sather, 2006; Lundy, 2007; Mitra, 2008).

Töös keskendutakse 5.-9. klassi SEK raskustega õpilastele, kuna see vanusevahemik langeb kokku noorukiea ja puberteedi oluliste arenguliste muutustega. Puberteedieas toimuvad hormonaalsed ja neuroarengulised muutused mõjutavad motivatsiooni-, emotsiooni- ja eneseregulatsiooni süsteemi, suurendades tundlikkust sotsiaalsetele signaalidele, emotsionaalset reaktiivsust ning käitumise kõikumist (Dahl, 2009; Steinberg, 2008; Pfeifer & Allen, 2020). Samal ajal võib eneseregulatsiooni ja planeerimist toetav prefrontaalne kontroll areneda aeglasemalt kui emotsioonide ja tasusüsteemidega seotud ajupiirkonnad, mistõttu võivad just selles vanuses rohkem esile tulla nii sissepoole suunatud raskused, näiteks ärevus ja meeleolu langus, kui ka väljapoole suunatud raskused, näiteks impulsiivsus, konfliktid ja reeglite eiramine (Steinberg, 2008; Dimler & Natsuaki, 2015; Padrutt et al., 2023).

Teoreetiline ülevaade

Kaasav haridus Eesti üldhariduskoolides

Eestis lähtub kaasav haridus põhimõttest, mille kohaselt igal lapsel on õigus õppida kodulähedases üldhariduskoolis ning saada oma vajadustele vastavat tuge. Seda raamivad põhikooli- ja gümnaasiumiseadus ning riiklikud õppekavad, mis näevad ette HEV õpilaste toetamise, sealhulgas tugiteenused ning võimaluse õppida kohandatud või lihtsustatud õppekava alusel (Eurydice, 2023). Euroopa Agentuuri Eesti ülevaade rõhutab, et kaasava hariduse eesmärk on tagada õppijate osalus ja võrdne ligipääs tavakoolis, toetudes süsteemsetele tugimehhanismidele ning koolide autonoomiale sobivate lahenduste kujundamisel (European Agency, 2023).

Hiljutine Tartu Ülikooli uuring osutab, et kaasava hariduse rakendamisel ei piisa üksnes õiguslikust raamistikust ja üldisest positiivsest hoiakust. Otsustavaks muutub koolide tegelik võimekus tuge vajavaid õppijaid igapäevaselt toetada. Uuringu põhjal on Eesti koolides ja lasteaedades küll suurenenud teadlikkus kaasava hariduse väärtustest ning kaasamise ideesse suhtutakse üldiselt positiivselt, kuid edasist arendamist vajavad eeskätt tugiteenuste kättesaadavus, kooli tasandi koostöö, õpetajate jõustamine ning sobiva õpivara olemasolu (Silm *et al*, 2024). Seega ilmneb, et kaasava hariduse kvaliteet sõltub suurel määral sellest, kui võrd süsteemselt suudetakse ühendada õpetaja professionaalne pädevus, tugispetsialistide olemasolu, kooli juhtimiskultuur ja õppija individuaalsetest vajadustest lähtuvad õppe korralduslikud lahendused. See täiendab arusaama kaasavast haridusest kui mitte ainult väärtuspõhisest, vaid ka praktilisi ressursse ja järjepidevat koostööd eeldatavast hariduskorraldusest.

Sotsiaal-emotsionaalsete ja käitumiskustega õpilased

SEK-raskustega õpilased on õpilased, kellel esinevad püsivad või korduvad raskused emotsioonide reguleerimisel, sotsiaalsete suhete loomisel ja hoidmisel, käitumise juhtimisel või koolikeskkonna ootustega kohanemisel ning kelle raskused mõjutavad nende õppimist, osalemist, heaolu või suhteid koolis. Need raskused võivad avalduda nii väljapoole suunatud käitumisena, näiteks impulsiivsuse, agressiivsuse või reeglite eiramisena, kui ka sissepoole suunatud raskustena, näiteks ärevuse, madala enesehinnangu või kurvameelsusena. Mõiste hõlmab õpilaste heterogeenset rühma ning eeldab, et raskusi mõistetakse lapse individuaalsete omaduste ja teda ümbritseva keskkonna vastastikusel koosmõjus, mitte pelgalt õpilase probleemse käitumisena (Cooper, 2010; Jaspers-van der Maten *et al.*, 2022; Ogundele, 2018).

SEK-raskustega õpilased vajavad eriti tundlikku ja teadlikku õpetaja-õpilase suhtlust. Õpetaja sõnakasutus, hääletoon, kehakeel ja reaktsioonid mõjutavad otseselt nende õpilaste enesetunnet, käitumist ja õpimotivatsiooni (Drugli & Hjemdal, 2024). Samal ajal on leitud, et õpetaja ja õpilase vahelise suhtluse kvaliteet on tugevas vastastikusel seoses õpilaste SEK-raskustega ja probleemkäitumisega: positiivne suhe võib raskusi leevendada, konfliktne suhe aga neid (Skalická et al., 2015).

Üldhariduskooli kaasavas klassis peab õpetaja samaaegselt toetama nii tavapärase arenguga kui ka HEV-õpilasi, sealhulgas SEK-raskustega õppijaid. Selline olukord nõuab paindlikku ja individuaalselt kohandatud suhtlemist, mis võib õpetajale tähendada märkimisväärset koormust ja emotsionaalset pinget (Calandri *et al.*, 2025). Kui õpetajal puuduvad piisavad oskused või tugi sobivate suhtlusstrateegiate rakendamiseks, võib see viia olukorrani, kus suhtlemine ei toeta kõiki õpilasi võrdselt ning mõned õpilased tunnevad end vähem mõistetuna või kaasatuna.

Õpetaja praktikas tähendab SEK-õppijate toetav suhtlemine eelkõige teadlikku, rahulikku ja etteaimatavat suhtlusraamistikku: antakse lühikesed ja selged juhised (tükeldamine, üks sõnum korraga), kontrollitakse arusaamist neutraalse küsimusega, hoitakse rahulikku tooni ja rakendatakse rahunemise toetamist koos õpilasega (tunnete sõnastamine, pauside pakkumine); pingete korral kasutatakse eskalatsiooni ennetavaid/kahandavaid võtteid (privaatsed vestlused, aega ja ruumi taastumiseks) (Kiive *et al.*, 2024). Toimivaks peetakse ka käitumist täpsustavat tagasisidet (sh kiituse ülekaal), valikute pakkumist ja autonoomiat toetavat keelt (vali neist kahest, proovime koos) ning suhete taastamist pärast pinget (lühikesed taastavad küsimused: mis juhtus, kellele see mõjus, mida vajad?) (Kiive *et al.*, 2024; Rajaleidja/Innove, 2019). SEK-õppijaid toetavad visuaalsed tugielemendid (pildikaardid, samm-sammult skeemid, märgusignaalid), keeleline toetus ning lühikesed sisse häälestused tunni alguses ja lõpus; kõige aluseks on õpetaja sotsiaal-emotsionaalsed pädevused, mis vähendavad klassi emotsionaalset kõikumist ja tõstavad suhtluse kvaliteeti (TAI, 2023).

Umbes 11-16 aastaste ehk 5.-9. klassi noorte puhul algab ja kulgeb puberteet, mil hüpotaalamuse-hüpofüüsi-sugunäärmete telg (HPG) aktiveerub ning testosterooni ja östradioli tasemed tõusevad. Hormonaalsed muutused käivitavad koos aju küpsusega nihkeid motivatsiooni- ja emotsioonisüsteemides, tõstes reaktiivsust, tundlikkust sotsiaalsetele signaalidele ja uudsuse/rahuldamise otsingut (Dahl, 2009; Steinberg, 2008).

Neuroarenguliselt küpseb prefrontaalne kontrollvõrgustik (eneseregulatsioon, planeerimine) aeglasemalt kui emotsioonide ja taustsüsteemide ringid, mille tulemuseks ongi

teismeeale tüüpiline suurem kõikumine emotsioonides ja riskialtim käitumismuster (Pfeifer & Allen, 2020; Steinberg, 2008). Värskemad tööd seovad puberteedi hormoonide tasemed ja puberteedi etappide indikaatorid just noorukiea meeleolu muutlikkuse ning emotsioonide töötamise eripäradega, sh tüdrukutel (Luo *et al.*, 2024; Toenders *et al.*, 2024).

Käitumise ja vaimse tervise vaates on puberteedi ajastus oluline riskitegur: varasem puberteedi algus on seotud kõrgema tõenäosusega nii väljapoole suunatud raskuste (impulsiivsus, reeglite eiramine, konfliktid) kui ka sissepoole suunatud raskuste (ärevus, meeleolu langus) ilmingute kujunemisel ning keerulistes suhetes eakaaslastega (Dimler & Natsuaki, 2015; Luo *et al.*, 2024; Padrutt *et al.*, 2023). Need bioloogilised ja psühhosotsiaalsed nihked väljenduvad koolis sageli emotsioonide reguleerimise raskuses, tähelepanu hajumises ja pinges suhetes, mida eripedagoogikas koondatakse SEKina. Seetõttu on 5.-9. klassi kaasavas klassiruumis keskse tähtsusega ettenägelik, selge ja rahulik õpetaja-õpilase suhtlus, mis aitab reguleerida koormust ja luua turvalisi osalusviise ka siis, kui hormonaalne ja sotsiaalne ümberhäälestumine teevad käitumise kõikuvamaks (Dahl, 2009; Pfeifer & Allen, 2020; Steinberg, 2008).

Õpetaja-õpilase suhtlus

Õpetaja ja õpilase suhtlus ei ole üksikute sõnumite jada, vaid korduv ja ajas kujunev protsess, mille kaudu õpilane teeb järeldusi selle kohta, kas klassiruum on tema jaoks turvaline ning kas õpetaja suhtes on võimalik kogeda usaldust. Suhtluse kvaliteet kujuneb sageli väikeste kuid järjepidevate mikromärkide kaudu (nt kuidas õpetaja reageerib eksimusele, kas ta kuulab lõpuni, millise tooniga annab ta juhised), ning need mikromärgid hakkavad suunama õpilase osalusvalmidust ja enesekindlust. *Teaching Through Interactions* (TTI) raamistikus käsitletakse õpetaja-õpilase interaktsioone kui kesksel kanalil, mille kaudu õpetaja mõjutab nii õpilaste õppimist kui ka sotsiaal-emotsionaalset kohanemist, eristades interaktsioonides emotsionaalset tuge, klassi korraldus ja juhendamise tuge (Hamre *et al.*, 2013).

SEK-õpilaste puhul on eriti keskne emotsionaalne turvalisus, sest pingeregulatsioon, impulsside ohjamine ja sotsiaalsete signaalide tõlgendamine võivad olla kõikuvamad. Teoreetiliselt tähendab emotsionaalse turvalisuse seda, et õppija tajub suhtlust lugupidava, etteaimatava ja mitteähvardavana, mis võimaldab tal eksida, abi küsida ja oma mõtteid väljendada ilma häbistamise või tõrjumise riskita. TTI raamistikus seostub see eeskätt emotsionaalse toe dimensioonidega (nt positiivne kliima, õpetaja tundlikkus, õpilase perspektiivi arvestamine), mis loovad pinnase usalduseks ja vähendavad eskaleerumise riski just nendel õppijatel, kelle toimetulek on stressiolukorras haavatavam (Hamre *et al.*, 2013).

Suhtluse kaudu kujunev suhtekvaliteet on kirjanduses sageli kirjeldatav läheduse ja konflikti teljel. Toetav ja tundlik suhtlus soodustab läheduse kogemust, samas kui sagedased pingelised, teravad või tõrjuvad kontaktid suurendavad konflikti ning võivad õpilase jaoks tähendada, et õpetaja on ohtlik või ettearvamatu. Meta-analüütiline tõendus näitab, et õpetaja-õpilase suhte afektiivne kvaliteet (lähedus vs konflikt) on järjekindlalt seotud õpilaste koolikaasatuse ja õpitulemustega. Seega on suhtekvaliteet õppimist kujundav tegur, mitte pelgalt taustamuutuja (Rooda *et al.*, 2011). Lisaks on näidatud, et kaasatus võib toimida mehhanismina, mille kaudu suhtekvaliteet seostub saavutustega, mis sobitub hästi vajaliku fookusega (Rooda *et al.*, 2011).

Suhtekvaliteedi mõistmisel on oluline ka laiem sotsiaalne pilt. Õpetaja-õpilase suhte, eriti negatiivsete aspektide, kvaliteet võib olla seotud õpilase eakaaslaste suhetega ning õpilase käitumine omakorda mõjutada seda, milliseks kujuneb suhe õpetajaga. Endedijk jt (2022) meta-analüüs rõhutab, et õpetaja-õpilase suhte kvaliteet ei toimi vaakumist, vaid võib suunata klassi sotsiaalset dünaamikat, mis on SEK-õpilaste kogemuse mõistmisel eriti oluline (Endedijk *et al.*, 2022). Sellest vaatenurgas on õpetaja suhtlus mitte ainult kahe inimese vahel, vaid ka klassi sotsiaalset reaalsust kujundav tegevus (Endedijk *et al.*, 2022).

Kui tuua konstruktsioon konkreetsemaks, saab õpetaja-õpilase suhtluse jagada verbaalseteks ja mitteverbaalseteks komponentideks ning arvestada ka suhtlusolukordi (nt avalik vs privaatne kontakt). Verbaalse suhtluse puhul on SEK-õpilaste kogemuses eriti tähenduslikud juhiste selgus, küsimuste vorm, õpetaja tõlgendus õpilaste käitumisele ning tagasiside. Tagasiside teoreetiline mudel (*feed up, feed back, feed forward*) aitab kirjeldada, millal tagasiside toetab õpetajat. Kui see seob tegevuse eesmärgiga, annab arusaadava info hetkeseisu kohta ja pakub järgmist sammu, mitte ei taandu üldiseks hinnanguks isikule või võimekusele (Hattie & Timperley, 2007). Just SEK-õpilaste puhul võivad isikustavad, sildistavad või ebamääraseid sõnumid suurendada kaitse- ja vältimiskäitumist, samas kui ülesande- ja sammudele suunatud tagasiside aitab hoida kontakti õppimisega (Hattie & Timperley, 2007).

Mitteverbaalne suhtlus ehk toon, pilk, miimika, kehahoiak ja füüsiline distants toimivad sageli kiirsõnumina, mille põhjal õpilane otsustab kas olukord on turvaline või pingestav. Uurimused õpetaja verbaalse ja mitteverbaalse läheduse kohta näitavad, et sellised käitumised nagu sõbralik toon, avatud kehakeel ja tähelepanelik pilkkontakt seostuvad õppijate motivatsiooni ja tajutud toetusega (Liu *et al.*, 2021). Meta-analüütiline ülevaade õpetaja mitteverbaalse läheduse ja õppijate kogemuste seostest osutab samuti, et mitteverbaalsed signaalid on tugevalt seotud õppijate tajutud õppimise ja afektiivse

kogemusega (Witt *et al.*, 2004). SEK-õpilaste puhul võib mitteverbaalse sõnumi kaal olla suurem, sest just pingeseisundis tõlgentatakse signaale kiiremini ja kaitsvamalt. Seetõttu on teoreetiliselt põhjendatud käsitleda mitteverbaalset suhtlust konstruktsiooni lahutamatu osana (Liu *et al.*, 2021; Witt *et al.*, 2004).

Lõpuks on SEK-fookuses oluline eristada suhtlusolukordi, sama sõnum võib õpilase jaoks mõjuda erinevalt kui see toimib klassi ees (avalik) või üks-ühele (privaatne). TTI uurimissuunas rõhutatakse, et eriti teises kooliastmes ja põhikooli lõpu poole muutub oluliseks, kuidas õpetaja suudab ühendada emotsionaalse toe ja õpilase perspektiivi arvestamise selliselt, et õpilase väärikus säilib ka käitumise korrigeerimisel või keerulistes olukordades (Hafen *et al.*, 2015); Hamre *et al.*, 2013).

Õpilase hääl (*student voice*)

Seni on Eesti uurimustes domineerinud õpetajate ja tugispetsialistide perspektiiv, samas kui õpilaste enda kogemusi on käsitletud harvem (European Agency, 2023; Pükkenen, 2024).

Õpilaste enda kogemused õpetajaga suhtlemisel on jäänud vähem kuuldavaks.

Rahvusvaheline haridusteadus rõhutab üha enam *student voice*'i ehk õpilase hääle olulisust, see tähendab, et õppijate vaatenurk peaks olema osa hariduse uurimisest ja arendamisest ning õpilaste seisukohtadel oleks võimalus kujuneda sisendiks ka tegelikele otsustele (Cook-Sather, 2006; Lundy, 2007; Bragg, 2021).

Selline lähenemine keskendub püüdele mõista, millised õpetaja tegevused ning suhtlemisviisid toetavad õpilaste enesetunnet ja osalust ning millised võivad olla takistavad.

Student voice'i käsitus lähtub põhimõttest, et õppijad ei ole pelgalt uurimisobjektid või tagasiside andjad, vaid partnerid hariduse kujundamises - alates klassipraktikatest kuni kooli kui organisatsiooni arenduseni (Cook-Sather, 2006; Mitra, 2008). See nihutab fookuse „õpilaste kuulamisel“ koosloomele, kus õpilaste kogemused ja tõlgendused on teadmise tootmise lahutamatu osa ning annavad õpetajale täpsema pildi sellest, kuidas suhtlusviisid tunnis tegelikult õpilast mõjutavad (Fielding, 2004).

Empiirilised uuringud ja praktika kirjeldused seovad *student voice*'i järjepideva rakendamise suurema motivatsiooni, osalemisvalmiduse ja püsivusega õpiteel, eriti siis, kui õpilaste panus ei piirdu ühekordsete küsitluste või sümboolsete aruteludega, vaid ulatub sisulise otsustusõiguseni (Cook-Sather, 2006; Toshalis & Nakkula, 2012). Sellisel viisil kasvab õpilaste enesemõjus, tugevneb kuuluvustunne ja suureneb valmisolek võtta õppimises vastutust; see kõik on otseselt seotud paremate suhtlemise kogemustega klassis.

Samas hoiatavad mitmed autorid sümboolse kaasamise eest: formaalne „kaasamine“ ilma tegeliku mõjuta võib usaldust hoopis vähendada (Fielding, 2001, 2010). Tõhusad praktikad liiguvad skaalal konsultatiivsest kaasamisest noor-täiskasvanu partnerluseni, kus õpilased osalevad nii probleemide kaardistamises, lahenduste väljatöötamises kui ka rakendamises (Fielding, 2010; Mitra, 2008). Just sellises raamistikus on õpetaja-õpilase suhtluses suurim potentsiaal muutuda vastastikku toetavaks ja läbipaistvaks.

Kaasava hariduse kontekstis on õpilaste hääl eriti oluline, sest erivajadustega, sealhulgas SEK-raskustega noored, saavad sõnastada, millised õpetaja suhtlusviisid neid päriselt toetavad (nt rahulik toon, innustav tagasiside, privaatsed vestlused) ning millised kogemused tekitavad pingeid (Cefai & Cooper, 2010; Uthus & Aas, 2024/2025). Nende häälte süsteemne kaasamine aitab õpetajatel kohendada suhtlust ja klassipraktikaid viisil, mis toetab ühtaegu nii HEV-õpilaste kui ka tavapärase arenguga eakaaslaste osalust.

Rahvusvahelises kirjanduses on *student voice*’i üheks olulisemaks raamistamise mudeliks Lundy mudel, mis täpsustab, et tõhus osalus eeldab nelja elemendi kombinatsiooni: ruum (turvaline võimalus arvamust avaldada), hääl (toetus, et õpilased saaksid end avatult ja arusaadavalt väljendada), kuulajaskond (pädevad täiskasvanud, kes päriselt kuulavad), mõju (õpilase panus toob kaasa sisulisi otsuseid ja muudatusi) (Lundy, 2007). Praktikask aitab see eristada vormilist ehk näilist kaasamist sisulisest partnerlusest ning seada fookuse just sellele, kas õpilaste kogemusel on otsustes tegelik kaal.

Uuringud näitavad, et kui õpilase häält kuulatakse pidevalt ja süsteemselt, mitte ei tehta üksikuid küsitlusi, paraneb õpilaste osalus õpiteel ning õpetajatel on parem ülevaade, millised klassipraktikad ja suhtlusviisid on õppijaid toetavad (Cook-Sather, 2020). Eriti tulemuslikud on noor-täiskasvanu partnerlused, kus õpilased on kaasautorid probleemide sõnastamises, lahenduste disainis ning hindamises (Mitra, 2008).

Samas rõhutatakse vajadust liikuda pelgast kuulamisest just koosloome suunas. Fielding toob välja, et *student voice*’i radikaalsem potentsiaal avaneb siis, kui õpilased on uuringute ja arenduste juures partneriteks, mitte pelgalt lihtsalt informatorid. See vähendab sümboolse kaasamise riski ja muudab õpetaja-õpilase suhtluse vastastikku õppivaks (Fielding, 2004). Praktikask tähendab see näiteks õpilaspaneeli, kaasdisaini töötube ja regulaarseid tagasiside-mõju tsükleid, kus õpilaste ettepanekud viivad nähtavate muudatusteni (Fielding, 2004; Lundy, 2007).

Saksamaal läbi viidud uuringus uurisid Kleeberg-Niepage jt (2024), milline on õpilaste arvates hea kaasav kool, kus kõigil õpilastel on võimalik õppida. Uuringus kasutati seitsme grupiarutelu andmeid. Nendes aruteludes osales 41 üheksanda klassi õpilast vanuses

14-17 aastat neljast kaasava haridusega koolist. Tulemused näitasid, et õpilaste jaoks tähendas hea kool eelkõige kogukonda kuulumist, õiglast kohtlemist ning kooli, kus on hea olla ja õppida. Samas tuli uuringust välja, et õpilaste võimalused koolielu mõjutada võivad olla piiratud. Õpilased kogesid, et koolis tehakse olulisi otsuseid sageli täiskasvanute tasandil ning õpilaste arvamust ei võeta alati piisavalt arvesse (Kleeberg-Niepage *et al*, 2024). Portugalis uurisid Flores jt (2025) 9-17 aastaste õpilaste arusaamasid võimusuhetest ja otsustamises osalemisest. Uuring põhines fookusgrupiintervjuudel 74 õpilasega 13 riigikoolist ning näitas, et kuigi koolides olid olemas formaalsed osalusstruktuurid, näiteks õpilasesindused ja klassiesindajad, kogesid õpilased neid sageli pealiskaudsetena. Otsustusõigus jäi peamiselt täiskasvanutele ning õpilaste osalus oli pigem nõuandev ja sõltus täiskasvanute vahendamisest (Flores *et al*, 2025). Need uuringud näitavad, et õpilase hääle uurimine ei tähenda üksnes arvamuste kogumist, vaid võimaldab mõista, kuivõrd õpilastel on tegelik võimalus mõjutada õppimist, koolielu ja otsustusprotsesse. Õpilase hääle uurimine on oluline eeltingimus enne seda, kui koolis hakatakse õpilaste arvamusi arvestades õppekorraldust muutma, sest õpilaste kogemused võivad avada selliseid õppimist ja koolielu mõjutavaid tegureid, mis täiskasvanute vaates ei pruugi esile tulla.

Õpetaja positsioon ja õpilase hääle kuuldavus suhtluses

Student voice’i käsitlus eeldab arusaama, et õpetaja-õpilase suhtlus ei toimu neutraalses võrdsete dialoogis, vaid institutsionaalses raamistikus, kus õpetajal on formaalsed õigused ja vastutused (nt hindamine, distsipliin, õpiprotsessi juhtimine) ning õpilasel on sellest tulenevalt piiratum mõju otsustele. Seetõttu on õpilase hääle keskne küsimus, kas ja kuidas saavad õpilased osaleda viisil, mis ei piirdu pelgalt arvamuse küsimisega, vaid võimaldab neil mõjutada tähenduslikult õpetamise ja koolielu kujundamist. Cook-Sather rõhutab, et hääle pole ainult kõnelemise võimalus, vaid seostub kohalolu ja mõjuga ning nende kolme dimensiooni mõtestamine toob paratamatult esile võimusuhted. (Cook-Sather, 2006; Bragg, 2021).

Võimusuhe avaldub sageli selles, kas õpetaja positsioneerib end suhtluses eeskätt autoriteedina, kes määratleb reeglid ja otsustab, mis on asjakohane või liigub teadlikult partnerluse suunas, kus õpilaste kogemustel on reaalne kaal otsustustes. Partnerlus ei tähenda, et õpetaja loobub vastutusest, vaid et ta loob suhtluses ruumi õpilaste perspektiivile, muudab otsustamise loogika läbipaistvamaks ning jagab teatud valdkondades mõju (nt aruteluteemade valik, kokkulepped klassis, tagasiside vormid). Mitra kirjeldab *student voice*’i kui jätku, mis ulatub arvamuse avaldamisest kuni noorte kaasjuhtimiseni, rõhutades, et sisuline noor–

täiskasvanu partnerlus eeldab täiskasvanute valmisolekut muuta tavapäraseid rolle ja anda õpilastele tähenduslikke vastutusi. (Mitra, 2007; Cook-Sather, 2006).

Klassiruumi suhtluses avaldub võim tihti konkreetsete mikropraktikadena: kes saab sõna, kui pikalt, millele reageeritakse ja kuidas vastuseid väärtustatakse. Diskursuse-uuringutes on kirjeldatud, et tervet klassi hõlmavas õpetuses domineerib sageli algatus-vastus-hindamine (IRE/IRF) loogika, kus õpetaja algatab, õpilane vastab ning õpetaja kinnitab/parandab/viib edasi. Selline struktuur võib olla õppimise seisukohalt funktsionaalne, kuid *student voice*'i vaates piirab see sageli õpilaste võimalust tuua esile oma kogemusi ja tähendusi, sest õpetaja kontrollib nii teemasid kui ka õige kõneviisi piire. Fielding rõhutab, et transformatiivne õpilase hääl eeldab teadlikku liikumist sellistest monoloogilistest mustritest omavaheliste dialoogide ja kohtumiste suunas, kus õpilaste kogemused võivad täiskasvanute arusaamu päriselt nihutada. (Fielding, 2004; Lefstein & Snell, 2011).

Eristamaks sisulist osalust näilisest kaasamisest, kasutatakse kirjanduses sageli osaluse astmestikke. Harti osalusredel toob esile, et laste kaasamine võib jääda näiliseks, kui osalus piirdub dekoratiivse rolli või formaalse esindatusega ilma tegeliku mõjuta. Shier täpsustab, et sisuline osalus eeldab mitte ainult täiskasvanu avatust, vaid ka praktilisi võimalusi ja institutsionaalseid kohustusi (nt ajaraam, protseduurid, tagasiside-mõju ring), mis teevad osaluse püsivaks. Lundy raamistik lisab siia olulise elemendi mõju, mis küsib otseselt, kas õpilaste öeldul on otsustusprotsessis kaalu. Need mudelid aitavad *student voice*'i peatükis siduda võimuküsimuse konkreetsete koolipraktikatega. Kas õpilaste hääl on üks kord ära kuulatud või on loodud mehhanism, mis viib ka muutusteni. (Hart, 1992; Shier, 2001; Lundy, 2007).

Võimusuhe mõjutab otseselt ka seda, kas õpilane julgeb oma kogemusi jagada. Õpilaste hääl ei ole lihtsalt isikuomadus „julgen rääkida“, vaid kujuneb sotsiaalses ja institutsionaalses kontekstis, kus rollid, normid ja võimalike tagajärgede tajumine määravad, mida ja kuidas saab öelda. Bragg rõhutab, et kui osalus on seotud tajutud riskiga (nt hirm halvemate suhete, sildistamise või ebaõiglase kohtlemise ees), võivad õpilased valida vaikimise või turvalised vastused, mis ei too esile tegelikke kogemusi. Cook-Sather omakorda rõhutab, et usaldus ja turvalised osalusvormid on eeltingimus, et õpilaste kogemused jõuaksid pinnapealsest tagasisidest sügavama mõtestuseni. (Bragg, 2021; Cook-Sather, 2006).

Kaasava hariduse kontekstis on võimuküsimus eriti terav, sest haavatavamate õppijate hääled võivad jääda kergemini varju, seda nii ligipääsu ehk eneseväljenduse, usalduse, kui ka täiskasvanute tõlgendusfiltri tõttu. Euroopa Agentuuri ülevaade rõhutab, et õppijate sisuline osalus hariduse otsustes eeldab teadlikke samme, mis tagavad, et õppijate vaated ei jää

konsultatsiooniks, vaid jõuavad otsustesse ja praktikatesse. Teisisõnu, kaasavas koolis peab õpilase hääle olema kujundatud viisil, mis vähendab võimu tasakaalutuse mõju ja suurendab õpilase kogemuse kaalu. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022; Lundy, 2007).

SEK-õpilaste puhul võib võimusuhe olla veelgi tundlikum, sest nende koolikogemusse võivad kuuluda sagedasemad konfliktid täiskasvanutega, distsiplinaarsed sekkumised ning kogemus, et neid nähakse probleemi kaudu. Cefai ja Cooper kirjeldavad, et SEK-raskustega noorte häälel on sageli vähem kuuldav ning nende pingelised suhted õpetajatega tekitavad tunde, et seda olukorda ei ole võimalik mõjutada. See tähendab, et nende kogemuste uurimisel tuleb teadlikult kujundada suhtlus- ja andmekogumissituatsioon nii, et õpilane ei tajuks end hinnatavana või ülekuulatavana, vaid turvalise partnerina, kelle kogemus on legitiimne teadmine. (Cefai & Cooper, 2010; Bragg, 2021).

Uurimisprobleem, uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Uurimisprobleemiks on asjaolu, et senine teaduskirjandus käsitleb suhtlemist peamiselt õpetajate perspektiivist, jättes õpilaste subjektiivsed kogemused tagaplaanile. Nende hääle kuuldavaks tegemine aitaks mõista, millised suhtlemisviisid toetavad SEK-õpilaste enesetunnet, käitumist ja õpimotivatsiooni ning millised võivad seda takistada.

Magistritöö eesmärk on välja selgitada SEK-raskustega 5.-9. klassi õpilaste subjektiivsed kogemused õpetaja ja õpilase suhtlusest üldhariduskooli kaasavas klassiruumis, selgitamaks millised suhtlemisviisid toetavad või ei toeta õpilaste enesetunnet ja õpimotivatsiooni.

Töö valmimise käigus soovib autor vastused leida järgmistele uurimisküsimustele:

1. Kuidas mõjutavad õpetajaga suhtlemise kogemused õpilaste emotsionaalset enesetunnet, enesehinnangut ja õppimist?
2. Milliseid suhtlemisviise õpilased kogevad toetavatena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?
3. Milliseid suhtlemisviise kogevad õpilased takistavana või negatiivsena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?
4. Milliseid soovitusi oskavad õpilased ise anda õpetajatele, et suhtlus neid paremini toetaks?

Metoodika

Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, sest töö eesmärk on mõista SEK-raskustega õpilaste subjektiivseid kogemusi õpetaja ja õpilase suhtlusest üldhariduskooli kaasavas

klassiruumis. Kvalitatiivne uurimisviis sobib olukordadesse, kus uuritakse inimeste kogemusi, tähendusi ja tõlgendusi ning kogutakse eelkõige sõnalisi andmeid, mis võimaldavad uuritavat nähtust põhjalikumalt kirjeldada ja mõista (Laherand, 2008).

Valim

Valimi moodustasid 9 SEK-raskustega õpilast, kes õpivad 5.-9. klassis. Valim moodustati tuginedes mugavusvalimi strateegiale, uuritavad leiti isiklike kontaktide kaudu, lähtudes nende kättesaadavusest ja koostöövalmidusest (Rämmer, 2014). Vastanute vanusevahemik oli 11 kuni 16 aastat, vastanute seas oli 3 tüdrukut ja 6 poissi. Intervjueeritavate hulgas olid nelja erineva kooli õpilased.

Andmekogumine

Andmekogumismeetodina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab lähtuda eelnevalt koostatud ühtsest intervjuukavast, tagades uurimuse jaoks oluliste teemade käsitlemise, kuid samal ajal esitada vastavalt õpilase vastustele täpsustavaid, suunavaid või toetavaid lisaküsimusi. Poolstruktureeritud intervjuu paindlikkus on käesolevas uurimuses oluline, kuna intervjueeritavateks on lapsed ning intervjuu läbiviimisel tuleb arvestada nende vanuse, väljendusoskuse, tähelepanuvõime ja võimaliku toetamise vajadusega (Cohen *et al.*, 2018). Selline lähenemine võimaldas luua loomulikuma vestlusolukorra ning andis õpilastele võimaluse väljendada oma mõtteid ja kogemusi neile sobival viisil.

Intervjuu kava (vt. lisa 1) on koostatud töö autori poolt, tuginedes magistritöö eesmärgile ja uurimisküsimustele. Intervjuu on jagatud uurimisküsimustest tulenevalt neljaks osaks. Igas teemaplokis on 1-3 põhiküsimust. Intervjuu kava tutvustati juhendajale ning vastavalt saadud soovitudele korrigeeris autor küsimuste sisu ja arvu.

Seejärel toimus piloteerimine ning töö autor viis 31. märtsil 2026 läbi pilootintervjuu. See andis autorile esmase õpilase intervjueerimise kogemuse ning näitas, et SEK-raskustega õpilaste puhul tuleb olla valmis küsimusi täpsustama ja ümber sõnastama. Ilmnes vajadus intervjuu kava korrigeerida. Juurde lisati soojendusküsimuste plokk. Pilootintervjuud ei arvestatud intervjuu kava muudatuste tõttu valimis ega analüüsis.

Kõikidelt intervjuus osalenud õpilastelt ja nende vanematelt küsiti kirjalik nõusolek (vt lisa 2). Nõusolekuvormil tutvustas autor ennast, magistritöö pealkirja, eesmärgi ja uurimisküsimusi. Õpilastele kui lapsevanematele selgitati, et uuringus osalemine on vabatahtlik, õpilaste anonüümsus tagatakse ning järgitakse konfidentsiaalsusnõudeid. Rõhutati, et magistritöös ei avaldata lapse nime, kooli nime ega mid tuvastamist võimaldavaid

andmeid. Mõlemale osapoolle anti teada, et intervjuud salvestatakse, kuid salvestisi ei kuula kolmandad osapooled ning need kustutatakse pärast andmete analüüsimist ja magistritöö koostamiseks vajalike andmete töötlemist. Kahel juhul andis lapsevanem nõusoleku, kuid õpilane otsustas intervjuus mitte osaleda.

Töö autor püüdis intervjuude ajal luua õpilastele mugava ja turvalise õhkkonna. Üks intervjuu toimus kokkuleppel õpilase koduses keskkonnas, kuna ta ei soovinud koolis küsimustele vastata. Intervjuu alguses selgitati õpilastele, et nad ei pea oma vastuseid ega keelekasutust liigselt kontrollima, vaid oluline on väljendada tegelikke mõtteid ja emotsioone. Kõik üheksa intervjuud viidi läbi silmast silma kohtumistena.

Töö autor esitas kõik küsimused õpilastele suuliselt. Sissejuhatavas plokis kasutas intervjuueerija abivahendina suhtlemise kogemuse skaalat (vt. lisa 4), mille töö autor joonistas igale õpilasele eraldi, selgitades samal ajal küsimust ja skaalat. Õpilased said skaalale ise märke teha, mis toetas nende aktiivset osalemist ning võimaldas hinnangut väljendada nii visuaalselt kui sõnaliselt. Skaala kasutamine aitas õpilastel mõtteid koondada, vastuseid konkretiseerida ning suurendas kontrollitunnet vastamisprotsessis. Intervjuud salvestati telefonirakendusega *Voice Memos*. Märkmeid autor intervjuu ajal ei teinud, et säilitada vahetu kontakt õpilasega ja luua turvaline ning toetav intervjuuolukord.

Andmekogumine lõpetati üheksa intervjuu järel, kuna analüüsi käigus ei ilmnunud enam uusi uurimisküsimuse seisukohalt olulisi teemasid, mis viitas andmete küllastatusele (Hennink et al., 2017).

Andmeanalüüs

Peale intervjuude läbiviimist salvestatud helifailid transkribeeriti. Transkribeerimiseks kasutati osaliselt programmi *tekstiks.ee*. Intervjueeritavate puhul, kelle hääletoon oli salvestustes vaikselt, tuli autoril transkriptsioon trükkida iseseisvalt vastavalt kuuldule. Transkriptsioonid salvestati Microsoft Word failidena ning failinimedes määrati igale õpilasele oma kood (õpilane 1 - Õ1; õpilane 2 - Õ2; õpilane 3 - Õ3...; õpilane 9 - Õ9). Valminud transkriptsioonid töötati läbi ning ebatäpsused korregeeriti. Analüüsist jäeti välja mõtted, mis ei seostunud magistritöö uurimisküsimustega. Transkriptsioone intervjueeritavate ega lapsevanematega ei jagatud. Neid säilitatakse parooliga kaitstud autori isiklikus arvutis kuni lõputöö kaitsmiseni, seejärel need kustutatakse.

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, kuna see võimaldab uuritavat nähtust käsitleda andmetest lähtuvalt ning tuua esile vastajate kogemustes ja arusaamades ilmnevad tähendused. Induktiivne lähenemine sobib olukorras,

kus analüüsikategooriad kujunevad kogutud materjali põhjal, mitte eelnevalt määratletud teooriast lähtudes (Elo & Kyngäs, 2008). Magistritöö uurimuses sooviti mõista SEK-raskustega õpilaste subjektiivseid kogemusi õpetaja ja õpilase suhtluses kaasavas klassiruumis. Tulemuste analüüsiks töötas autor läbi korrastatud transkriptsioonid ning eraldas neist tähenduslikud üksused. Kodeerimist alustati programmis *Delve Data Analysis*, mille 14-päevast tasuta kasutusõigust autor kasutas. Programm lihtsustas tähenduslike üksuste märkimist ja esmast koodideks jaotamist. Seejärel viidi andmed *Microsoft Excel*’isse. Kodeerimine toimus uurimisküsimuste kaupa ning usaldusvääruse suurendamiseks kasutati kaaskodeerijat. Kaaskodeerija ei tundnud intervjueeritavaid, ei olnud kuulnud intervjuude salvestisi ega lugenud transkriptsioone. Talle esitati ainult autori koostatud tähenduslike üksuste loetelu uurimisküsimuste kauapa. Autor võrdles enda ja kaaskodeerija koode, kattuvad koodid võeti kasutusele ning erinevuste korral lepidi kokku sobivaim sõnastus. Seejärel koondati koodid kategooriatesse ning iga uurimisküsimuse kohta koostati eraldi tabel (vt lisa 3, näide).

Tulemused

Intervjuust saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa. Kõikide uurimisküsimuste juures tuuakse välja andmeanalüüsi käigus loodud kategooriad. Peakategooriad on peatükis läbivalt märgitud paksus kirjas ning tulemuste toetamiseks ja illustreerimiseks tuuakse kaldkirjas välja intervjuudest pärinevaid tsitaate. Tsitaatidest välja jäetud osad märgitakse märgiga (...) ja anonüümsuse tagamiseks tähistatakse uuritavad tähistega (koodidega) Õ1 kuni Õ9 (õpilane 1 kuni õpilane 9).

Intervjuud alustati sissejuhatavate soojendusküsimustega, et luua õpilasega esmane usalduslik kontakt, mõista, kui vastamisaldis õpilane on ning valmistada õpilane ette sisuliseks vestluseks. Esmalt paluti õpilasel mõelda oma koolipäevale ja vastata, mis on tema jaoks koolipäevas kõige kergem, mis on koolipäeva jooksul kõige raskem. Kuna tegemist oli intervjuu esimeste küsimustega, jäid mitmed õpilased pikemalt mõtlema ega osanud kohe vastata. Samas oli ka õpilasi, kes tõid kohe välja, et koolipäeva kõige kergem osa on vahetund või koolipäeva lõpp. Koolipäeva kõige raskema osana nimetati olukordi, kus koolipäeva jooksul toimub mõni oluline hindeline töö. Seejärel paluti õpilastel mõelda üldiselt enda kogemustele õpetajaga suhtlemisel. Küsimused keskendusid sellele, kuidas õpilased end õpetajatega suheldes tunnevad, millistes olukordades suhtlemine aset leiab ning kas õpilaste arvates õpetajad neid mõistavad. Selleks kasutati sissejuhatavas plokis suhtlemise kogemuse skaalat. Õpilastel paluti skaalal kümne palli süsteemis hinnata õpetajaga suhtlemise mugavust

ja turvalisust ning seda kuivõrd tunnevad õpilased, et õpetajad neid mõistavad. Skaala kasuks otsustati just seetõttu, et intervjuu alguses ei ole õpilased veel nii avatud ja julged sõnalisteks vastusteks. Samas said nad võimaluse enda arvamuse põhjendamiseks.

Õpetajaga suhtlemise mugavuse ja turvalisuse keskmiseks skooriks üheksa vastaja puhul kujunes 6. Viis õpilast üheksast tõid välja, et nad ei karda otseselt õpetajaga suhelda, kuid nad ei koge seda suhtlust turvalisena. Õpilased tunnevad, et neile muret tekitavaid asju arutatakse teiste õpetajatega või isegi teiste õpilaste ees. Õpetajatel pole sageli aega süveneda õpilase probleemidesse ning häiriv hääletoon vähendab soovi suhelda.

Mugav ei ole, aga kui peab, siis peab (...) kui õpetajal ei ole aega, siis ka nagu nõme. (Õ7)
Mõnega vist ikka ei ole turvaline (...), kui näiteks tegelikult teda ei huvita su arvamus või see, et sul on mingi põhjus (...) olla vihane, väsinud. (Õ4)

Küsimusele, kuivõrd tunnevad õpilased, et õpetajad mõistavad neid, kujunes keskmiseks tulemuseks 4. Õpilaste arvates on sellise madala hinnangu põhjuseks põhjuseks see, et õpilased tunnevad, et õpetajad süüdistavad neid sageli esimesena ning seejärel peavad õpilased hakkama vaeva nägema, et tõestada oma süütust või selgitada, et õpetaja sai olukorrast valesti aru. Õpilased tajuvad, et õpetajad ei mõista alati nende tundeid ega ole nendega nõ “samal tasandil”.

Ma ei tea....see on see, et pean alati tõestama, et mul on õigus... et tegelikult ma ei teinud, ma ei saanud aru või midagi sellist. Mul võib ka s... päev olla, mitte ainult neil. (Õ1)
See sõltub vist päevast (...) vahel ei juhtui midagi, on tšill (...) mõni päev teed suu hommikul lahti ja juba läheb kõik pekki. (Õ6)

Kuidas mõjutavad õpetajaga suhtlemise kogemused õpilaste emotsionaalset enesetunnet, enesehinnangut ja igapäevast koolielu?

Esimese uurimisküsimusega sooviti mõista, millisel viisil kirjeldavad 5.-9. klassi SEK-raskustega õpilased õpetajaga suhtlemise mõju enda enesetunde, enesehinnangule ja õppimisele. Analüüsi tulemusel eristus kuus kategooriat: **negatiivne emotsioon, positiivne emotsioon, enesehinnangut kahjustav mõju, enesehinnangut toetav mõju, negatiivne mõju õppimisele ja positiivne mõju õppimisele**. Kategooriad näitavad, et õpetajaga suhtlemine ei piirdu õpilaste jaoks üksnes konkreetse tunnisituatsiooniga, vaid mõjutab ka seda, kuidas nad tajuvad ennast õppijana ja kui valmis nad on õppetöös osalema.

Negatiivne emotsioon ilmnes õpilaste kirjeldustes kõige sagedamini olukordades, kus õpetajaga suhtlemist kogeti ebaõiglase, pingelise, häbistava või ärritava. Õpilased tõid esile, et märkused, süüdistamine, karjumine, õpetaja närvilisus või varasemate eriarvamuste meeldetuletamine tekitasid neis viha, ärritust, pinget, hirmu, häbi ja ebamugavust. Mitme õpilase vastustest ilmnes, et negatiivne emotsioon tekkis eelkõige siis, kui nad tundsid, et õpetaja ei kuula neid ära või teeb nende kohta ebaõiglasi järeldusi.

Lampi hakata süüdistama (...) küsi, ma räägin, aga lennatakse peale täiega, see solvab (Õ5)
Kui probleem tekib (...), siis päris halb tunne (...) mida karjumist (...) miks teiste juures. (Õ9)

Õpilaste vastustest ilmnas ka, et negatiivset emotsionaalset reaktsiooni võimendas olukord, kus õpetaja pahandas õpilasega teiste ees. Sellistes kirjeldustes ei olnud tegemist ainult pahameele või ärritusega, vaid ka häbi ja ebamugavusega. Näiteks toodi esile, et kõva häälega tähelepanu juhtimine või teiste juures karjumine mõjus õpilasele halvasti ning muutis olukorra emotsionaalselt raskemaks.

Kui ma nagu paariks sekundiks lihtsalt ei keskendu, siis ta mõtlebki, et ma ei ole terve tund keskendunud. (...) kui õpetaja ütleb kõva häälega, et miks ma ei tööta kaasa. (Õ8)

Positiivne emotsioon seostus õpilaste vastustes eelkõige pingevabama suhtluskeskkonnaga. Õpilased kirjeldasid, et väljaspool tundi või olukordades, kus puudus otsene õppimise surve, oli õpetajaga või koolikeskkonnas olemine meeldivam ja rahulikum. Positiivne emotsioon ei väljendunud tabelis nii sageli kui negatiivne emotsioon, kuid vastustest ilmnas, et pingevaba keskkond vähendas õpilase jaoks ärevust ja tekitas vabamat olemist.

Kui ei pea tundides olema, siis ei ole pinget, ei pea õppima, on lahe lihtsalt olla. (Õ1)

Enesehinnangut kahjustav mõju avaldus olukordades, kus õpetajaga suhtlemine pani õpilase end halvasti tundma, tekitas enesehalvustamist või suurendas ebakindlust. Õpilaste kogemustes ilmnas, et halvustavad kommentaarid, abi mittesaamine või hirm valesti vastata võivad kahjustada õpilase arusaama endast õppijana. Mõnel juhul seostas õpilane õpetajaga toimunud negatiivset suhtlust otseselt enda väärtuse või hakkamasaamisega.

Tekib trots, mida sa karjud (...) ajab vihale, ma ei suuda siis mõelda (...) olen ise ka nõme. (Õ2)

Enesehinnangut kahjustavalt mõjusid ka olukorrad, kus õpilase pingutust või tulemust kommenteeriti viisil, mida õpilane tajus halvustavana. Näiteks tõi üks õpilane esile olukorra, kus õpetaja ütles kontrolltöö hinde kohta, et hinne on justkui “kingitud”. Selline tagasiside ei toetanud õpilase enesekindlust, vaid tekitas temas halva tunde.

Sain kontrolltöö kolme (...) õpetaja ütles, et kinkis selle kolme mulle, see ütlemine oli nõme. (Õ7)

Õpilaste vastustest ilmnas ka, et enesehinnangut kahjustas olukord, kus õpetaja ei arvestanud õpilase individuaalse seisundi või raskusega. Näiteks kirjeldas üks õpilane, et ravimite võtmata jätmine mõjutas tema eneseregulatsiooni, kuid õpetaja ei mõistnud seda olukorda.

Mul polnud ju rohi võetud hommikul, ma ei suuda siis olla (...) lasin jalga lõpuks. (Õ2)

Enesehinnangut toetav mõju ilmnas õpilaste kogemustes eelkõige tunnustuse ja kiituse kaudu. Kui õpetaja märkas õpilase pingutust või andis positiivset tagasisidet, mõjus see õpilasele julgustavalt ning toetas tunnet, et ta saab hakkama. Vastustest ilmnas, et

tunnustus võib suurendada õpilase usku endasse ja anda talle valmisoleku teha ka selliseid ülesandeid, mida ta muidu ei teeks.

Kiitus mõjub väga hästi, ma suudan siis teha asju, mida muidu vist ei teeks. (Õ9)

Negatiivne mõju õppimisele väljendus õpilaste vastustes mitmel viisil. Õpetajaga suhtlemise negatiivsed kogemused vähendasid õpilaste valmisolekut abi küsida, tunnis kaasa teha ja õpetajaga suhelda. Õpilased kirjeldasid olukordi, kus õpetaja närvilisus, ebapiisav selgitamine või vastus mõtle ise pani neid õpetaja poole pöördumist vältima. Selle asemel püüti ülesannet ise lahendada, vaadati pinginaabri pealt või küsiti abi kelleltki teiselt.

No siis, kui õps on juba tunnis närvis (...), siis vahel pole lihtsalt mõtet abi küsida. (Õ1)

Kui ma aru ei saa... õpetaja ütleb, mõtle ise... istun, hakkan oma mõtteid mõtlema. (Õ6)

Negatiivne suhtlus mõjutas ka õpilaste osalemist tunnis. Vastustest ilmnes vältimiskäitumine, näiteks õpilase poolt õpetaja eiramine, vaikimine, tunnist eemaldumine või tunnis mitte kaasa tegemine. Mõne õpilase jaoks kujunes vaikimine strateegiaks, mille abil vältida õpetaja tähelepanu ja võimalikke ebameeldivaid suhtlusolukordi.

Lihtsalt ma eiran neid õpetajaid, kellega ei taha suhelda. (Õ4)

Olen aru saanud, et kui olen vait, siis ei pane õpetaja mind tähele. (Õ6)

Lisaks mõjutas negatiivne suhtlus õpilaste keskendumist. Viha, õpetaja hääletoon või karjumine takistasid õpilaste sõnul mõtlemist ja õppimisele keskendumist. Seega ei mõjunud õpetajaga suhtlemise kogemus ainult emotsionaalselt, vaid kandus edasi ka õpilase õppetegevusse.

Mõne õpetaja häälel käib närvidele (...) sa pead kuulama, aga aru ei saa. (Õ4)

Positiivne mõju õppimisele seostus õpilaste vastustes eelkõige õpetajapoolse tunnustamisega. Kiitus ja positiivne tagasiside suurendasid õpilase motivatsiooni ning toetasid tegutsemisvalmidust. Kuigi positiivseid õppimisega seotud kogemusi esines andmestikus vähem kui negatiivseid, näitasid vastused, et õpetaja toetav suhtlus võib aidata õpilasel pingutada ja õppetegevuses aktiivsemalt osaleda.

Kiitus mõjub väga hästi, siis ma suudan siis teha asju, mida muidu vist ei teeks. (Õ9)

Milliseid suhtlemisviise õpilased kogevad toetavatena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?

Teise uurimisküsimusega sooviti mõista, milliseid õpetaja suhtlemisviise kogevad õpilased toetavatena ning kuidas need seostuvad nende enesetunde, motivatsiooni ja õppetöös osalemisega. Õpilaste kirjeldustes eristus viis kategooriat: **õpetaja eneseregulatsioon, toetuse näitamine, privaatsusega arvestamine, õpilase mõistmine ja abistamine**. Kategooriad näitavad, et õpilaste jaoks ei seisne toetav suhtlus ainult otseses õppimise abistamises, vaid ka selles, kuidas õpetaja õpilase poole pöördub, teda kuulab, tema seisundit märkab ning keerulisi olukordi lahendab.

Õpetaja eneseregulatsioon ilmnes õpilaste vastustes ühe keskse toetava suhtlemisviisina. Õpilased kirjeldasid toetavana õpetajat, kes jääb rahulikuks, ei karju, ei lähe kergesti närvi ega kamanda. Samuti peeti oluliseks rahulikku hääletooni ja huumorimeelt. Õpilaste jaoks mõjus õpetaja rahulikkus turvalisust loovana, sest see vähendas pinget ja tegi suhtlemise lihtsamaks. Toetava õpetajana tajuti sellist õpetajat, kes suudab ka keerulises olukorras oma emotsioone juhtida ega reageeri õpilase käitumisele ärritunult.

Ei lähe kohe iga suva asja peale närvi ja mõistab nalja ka. (Õ1)

Kuulab ja on rahulik, vaatab mind (...) naeratab. (Õ2)

Õpilaste vastustes tuli esile, et õpetaja rahulik suhtlusviis aitab neil end paremini tunda ka siis, kui olukord on juba pingeline. Rahulik hääletoon ja karjumise vältimine olid olulised märgid sellest, et õpetaja ei suurenda õpilase ärevust ega vastuseisu, vaid loob võimaluse olukorda arutada. Mõne õpilase kirjeldustes seostus õpetaja rahulikkus ka mõistmisega, näiteks olukordades, kus õpetaja sai aru, et õpilasel oli raske või et juhtunu ei olnud tahtlik.

Kui õpetaja saaks aru, et mul on raske, kui ta ei lähe närvi. Meil oli asendusõpetaja (...), ta seletas rahulikult ja ma sain asjast aru. (Õ6)

Klassijuhataja lohutas mind, rääkis rahulikult, ta sai aru, et kogemata juhtus. (Õ7)

Räägiks rahulikult, saaks aru, mida ma teen, mida ma räägin, et õpetaja mõistaks mind ja ei räägiks seda kellelegi edasi. (Õ9)

Lisaks rahulikkusele nimetasid õpilased toetavana seda, kui õpetaja ei kasuta kamandavat suhtlusviisi, vaid pigem juhendab või soovitab. Selline lähenemine võimaldab õpilasel tajuda, et temaga suheldakse lugupidavalt, mitte käsu või surve kaudu.

Tõpa õpetaja, ta ei karju kunagi, et sa teed valesti. Ta soovitab, ei karju, et nii ei tohi. (Õ6)

Toetuse näitamine avaldus õpilaste kogemustes õpetaja valmisolekus õpilase jaoks aega võtta, teda kuulata, talle otsa vaadata, küsimusi küsida, naeratada ja kiita. Õpilased tõid esile, et toetav suhtlus algab sageli väikestest märkidest, näiteks sellest, et õpetaja küsib, kuidas õpilasel läheb, vaatab talle otsa või näitab välja, et ta päriselt soovib õpilase olukorrast aru saada. Sellised suhtlemisviisid aitasid õpilastel kogeda, et neid märgatakse ja nende käekäik on õpetajale oluline.

Dire uuris, kuidas mul läheb, andis kätele kreemi (...) küsis mu riiete kohta. (Õ4)

Toetuse näitamise juurde kuulus ka õpetaja oskus õpilast positiivselt märgata. Õpilaste jaoks oli oluline, kui õpetaja tunnustas nende pingutust, kiitis õnnestumiste eest või märkas, et nad saavad hakkama. Selline tagasiside toetas õpilaste enesekindlust ning võis suurendada valmisolekut tunnis kaasa teha.

Kui tantsutunnis suudan midagi kaasa teha, siis õpetaja kiidab selle eest. (Õ9)

Õpilaste kirjeldustes tuli esile, et toetav suhtlus ei tähenda alati pikka vestlust, vaid võib väljenduda ka õpetaja kehakeeles ja hoiakus. Naeratamine, pilkkontakt ja rahulik

küsimuste esitamine aitasid õpilasel tunda, et õpetaja on tema suhtes avatud ega lähene olukorrale süüdistavalt.

Kui saab must aru, ei karju, vaatab mulle otsa, küsib küsimusi, ütleb midagi head. (Õ1)

Privaatsusega arvestamine oli õpilaste jaoks oluline eelkõige olukordades, kus teemaks oli mõni probleem, eksimus või isiklikum mure. Õpilased kogesid toetavana seda, kui õpetaja ei rääkinud nende kohta käivat infot edasi, ei teinud märkusi klassi ees ning eelistas keerulisemaid olukordi arutada eraldi nelja silma all. Selline suhtlusviis vähendas häbi ja ebamugavust ning aitas õpilasel õpetajaga avatum olla.

Kui ma ei sega tundi võiks asjadega edasi minna, peale tundi omavahel arutada. (Õ5)

Kui kuulab mind ja minu asju, ja ei räägi asju edasi. (Õ6)

Privaatsusega arvestamist seostati ka õpetaja oskusega valida aruteluks sobiv aeg ja koht. Kui õpetaja rääkis õpilasega hiljem omavahel, mitte klassi ees, tajuti seda lugupidavana. Õpilaste vastustest ilmnes, et avalik halvustamine või teiste ees tähelepanu juhtimine võib mõjuda negatiivselt, samas kui eraldi vestlus võimaldab olukorda rahulikumalt selgitada.

Läksime eraldi ruumi, hakkas uurima, mis juhtus (...) rahulikult esitas küsimusi edasi, rahustas, kuulas. (Õ1)

Õpilase mõistmine tähendas õpilaste kirjeldustes seda, et õpetaja ei tee kiireid järeldusi, vaid püüab enne hinnangu andmist olukorrast aru saada. Õpilased pidasid toetavaks, kui õpetaja kontrollis fakte, arvestas õpilase arvamusega, mõistis tema tundeid või jättis ta vajadusel rahule. Selline suhtlus aitas õpilasel kogeda, et õpetaja ei lähtu ainult nähtavast käitumisest, vaid püüab mõista ka selle taga olevat olukorda.

Lubas turvavideolt vaadata (...), hiljem tuli rääkima, mida nägi (...) ma polnud süüdi. (Õ1)

Õpilase mõistmist toetasid ka küsimuste küsimine ja kuulamine. Õpilased kogesid toetavana seda, kui õpetaja andis neile võimaluse selgitada, mis juhtus, ning ei eeldanud kohe, et õpilane on süüdi või käitub meelega halvasti. Selline lähenemine võib aidata vähendada vastuseisu ning suurendada õpilase valmisolekut õpetajaga koostööd teha.

Abistamine seostus õpilaste vastustes nii otsese õppimises toetamise kui ka paindlikkuse pakkumisega. Õpilased kogesid toetavana, kui õpetaja tuli nende kõrvale appi, pakkus abi, lubas küsimusi küsida, andis ajapikendust või otsis koos õpilasega lahendust. Abistamine oli õpilaste jaoks oluline, sest see vähendas üksi jäämise tunnet ning toetas õppetöös osalemist ka siis, kui ülesanne või olukord oli keeruline.

Tuleb minu kõrvale mulle appi. (Õ3)

Mõni ütleb, et tee homseks (...) kutsuvad peale tunde tegema (...) ei pane kohe l sisse. (Õ4)

Õpilaste vastustest tuli esile, et toetav abi ei tähenda ainult vastuse etteütlemist, vaid ka võimalust rahulikult edasi proovida. Näiteks mõjus õpilastele toetavalt see, kui õpetaja ei karistanud kohe ebaõnnestumise eest, vaid andis võimaluse ülesanne hiljem teha, küsimusi

küsida või koos lahendus leida. Selline lähenemine võis toetada nii motivatsiooni kui ka tunnis püsimist.

Kui ülesanne läks halvasti, aga õpetaja ütles pärast, et proovime koos ja annab hea nõu. (Õ9)

Lisaks õppimisele puudutas abistamine ka õpilase emotsionaalse seisundi toetamist. Näiteks kirjeldas üks õpilane olukorda, kus õpetaja võimaldas tal tunnis rahunemiseks raamatut lugeda (see oli õpilase lemmiktegevus). Selline paindlikkus näitab, et õpilaste jaoks võib toetav suhtlus tähendada ka nende hetkevajaduse märkamist ja sobiva rahunemisviisi lubamist.

Eesti keele õpetaja ütleb mulle, et ma oled tubli (...). Ta on lubanud mul raamatut lugeda, et ma rahuneks. (Õ9)

Milliseid suhtlemisviise kogevad õpilased takistavana või negatiivsena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?

Kolmanda uurimisküsimusega keskenduti sellele, milliseid õpetaja suhtlemisviise tajuvad õpilased enda jaoks takistavate või negatiivsetena. Õpilaste kirjelduste põhjal eristus viis kategooriat: **õpetaja eneseregulatsiooni raskus, ebaõiglane kohtlemine, alavääristamine, privaatsuse rikkumine ja õpilase vajadustega mitteamestamine**. Need kategooriad näitavad, et negatiivsed suhtlemiskogemused ei puuduta õpilaste jaoks ainult õpetaja konkreetseid sõnu, vaid ka hääletooni, kehakeelt, suhtumise viisi, privaatsuse hoidmist ning valmisolekut õpilast ära kuulata.

Õpetaja eneseregulatsiooni raskus ilmnas õpilaste kogemustes olukordades, kus õpetaja karjus, tõstis häält, läks närvi, õiendas või reageeris õpilase käitumisele ärritunult. Õpilased kirjeldasid, et selline suhtlusviis tekitas neis pinget, viha ja vastuseisu ning muutis õpetajaga suhtlemise keeruliseks. Kui õpetaja ei suutnud rahulikuks jääda, kogesid õpilased, et neil ei olnud mõtet end selgitada või õpetajaga edasi suhelda.

Läheb närvi, õiendab (...) mõnele õpetajale ei ole mõtet hakata midagi seletama, hakkab karjuma. (Õ1)

Õpilaste kirjeldustest tuli esile, et õpetaja närvilisus mõjutas otseselt ka õpilase võimet tunnis keskenduda ja kaasa töötada. Kui õpetaja läks närvi või tõstis häält, võis see õpilase enda samuti närvi ajada, mistõttu muutus õppimisele keskendumine raskeks. Mõnel juhul viis selline suhtlus selleni, et õpilane loobus tunnis kaasa tegemisest või jäi vait, et olukord ei muutuks veel pingelisemaks.

Kui õpetaja on närvi läinud (...), on sellise nõmeda olekuga (...), siis ajab mind ka närvi, ma ei saa aru ja ei suuda mõelda. (Õ8)

Ebaõiglane kohtlemine väljendus õpilaste vastustes süüdistamise, mitteuskumise, ebaõiglase karistamise, üldistamise, lubaduste mittetäitmise ja õpetaja enda vea mittetunnistamisena. Õpilased kogesid negatiivsena olukordi, kus õpetaja tegi nende kohta

järeldusi ilma neid ära kuulamata või eeldas, et õpilane on süüdi. Sellised kogemused vähendasid õpilaste usaldust õpetaja vastu ning võisid tekitada tunde, et nende selgitustel ei ole tähtsust.

Raudselt karjumine ja kui ebaõiglaselt saan karistada. (Õ1)

Karjub mu peale, arvab kohe, et ma valetan, ei usu mind (...) süüdistab alati mind. (Õ2)

Ebaõiglase kohtlemise alla kuulus ka see, kui õpetaja ei pidanud lubadustest kinni.

Õpilaste kirjeldustes mõjus see demotiveerivalt, sest lubatu täitmata jätmine vähendas soovi pingutada või õpetaja öeldut tõsiselt võtta.

Õpetaja lubas mitu tundi järjest, et mängime Kahooti, aga ei teinud seda. (Õ2)

Õpilased tõid esile ka olukordi, kus õpetaja üldistas või lähtus varasematest eeldustest. Selline suhtlus tekitas õpilastes ebaõigluse tunnet, sest nad kogesid, et õpetaja ei näe konkreetset olukorda ega õpilast ennast, vaid teeb otsuse varasemate kogemuste või mujalt kuuldu põhjal.

Õpetaja ei kuulanud mind kui tahtsin seletada, et esitasin töö ära (...), töö oli tema laua peal. Üldse ei tunnistanud oma viga, rääkis, et ei saa kuidagi hinnet parandada, teine õpetaja sai, kuidas tema siis ei saa (...). Usaldus nagu puudub. (Õ5)

Alavääristamine tuli esile olukordades, kus õpetaja sõnad, kommentaarid või kehakeel panid õpilase end rumala, saamatu või halvana tundma. Õpilased kirjeldasid alavääristavana välimuse kommenteerimist, mõnitamist, sildistamist, teistega võrdlemist ning halvustavaid märkusi õppimise või käitumise kohta. Selline suhtlus mõjus õpilastele haavavalt ning võis kahjustada nende enesehinnangut ja valmisolekut tunnis kaasa teha.

Õpetaja ütles, et võiksin matet osata sama hästi kui sporti teha, see oli nõme. (Õ1)

Õps ütles, et kuidas ma nii saamatu olen (...), sain vihaseks, ropendasin (...) ja läksin tunnist minema. (Õ5)

Õpilaste vastustes ilmnes, et alavääristavalt mõjusid ka õpetaja kommentaarid olukorras, kus õpilane vajas abi või selgitust. Kui õpilase raskust tõlgendati vähese pingutuse, rumaluse või saamatusena, võis see tekitada temas viha, häbi või loobumist. Sellisel juhul ei toetanud suhtlus õppimist, vaid süvendas tunnet, et õpilane ei saa hakkama.

Olin haige ja puudusin, ei saanud kohe aru. Õpetaja ütles kohe, et kuidas ma nii loll olen (...), ma olin ju haige ja mulle on see aine raske. (Õ6)

Õpetaja muudkui korrutab mulle, et kuidas sa aru ei saa, kuula, jälgi (...), aga ma ju kuulan, ausalt. (Õ7)

Alavääristamine ei väljendunud ainult sõnades, vaid ka õpetaja kehakeeles. Näiteks kirjeldas üks õpilane, et õpetaja näoilme või pilk tööde tagastamisel mõjus halvustavalt. See näitab, et õpilased tajuvad negatiivset suhtumist ka mitteverbaalsete märkide kaudu.

Õpetaja nagu ei ütlegi midagi, aga koguaeg kui midagi on, siis vahib teistmoodi, teeb näiteks nägusid mulle, kui töid jagab. (Õ6)

Privaatsuse rikkumine avaldus õpilaste kogemustes siis, kui õpetaja rääkis õpilase isiklikest asjadest teistele, arutas tema probleeme teiste õpetajatega või pahandas õpilasega klassi ees. Õpilased kogesid negatiivsena olukordi, kus nende kohta käiv info liikus edasi ilma nende nõusolekuta või kus keerulist olukorda käsitleti avalikult teiste õpilaste juuresolekul. Sellised kogemused tekitasid häbi, ebamugavust ja soovi mitte rääkida.

Minu jama on teistega arutatud. (Õ1)

Kõiki asju ei pea õpetajate toas rääkima. (Õ6)

Õpilaste jaoks oli eriti ebamugav, kui õpetaja pahandas või tõi probleemi esile teiste õpilaste ees. Sellistes olukordades ei mõjunud õpetaja sekkumine toetavalt, vaid suurendas õpilase häbitunnet ning võis anda kaasõpilastele võimaluse naerda või olukorda veel ebameeldivamaks muuta.

Kui õpetaja pahandab teiste juuresolekul (...), lähen närvi ja mõnikord on mul on häbi. (Õ2)

Privaatsuse rikkumise alla kuulus ka õpilase kogemus, et õpetajad räägivad tema öeldut edasi, kuigi õpilane on palunud seda mitte teha. Selline kogemus võib vähendada õpilase valmisolekut õpetajaga oma muredest rääkida, sest õpilane ei saa kindel olla, et tema jagatud info jääb usalduslikuks.

Taga ka ei tohiks rääkida, ei ole vaja teistega kohe arutada (...), teine õpetaja saab valesti aru ja räägib jälle oma versiooni võibolla järgmisele edasi. (Õ5)

Õpilase vajadustega mitteamvestamine ilmnes olukordades, kus õpetaja ei arvestanud õpilase tunnete, raskuste, selgituste või arvamusega. Õpilased kirjeldasid, et negatiivsena mõjus see, kui õpetaja ei kuulanud neid ära, ei aidanud, surus peale oma arvamust või ei mõistnud, miks õpilane teatud viisil käitub. Sellistel juhtudel kogesid õpilased, et õpetaja ei püüa mõista nende olukorda ega vajadusi.

Mõnega ikka ei ole üldse turvaline rääkida, eriti kui teda ei huvita tegelikult su arvamus. (Õ4)

Ta hakkab juba ennem targutama, kui ta on su jutu ära kuulanud. (Õ6)

Nad ei saa üldse aru, mida me vahepeal tunneme (...) nad ei ole meiega samal tasandil. (Õ9)

Õpilase vajadustega mitteamvestamine avaldus ka õppimisega seotud olukordades. Kui õpilane küsis selgitust, kuid ei saanud abi, võis see viia loobumiseni või selleni, et abi otsiti hoopis sõbralt või kodust. Õpilaste kogemustes ei olnud abistamata jätmine ainult ainealane probleem, vaid mõjutas ka motivatsiooni ja tunnis osalemist.

Kui tunnis küsid selgitusi ja sa ei saa (...) olen loobunud, pärast sõbra käest küsinud, või kodus. (Õ1)

Lisaks õppimisega seotud vajadustele tõid õpilased esile ka emotsionaalse eneseregulatsiooniga seotud olukordi. Näiteks kirjeldati, et õpilase jaoks rahunemist toetavat käitumist tõlgendati häirivana, ilma et õpetaja oleks püüdnud mõista selle tähendust. Selline suhtlus võis õpilase jaoks suurendada tunnet, et tema vajadustega ei arvestata.

Mul on selline teema vahepeal, et jala väristamine aitab ärevusega toime tulla (...) õpetaja ütles seal, et lõpeta ära või saadab mu ukse taha. (Õ9)

Milliseid soovitusi oskavad õpilased ise anda õpetajatele, et suhtlus neid paremini toetaks?

Neljanda uurimisküsimusega sooviti välja selgitada, milliseid soovitusi annavad õpilased õpetajatele, et õpetajaga suhtlemine toetaks neid paremini. Õpilaste vastustes eristus kaheksa kategooriat: **tunnustamine, õpilase vajadustega arvestamine, õpetaja eneseregulatsiooni oskus, õiglane kohtlemine, õpilase kaasamine, privaatsusega arvestamine, abistamine ja vastutuse võtmine**. Õpilaste soovitused näitavad, et toetav suhtlus tähendab nende jaoks nii rahulikku ja õiglast kohtlemist kui ka valmisolekut õpilast kuulata, tema vajadustega arvestada ning probleeme lahendada koos nende inimestega, kes olukorraga otseselt seotud on.

Tunnustamine avaldus õpilaste soovitustes eelkõige vajadusena vältida alavääristamist ja märgata ka keerulises olukorras midagi head. Õpilaste vastustest ilmnas, et õpetaja sõnad mõjutavad tugevalt seda, kuidas õpilane ennast tajub. Seetõttu pidasid õpilased oluliseks, et õpetaja ei nimetaks õpilast rumalaks ega annaks mõista, et õpilane ei saa hakkama. Selle asemel võiks õpetaja märgata pingutust ja aidata õpilasel näha, et olukorda on võimalik parandada.

Kui ta oskab jamas head näha, see aitab. (Õ7)

Õpilaste soovitustes oli tähtis, et õpetaja ei kasutaks õpilase suhtes halvustavaid või sildistavaid väljendeid. Sellised kommentaarid võivad õpilase enesehinnangut kahjustada ning vähendada soovi õpetajaga suhelda või tunnis abi küsida. Seetõttu võib tunnustamist mõista mitte ainult otsese kiitmisena, vaid ka lugupidava keelekasutuse ja alavääristamise vältimisena.

Õpetaja ei tohiks minu arvates kunagi öelda, et õpilane on rumal. (Õ8)

Õpilase vajadustega arvestamine oli õpilaste soovitustes üks kesksemaid teemasid. Õpilased tõid esile, et õpetaja võiks neid kuulata, arvestada nende arvamusega, anda vajadusel rahu, selgitada arusaamatuks jäänud teemasid ning pakkuda võimalusi liikumiseks või töö parandamiseks enne karistamist. Õpilaste jaoks tähendas vajadustega arvestamine seda, et õpetaja ei reageeri ainult nähtavale käitumisele, vaid püüab mõista, mida õpilane konkreetses olukorras vajab.

Õpetaja võiks mind esmalt rahule jätta, mõista mind, muidu hakkab karjuma, lähen endast välja ja ma ei suuda siis mõelda. (Õ9)

Mitme õpilase vastustes kordus soov, et õpetaja annaks pingelises olukorras aega rahunemiseks ning pöörduks teema juurde hiljem tagasi. Õpilased kirjeldasid, et ärritunud

olekus ei pruugi nad suuta selgitada, mõelda ega õpetajaga rahulikult suhelda. Seetõttu kogeti toetavana seda, kui õpetaja jätab õpilase hetkeks rahule ja võimaldab olukorda arutada hiljem, kui mõlemad osapooled on rahunenud.

Samuti tõid õpilased esile vajaduse liikumisvõimaluste järele. See viitab sellele, et toetav suhtlus ei piirdu ainult sõnalise suhtlemisega, vaid hõlmab ka õpetaja valmisolekut kohandada õpikeskkonda nii, et õpilasel oleks lihtsam tunnis toime tulla.

Et nad ei karjuks (...) ja täidaks lubadusi. Võiksid vahepeal liikumist rohkem tunnis lubada ja peaks kõiki võrdselt kohtlema. (Õ2)

Õpetaja eneseregulatsiooni oskus tõusis õpilaste soovitustes selgelt esile. Õpilased pidasid oluliseks, et õpetaja jääks rahulikuks, ei karjuks, ei kamandaks, ei ähvardaks märkuste või lisatööga ega kasutaks karistamist esmase reageerimisviisina. Õpilaste kirjelduste põhjal võib õpetaja rahulikkus vähendada vastasseisu ning luua võimaluse olukorda selgitada ja lahendada.

Kui ma räägin või üritan õpetajaga midagi rääkida (...), siis ta ei tohiks mind eirata või karjuma hakata. (Õ3)

Õpilased seostasid õpetaja eneseregulatsiooni ka hääletooni, kamandamise ja ähvardamise vältimisega. Nende soovitustes tuli esile, et karjumine või ähvardamine ei aita olukorda lahendada, vaid pigem suurendab pinget ja vastupanu. Rahulik suhtlus võimaldab õpilasel paremini kuulata, kaasa mõelda ja õpetajaga koostööd teha.

Räägi rahulikult(...) ära karju, ähvarda märkusega või rohkema tööga. (Õ9)

Õpilased rõhutasid ka seda, et õpetaja võiks enne suhtlemist ise rahuneda. See näitab, et õpilaste hinnangul mõjutab õpetaja emotsionaalne seisund otseselt suhtluse kvaliteeti. Kui õpetaja suudab oma reaktsiooni juhtida, on suurem võimalus, et probleem ei süvene ja seda saab arutada rahulikumalt.

Rahunegu ise (...), kui oleme mõlemad rahulikud, siis räägime. (Õ3)

Õiglane kohtlemine tähendas õpilaste soovitustes süüdistamise vältimist, lubaduste täitmist, võrdset kohtlemist, õpilase mõistmist, õpetaja enda vea parandamist ning probleemi tegelike põhjuste väljaselgitamist. Õpilased soovisid, et õpetaja ei teeks kiireid järeldusi ega süüdistaks õpilast enne, kui olukorda on uuritud. Oluliseks peeti ka seda, et õpetaja kuulaks ära kõik osapooled.

Õpetaja ei tohiks valetada, et ei saa hinnet parandada (...)süüdistada lampi ei tohiks (...), uuri asja enne. (Õ5)

Kui ma ütlen, et ma ei ole süüdi, võiks ju uskuda, räägiks teistega, siis vaataks edasi. (Õ9)

Õiglase kohtlemise juures oli oluline, et õpetaja püüaks mõista, millest probleem alguse sai, ega võimendaks pisasju. Õpilaste soovitused viitavad sellele, et nad ootavad õpetajalt olukorra põhjuste mõistmist, mitte ainult tagajärjele reageerimist.

Õpetaja võiks õpilasest vahepeal rohkem aru saada ja mitte igast asjast kinni võtta. (Õ5)

Õpilased tõid esile ka õpetaja aususe ja vastutuse oma vigade parandamisel. Kui õpetaja eksimus mõjutab õpilase hinnet või olukorda, peaks õpetaja õpilaste arvates seda tunnistama ja parandama. Selline käitumine toetab usaldust ning näitab õpilasele, et õiglase suhtlus on vastastikune.

Õpetaja võiks ka aus olla (...). Kui tema pärast sain kehva hinde, siis õpetaja võiks selle ära parandada. (Õ5)

Õiglase kohtlemise alla kuulus ka soov vältida avalikku häbistamist hinnete või õppimisega seotud raskuste pärast. Õpilased pidasid oluliseks, et õpetaja ei kuulutaks teiste ees välja halbu hindeid ega kasutaks väljendeid, mis panevad õpilase end rumalana tundma. *Kui töö läks kehvasti, siis ei pea kuulutama kõigile, et jälle oli mul kaks. (Õ6)*

Õpilase kaasamine ilmnas õpilaste soovitudes vajadusena arutada õpilastega neid puudutavaid otsuseid ja reegleid. Õpilased soovisid, et õpetaja tunneks huvi nende arvamuse vastu ning ei võtaks otsuseid vastu ainult täiskasvanu vaatenurgast. Selline kaasamine võib suurendada õpilaste tunnet, et nende arvamusel on väärtus ja et reeglid ei ole üksnes peale surutud.

Võiks meiega arutada, (...) kui mingi otsus vastu võetakse. (Õ5)

Õpilase kaasamise puhul on oluline, et õpilase arvamust ei küsitaks ainult formaalselt, vaid sellega ka arvestataks. Õpilaste soovitudes viitavad sellele, et nad tahavad olla suhtluses aktiivsed osapooled, mitte ainult õpetaja otsuste vastuvõtjad.

Õpetaja võiks vahepeal kuulata, mida ma arvan. (Õ1)

Privaatsusega arvestamine tähendas õpilaste jaoks konfidentsiaalsuse hoidmist ja eraldi vestlemist. Õpilased soovisid, et õpetaja ei räägiks nende isiklikke või keerulisi olukordi edasi teistele õpetajatele ega arutaks neid avalikult. Privaatsuse hoidmine aitab õpilasel kogeda suhtlust turvalisemana ning võib suurendada valmisolekut õpetajaga rääkida.

Kõiki asju ei pea õpetajate toas rääkima. (Õ6)

Õpilaste soovitudes oli oluline ka see, et probleemseid olukordi arutataks pigem omavahel ja hiljem, mitte teiste õpilaste ees. Eraldi vestlemine võimaldab õpilasel rahulikumalt selgitada oma seisukohta ning vähendab häbi või piinlikkuse tunnet.

Kui saab aru, et mind aitab kui mind rahule jäetakse (...) pärast tuleb räägib minuga omavahel. (Õ1)

Abistamine seostus õpilaste soovitudes nii õppimise kui ka emotsionaalse toe pakkumisega. Õpilased soovisid, et õpetaja pakuks enne karistamist abi, selgitaks arusaamatuks jäänud teemat, tunneks huvi abi küsimise vastu ning oskaks ka lohutada.

Õpilaste jaoks oli oluline, et õpetaja ei tõlgendaks abi küsimist pahatahtlikkuse või laiskusena, vaid näeks selles õpilase soovi aru saada.

Kui ma midagi küsin, siis õpetaja võiks mulle seletada. (Õ6)

Ei tohiks vinguda, et ma nii palju küsin (...) ma tahan ju selgeks saada, kui ma aru saaks, siis ma ei küsiks abi. (Õ8)

Emotsionaalse toe vaates pidasid õpilased oluliseks ka lohutamist ja hea märkamist keerulises olukorras. See näitab, et õpilaste ootustes ei ole õpetaja roll ainult õppimise juhendamine, vaid ka õpilase enesetunde toetamine.

Õpetaja ei tohiks karjuda ja nad võiks lohutada osata. (Õ5)

Kui ta oskab jamas head näha, see aitab. (Õ7)

Vastutuse võtmine eristus õpilaste soovitustes vajadusena, et konfliktiga tegeleks õpetaja, kellega probleem tekkis. Selle kategooria sisuline kaal on oluline, sest õpilaste kirjeldustes kordus laiem ootus, et õpetaja ei suunaks konflikti lahendamist kohe mõne tugispetsialisti, muu täiskasvanu juurde või ei saadaks tunnirahu klassi vaid püüaks esmalt ise õpilasega tekkinud olukorda lahendada. Õpilaste vaates toetab suhtlust see, kui õpetaja jääb probleemis osapooleks ka lahendamise etapis ning võtab vastutuse suhte taastamise eest.

Jama peaks lahendama õpetaja, kellega see oli, mitte mind sotspeda juurde saatma. (Õ9)

Kohe kui midagi tunnis tekitan (...), saadetakse tunnirahusse (Õ5)

Selle soovituse kaudu tuli esile õpilaste vajadus, et konflikt ei lõpeks ainult õpilase eemaldamise või edasi suunamisega. Kui probleemi lahendab keegi teine, võib õpilase jaoks jääda õpetajaga suhe endiselt pingeliseks ning algne arusaamatus lahendamata. Seetõttu võib õpetaja enda osalemine konflikti lahendamisel toetada usalduse taastumist ja edasist koostööd.

Arutelu

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada SEK-raskustega 5.-9. klassi õpilaste subjektiivsed kogemused õpetaja ja õpilase suhtlusest üldhariduskooli kaasavas klassiruumis, et mõista, millised suhtlemisviisid toetavad või ei toeta õpilaste enesetunnet ja õpimotivatsiooni. Järgnevalt tõlgendatakse uurimistulemusi töö teoreetiliste lähtekohtade valguses ning seostatakse saadud tulemused kaasava hariduse, SEK-raskustega õpilaste toetamise, õpetaja-õpilase suhtluse ja õpilase hääle käsitlemistega. Arutelu ülesehitus lähtub uurimisküsimustest, kuid tulemusi käsitletakse ka terviklikult, sest õpilaste kogemustes olid emotsionaalne enesetunne, enesehinnang, motivatsioon ja osalus omavahel tihedalt seotud.

Uurimisküsimuse *Kuidas mõjutavad õpetajaga suhtlemise kogemused õpilaste emotsionaalset enesetunnet, enesehinnangut ja õppimist?* tulemused näitasid, et õpetajaga suhtlemise kogemused mõjutavad õpilasi mitmel tasandil: emotsionaalselt, enesehinnanguliselt ja õppimisega seotud käitumises. Õpilaste kirjeldustes ilmnas, et

pingelised, ebaõiglased või häbistavad suhtlusolukorrad tekitasid viha, ärritust, pinget, häbi ja ebamugavust. Samuti kirjeldasid õpilased, et negatiivne suhtlus võis vähendada valmisolekut tunnis kaasa teha, abi küsida või õpetajaga üldse suhelda. See tulemus on kooskõlas teoreetilise käsitlusega, mille kohaselt ei ole õpetaja-õpilase suhtlus pelgalt üksikute sõnumite vahetamine, vaid korduv ja ajas kujunev protsess, mille kaudu õpilane hindab, kas klassiruum on tema jaoks turvaline ning kas õpetajat saab usaldada (Hamre et al., 2013). Käesoleva töö tulemused kinnitavad seda vaadet õpilaste kogemuste kaudu: õpetaja hääletoon, reaktsioon eksimusele, valmisolek õpilast kuulata ja viis, kuidas probleemile reageeritakse, kujundavad õpilase edasist osalusvalmidust.

Tulemused osutasid ka sellele, et õpetajaga suhtlemise negatiivne mõju ei piirdu üksnes hetkeseisundiga. Õpilased kirjeldasid, et karjumine, süüdistamine või alavääristav tagasiside mõjutas nende mõtlemisvõimet, keskendumist ja õppimisega jätkamist. See sobitub teoreetilise seisukohaga, mille järgi on SEK-raskustega õpilaste puhul emotsionaalne turvalisus eriti keskne, sest pingeregulatsioon, impulsside ohjamine ja sotsiaalsete signaalide tõlgendamine võivad olla haavatavamad. Kui õpilane tajub õpetaja suhtlust ähvardava, ebaõiglase või häbistavana, võib see tugevdada kaitse- või vältimiskäitumist ning vähendada valmisolekut õppimises osaleda. Seega kinnitavad tulemused, et õpetaja-õpilase suhtluse kvaliteet on SEK-raskustega õpilaste puhul otseselt seotud nii emotsionaalse enesetunde kui ka õppetöös püsimisega.

Oluline on märkida, et uurimuses osalenud õpilased tõid esile ka positiivse suhtluse toetava mõju. Tunnustus, rahulik suhtlus ja õpetaja valmisolek õpilast märgata toetasid õpilaste enesekindlust ning suurendasid valmisolekut tegutseda. See on kooskõlas TTI (*Teaching Through Interactions*) raamistikuga, kus õpetaja interaktsioonid jagunevad muu hulgas emotsionaalse toe, klassi korralduse ja juhendamise toe dimensioonideks (Hamre et al., 2013). Käesolevas töös ilmnas, et õpilaste jaoks ei ole need valdkonnad üksteisest selgelt eraldatud. Näiteks võib õpetaja rahulik hääletoon olla korraga emotsionaalne tugi, klassiolukorra rahustamise viis ja õppimisele keskendumist toetav tingimus. Samuti võib kiitus või tunnustus toetada õpilase enesehinnangut, kuid samal ajal suurendada ka motivatsiooni tunnis osaleda.

Teise uurimisküsimuse *Milliseid suhtlemisviise õpilased kogevad toetavatena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?* näitasid, et õpilased kogevad toetavana õpetaja eneseregulatsiooni, toetuse näitamist, privaatsusega arvestamist, õpilase mõistmist ja abistamist. Kõige selgemalt tõusis esile õpetaja rahulikkus. Õpilased kirjeldasid toetavana õpetajat, kes ei karju, ei lähe kergesti närvi, kasutab rahulikku hääletooni ning suudab ka

pingelises olukorras jääda täiskasvanulikuks ja arutlevaks. See tulemus on kooskõlas teooriaosas esitatud seisukohaga, et SEK-õppijate toetav suhtlemine eeldab teadlikku, rahulikku ja etteaimatavat suhtlusraamistikku, kus õpetaja annab selgeid juhiseid, kontrollib arusaamist neutraalselt ning pakub vajadusel rahunemiseks aega ja ruumi (Kiive et al., 2024). Õpilaste kogemused kinnitavad, et rahulik suhtlus ei ole nende jaoks üksnes meeldiv suhtlusstiil, vaid oluline eeldus, mis aitab neil olukorda paremini mõista ja end reguleerida.

Toetavate suhtlemisviisidena töid õpilased välja ka kuulamise, küsimuste küsimise, pilkkontakti, naeratamise ja õpilase käekäigu vastu huvi tundmise. Need tulemused seostuvad õpetaja verbaalse ja mitteverbaalse suhtluse käsitlemisega. Teooriaosas on rõhutatud, et toon, pilk, miimika, kehahoiak ja füüsiline distants toimivad õpilase jaoks sageli kiire signaalina selle kohta, kas olukord on turvaline või pingestav. Uuringud õpetaja mitteverbaalse läheduse kohta on näidanud, et sõbralik toon, avatud kehakeel ja tähelepanelik pilkkontakt seostuvad õppijate motivatsiooni ja tajutud toetusega (Liu et al., 2021; Witt et al., 2004). Käesoleva uurimuse tulemused täpsustavad seda SEK-raskustega õpilaste vaates: õpilased märkasid väga konkreetseid suhtlusmärke, näiteks seda, kas õpetaja vaatab otsa, kas ta on kurja näoga või naeratah ja kas ta küsib küsimusi enne hinnangu andmist. See viitab, et õpetaja toetav suhtlus kujuneb sageli väikeste, kuid õpilase jaoks tähenduslike märkide kaudu.

Õpilaste jaoks oli toetava suhtluse oluline osa ka privaatsusega arvestamine. Nad pidasid vajalikuks, et õpetaja ei räägiks nende isiklike asju edasi ega arutaks keerulisi olukordi klassi ees. See tulemus haakub teooriaosas esitatud mõttega, et sama sõnum võib mõjuda õpilase jaoks erinevalt olenevalt sellest, kas see esitatakse avalikult või privaatset. TTI käsitlemisel on rõhutatud, et eriti teises kooliastmes ja põhikooli lõpu poole on oluline ühendada emotsionaalne tugi ja õpilase perspektiivi arvestamine nii, et õpilase väärikus säiliks ka käitumise korrigeerimisel (Hafen et al., 2015; Hamre et al., 2013). Käesolevas töös ilmnes, et avalik pahandamine või teiste ees probleemist rääkimine võib õpilase jaoks tähendada häbistamist, samas kui nelja silma all vestlemine loob võimaluse rahulikumaks selgitamiseks ja usalduse säilimiseks.

Kolmanda uurimisküsimuse *Milliseid suhtlemisviise kogevad õpilased takistavana või negatiivsena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?* tulemused tõid esile suhtlemisviisid, mida õpilased kogesid takistavana või negatiivsena. Nendeks olid õpetaja eneseregulatsiooni raskus, ebaõiglane kohtlemine, alavääristamine, privaatsuse rikkumine ja õpilase vajadustega mitteamistamine. Need tulemused on sisuliselt teise uurimisküsimuse tulemuste vastandpool, kuid annavad olulist lisainfot selle kohta, kuidas mittetoetav suhtlus õpilase kogemuses avaldub. Õpilaste kirjeldustes oli keskne, et karjumine, närvi minek ja

hääle tõstmine ei aita olukorda lahendada, vaid suurendavad pinget ja võivad viia eemaldumise, vaikimise või trotsini. See on kooskõlas arusaamaga, et SEK-raskustega õpilaste puhul võib pingeseisundis mitteverbaalsete ja verbaalsete signaalide tähendus võimenduda ning õpilane võib neid tõlgendada ründavalt (Liu *et al.*, 2021; Witt *et al.*, 2004).

Ebaõiglane kohtlemine ja süüdistamine olid samuti õpilaste jaoks tugevalt negatiivsed. Õpilased kirjeldasid olukordi, kus õpetaja ei kuulanud neid ära, ei kontrollinud fakte, ei tunnistanud oma eksimust või üldistas varasemate kogemuste põhjal. Need tulemused seostuvad õpetaja-õpilase suhtekvaliteedi läheduse ja konflikti teljega. Teoreetilises ülevaates on esitatud, et toetav ja tundlik suhtlus soodustab läheduse kogemust, samas kui sagedased pingelised, teravad või tõrjuvad kontaktid suurendavad konflikti ning võivad õpilase jaoks tähendada, et õpetaja on ohtlik või ettearvamatu. Rooda jt (2011) järgi on õpetaja-õpilase suhte afektiivne kvaliteet seotud õpilaste koolikaasatuse ja õpitulemustega. Käesoleva töö tulemused kinnitavad seda seost õpilaste endi kirjelduste kaudu: kui õpetaja suhtlus tundub ebaõiglane või etteheitev, väheneb õpilase usaldus õpetaja vastu ja õpilane võib loobuda nii suhtlemisest kui ka õppetegevuses aktiivsest osalemisest.

Alavääristamise kategooria oli eriti oluline enesehinnangu vaates. Õpilased kirjeldasid negatiivsetena rumalaks nimetamist, võrdlemist teistega, välimuse kommenteerimist, halvustavat kehakeelt ja sildistamist. See tulemus seostub Hattie ja Timperley (2007) tagasiside käsitlemisega, mille järgi toetab tagasiside õppimist siis, kui see annab õpilasele arusaadavat infot eesmärgi, hetkeseisu ja järgmise sammu kohta. Kui tagasiside taandub aga hinnanguks õpilase isikule või võimekusele, võib see õppimist takistada. Käesolevas töös kirjeldasid õpilased just selliseid olukordi, kus õpetaja sõnum ei olnud suunatud ülesande lahendamisele või edasisele sammule, vaid mõjus hinnanguna õpilase suutlikkusele või väärtusele. Selline tagasiside võib SEK-raskustega õpilaste puhul suurendada häbi, viha või vältimist ning seeläbi nõrgendada kontakti õppimisega.

Neljanda uurimisküsimuse *Milliseid soovitusi oskavad õpilased ise anda õpetajatele, et suhtlus neid paremini toetaks?* tulemused näitasid, et õpilased oskavad anda õpetajatele üsna konkreetseid soovitusi, kuidas suhtlus võiks neid paremini toetada. Nad soovitasid tunnustada ja vältida alavääristamist, kuulata õpilase arvamust, anda rahunemiseks aega, mitte karjuda ega ähvardada, kohelda õpilasi õiglaselt, kaasata neid otsustesse, hoida privaatsust, pakkuda abi enne karistamist ning võtta vastutust konfliktide lahendamise eest. Need tulemused on töö eesmärgi seisukohalt väga tähenduslikud, sest need näitavad, et SEK-raskustega õpilased ei kirjelda üksnes seda, mis neid häirib, vaid oskavad sõnastada ka tingimusi, mis aitaksid neil õpetajaga paremini suhelda ja õppetöös osaleda.

Õpilaste soovitusel on otseselt seotud õpilase hääle ehk *student voice*'i käsitlemisega. Teoorias rõhutatakse, et õppijad ei peaks olema ainult uurimisobjektid või tagasiside andjad, vaid nende kogemused ja tõlgendused peaksid olema osa hariduse uurimisest ja arendamisest (Cook-Sather, 2006; Lundy, 2007; Mitra, 2008). Käesoleva töö tulemused toetavad seda seisukohta, sest õpilaste soovitusel pakuvad õpetajatele praktilist ja kogemuspõhist teadmist selle kohta, millised suhtlusviisid mõjuvad toetavalt või takistavalt. Lundy (2007) mudeli järgi eeldab sisuline osalus ruumi, häält, kuulajaskonda ja mõju. Käesolev uurimus lõi õpilastele ruumi oma kogemuste väljendamiseks ning andis neile võimaluse sõnastada, millist suhtlust nad õpetajatelt ootavad. Edasine küsimus on, kas ja kuidas sellised õpilaste hääled jõuavad õpetajate, koolide ja tugisüsteemide tegelike otsusteni.

Õpilaste soovitusel hulgas oli eriti oluline vastutuse võtmise teema. Õpilased soovisid, et probleemi lahendamaks õpetaja, kellega konflikt tekkis, mitte ei saadetakse õpilast kohe tugispetsialisti, sotsiaalpedagoogi, koolipsühholoogi juurde või tunnirahuklassi. See tulemus on oluline, sest see osutab, et õpilase jaoks ei pruugi olukorra edasi suunamine tähendada lahendust. Kui konflikt õpetajaga jääb läbi rääkimata, võib suhe jääda pingeliseks ning õpilase valmisolek selles tunnis osaleda ei taastu. Teoorias on rõhutatud, et õpetaja suhtlus ei toimi ainult kahe inimese vahel, vaid kujundab ka klassi sotsiaalset reaalsust (Endedijk et al., 2022). Sellest vaatenurgast võib konflikti lahendamata jätmine mõjutada mitte ainult ühe õpilase kogemust, vaid ka seda, kuidas õpilane tajub enda kohta klassis ja õpetaja suhtes.

Töö tulemused kinnitavad kaasava hariduse praktilist keerukust. Kaasava hariduse eesmärk on toetada õppijate osalust, kuuluvust ja võrdset ligipääsu tavakoolis (European Agency, 2023). Samas näitavad tulemused, et õpilase tegelik kaasatus ei sõltu üksnes sellest, kas ta füüsiliselt viibib tavaklassis, vaid ka sellest, kas ta tunneb end suhtluses kuulduna, väärikana ja turvaliselt. SEK-raskustega õpilase jaoks võib kaasamine muutuda näiliseks, kui õpetaja suhtlus tekitab hirmu, häbi või ebaõigluse tunnet ning õpilane hakkab seetõttu vältima õpetajat, abi küsimist või tunnis osalemist. Seega annavad tulemused alust järeldada, et õpetaja-õpilase suhtlus on kaasava hariduse keskne osa, mitte lisand õppekorraldusele.

Tulemused kinnitavad ka vajadust õpetajate sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste arendamise järele. Teoorias on välja toodud, et kaasava hariduse rakendamine nõuab õpetajatelt mitmekülgseid oskusi nii õppe korraldamisel kui ka õpilastega suhtlemisel ning õpetajad vajavad tuge just suhtlemisoskuste ja sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste arendamisel (OECD, 2020; Eurydice, 2023; TAI, 2023; Pükkenen, 2024). Tulemused näitavad õpilaste vaatenurgast, millistes olukordades need pädevused kõige nähtavamaks muutuvad: rahulikuks jäämine, õpilase kuulamine, alavääristamise vältimine, abi pakkumine

enne karistamist ning suhte taastamine pärast konflikti. Need ei ole üksnes üldised väärtushoiakud, vaid igapäevased suhtlusoskused, mille kaudu õpilane tajub, kas õpetaja on tema suhtes toetav või tõrjuv.

Uurimistöö piiranguna tuleb arvestada, et tegemist oli kvalitatiivse uuringuga ning tulemused kajastavad üheksa õpilase subjektiivseid kogemusi. Seetõttu ei saa tulemusi üldistada kõigile SEK-raskustega 5.-9. klassi õpilastele. Samas on subjektiivne kogemus selle töö kontekstis keskne, sest töö eesmärk oligi mõista õpilaste endi vaadet õpetaja-õpilase suhtlusele. Samuti tuleb arvestada, et intervjuudes kirjeldatud olukorrad põhinevad õpilaste tõlgendustel ning uuring ei hõlmanud õpetajate vaadet ega tunnivaatlusi. Edasistes uuringutes võiks seetõttu võrrelda õpilaste, õpetajate ja tugispetsialistide vaateid samadele suhtlusolukordadele või kasutada lisaks intervjuudele tunnivaatlust, et uurida, kuidas verbaalne ja mitteverbaalne suhtlus klassiruumis tegelikult avaldub. Samuti võiks suurema valimiga uurida, kas ja kuidas erinevad SEK-raskustega õpilaste kogemused vanuse, soo, toe liigi või kooliastme lõikes.

Edasist uurimist väärrib ka see, kuidas õpilaste soovitusi ja kogemuspõhist teadmist koolipraktikas süsteemselt rakendada, liikudes pelgast kuulamisest partnerluse ja koosloome suunas. Kuna käesolev uurimistöö kinnitas, et õpilased oskavad kirjeldada, milline suhtlusviis neid toetab või takistab, tuleks edaspidi leida meetodid, mis annaksid õpilaste arvamusele koolis ka tegeliku mõju. Lundy mudeli järgi ei piisa vaid sellest, et õpilastele antakse võimalus rääkida ja neid kuulatakse, vaid nende panus peab tooma kaasa sisulisi muutusi. Praktikas võiks selleks olla näiteks regulaarsed tagasisideringid, õpilaspaneelid, taastavad vestlused või konkreetsed õpetaja ja õpilase vahelised kokkulepped suhtlusviiside kohta, mis muudavad otsustamise kõigi jaoks selgeks ning jagavad vastutust õpetaja ja õpilase vahel. Kriitilise tähtsusega on uurida strateegiaid, mis aitaksid vältida näilist kaasamist ning võimaldaksid õpetajatel õpilaste tagasisidet selliselt integreerida, et see tooks kaasa tajutavaid ja süsteemseid muutusi koolikultuuris, toetades sealjuures eriti haavatavamate õpilaste väärikust ja turvatunnet.

Kokkuvõttes loob käesolev töö väärtust nii eripedagoogika kui ka üldhariduskooli kontekstis. Tulemused aitavad paremini mõista, kuidas SEK-raskustega 5.-9. klassi õpilased tajuvad õpetaja-õpilase suhtlust kaasavas klassiruumis ning millised suhtlemisviisid toetavad või takistavad nende enesetunnet, motivatsiooni ja osalust. Töö praktiline väärtus seisneb selles, et õpilaste kogemused annavad õpetajatele konkreetseid suuniseid oma suhtlemise analüüsimiseks: rahulik hääletoon, kuulamine, privaatsuse hoidmine, õiglane kohtlemine, tunnustamine, abi pakkumine ja konflikti lahendamise eest vastutuse võtmine võivad oluliselt

mõjutada seda, kas õpilane tunneb end koolis turvaliselt ja kaasatuna. Seega näitavad tulemused, et kaasavas klassiruumis ei toeta SEK-raskustega õpilast üksnes tugiteenuste olemasolu, vaid ka igapäevane õpetaja suhtlus, mille kaudu õpilane kogeb, kas teda märgatakse, mõistetakse ja väärtustatakse.

Tänu sõnad

Tänan kõiki õpilasi, kes olid nõus uuringus osalema ning nende lapsevanemaid, kes andsid nõusoleku lapse uurimuses osalemiseks. Olen tänulik juhendaja Tea Ausinile tema toetuse ja nõuannete eest. Lisaks soovin tänada enda kaaskodeerijat.

Autorsuse kinnitus

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

Piia Mandli

/allkirjastatud digitaalselt/

Kuupäev: 19.05.2026

Kasutatud kirjandus

- Bragg, S. (2021). Student voice in education. *Journal of the British Academy*, 8(s4), 41-51. <https://doi.org/10.5871/jba/008s4.041>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchiaio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: “Student voice” in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>.
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today’s schools.” *Theory Into Practice*, 59 (2): 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- Cooper, P. (2010). Social, emotional and behavioural difficulties in young people: The challenge for policy makers. *International Journal of Emotional Education*, 2(1), 4–16. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/6103/1/ENSECV2I1P1.pdf?>
- Dahl, R. E. (2009). Pubertal development and behavior: Hormonal activation of social and motivational tendencies. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1135(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.10.007>
- Dimler, L. M., & Natsuaki, M. N. (2015). The effects of pubertal timing on externalizing behaviors in adolescence: A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 45, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.07.021>
- Drugli, M. B., & Hjemdal, O. (2024). Teacher–student relationships and emotional difficulties: A longitudinal perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., Mainhard, T. (2022). The Teacher’s Invisible Hand: A Meta-Analysis of the Relevance of Teacher-Student Relationship Quality for Peer Relationships and the Contribution of Student Behaviour. *Review of Educational Research*, 92(3). <https://doi.org/10.3102/00346543211051428>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education in Estonia: National overview*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/CSM%20Country%20Report%20Estonia.pdf?utm>
- Eurydice. (2023). Educational support and guidance – Estonia. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/estonia/educational-support-and-guidance?utm>
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311.
- Fielding, M. (2010). The radical potential of student voice: Creating spaces for young people to speak and be heard. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 123–140.

- Flores, M. A., Tavares, O., Fernandes, E. L., Ferreira, F. I., & Pereira, D. R. (2025). Pupils' perceptions of power dynamics in Portuguese schools: Do they feel their voices are heard? *Cambridge Journal of Education*.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2025.2603212>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF. <https://digitallibrary.un.org/record/227219>
- Hafen, C. A., Hamre, B. K., Allen, J. P., Bell, C. A., Gitomer, D. H., Pianta, R. C. (2015). Teaching Through Interactions in Secondary School Classroom Assessment Scoring System-Secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 651-680.
<https://doi.org/10.1177/0272431614537117>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., *et al.* (2013). Teaching through Interactions: Testing a Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4,000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112). <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Jaspers-van der Maten, M. L., Rommes, E. W. M., & Scholte, R. H. J. (2022). Early identification of social, emotional, and behavioral difficulties by school staff: A qualitative examination of Dutch primary school practices. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 654.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20010654>
- Kiive, E., Schults, A., Kõrgesaar, J., Karindi, M., Malva, L., Ülviste, A. M., ... (toim.). (2024). *Erivajadustega õppijad Eesti haridussüsteemis: märkamine, hindamine ja õpetamine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kleeberg-Niepage, A., Brehme, D., Bendfeldt, L.-M., & Jansen, K. (2024). What makes a good school? Perspectives of students at inclusive secondary schools in Germany. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3042–3064.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2136772>
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2011). Classroom discourse: The promise and complexity of dialogic practice. In S. Ellis, E. McCartney, & J. Bourne (Eds.), *Applied linguistics and primary school teaching*. Cambridge University Press. (Preprint)
<https://snell.me.uk/wp-content/uploads/Lefstein-Snell-Classroom-Discourse-chapter-with-figures-pre-publication-copy.pdf>
- Liu, W., et al. (2021). Does Teacher Immediacy Affect Students? A Systematic Review of the Association Between Teacher Verbal and Non-verbal Immediacy and Student Motivation. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713978>
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the UNCRC to encompass space, voice, audience and influence. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942). <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Luo, D., Dashti, S. G., Sawyer, S. M., Vijayakumar, N. (2024). Pubertal hormones and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. *Psychoneuroendocrinology*. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11472636/>
- Mitra, D. L. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. *McGill Journal of Education*, 42(2). https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_29
- Mitra, D. L. (2008). Student voice in school reform: Building youth–adult partnerships that strengthen schools and empower youth. *SUNY Press*.

- OECD. (2020) *Education Policy Outlook in Estonia*.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/education-policy-outlook-in-estonia_ddbaa07f/9d472195-en.pdf?utm
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9–26.
<https://doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>
- Padrutt, E. R., Harper, J., Schaefer, J. D., Nelson, K. M., McGue, M., Iacono, W. G., Wilson, S. (2023). Pubertal timing and adolescent outcomes: A review. *Developmental Review*, 70, 101–123. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13808>
- Pfeifer, J. H., & Allen, N. B. (2020). Puberty initiates cascading relationships between neurodevelopmental, social, and internalizing processes. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 5(10), 992–1003.
<https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.002>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2025). *Riigi Teataja I 09.01.2025*, 24
<https://www.riigiteataja.ee/akt/109012025024>
- Pükkenen, K. (2024). *Õpetajate hoiakud seoses kaasava hariduse põhimõtete rakendamisega õppetöös* (magistritöö). Tartu Ülikool
- Rajaleidja / Innove. (2019). Koolitõetajaid, lapsed ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutuses (abimaterjal). https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2019/01/KOOLITOETAJAID-LAPSI-JA-LAPSEVANEMAITOETAV-SUSTEEMNE-LAHENEMINE-HARIDUSASUTUSES_abimaterjal_2019-1-2.pdf
- Rooda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239 – 261. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156223&utm>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, T. Vihalemm (toim). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. Külastatud aadressil <https://samm.ut.ee/valimid/>.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Silm, G., Lepp, L., Kivirand, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., Nelis, P., Rikanson, L., Sild, A., & Kutti, A. (2024). Kaasava hariduskorralduse tõhusus üldhariduses 2023: *uuringu lõppraport*. Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut.
https://hm.ee/sites/default/files/documents/2024-09/Kaasava%20hariduskorralduse%20t%C3%B5husus%20%C3%BCldhariduses%202023%20L%C3%95PPRAPORT_0.pdf
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children’s behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557–1570.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12400>
- Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78–106. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.002>
- Tervise Arengu Instituut (TAI). (2023). *Õpetajate sotsiaal-emotsionaalsed oskused: lõpparuanne*. https://www.tai.ee/sites/default/files/2023-06/O%CC%83petajate%20sotsiaal-emotsionaalsed%20oskused_0.pdf

- Toenders, Y. J., de Moor, M. H. M., Cruijsen, R., Green, K., Achterberg, M., Crone, E. A. (2024). Within-person biological mechanisms of mood variability in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 66, 101358. <https://doi.org/10.1002/hbm.26766>
- Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). Motivation, engagement, and student voice. *Students at the Center Series. Jobs for the Future*.
- Uthus, M., & Aas, H. K. (2024/2025). Inclusion explored through student voices within the framework of formal teacher–student conversations. *International Journal of Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2349955>
- Witt, P. L., Wheelless, L. R., & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*. <https://doi.org/10.1080/036452042000228054>

Lisad

Lisa 1. Intervjuu kava

Selgitan õpilasele lühidalt magistritöö tausta ja eesmärgi.

Räägin, kuidas intervjuu toimub.

Selgitan, et vastamine on vabatahtlik ja õpilane võib küsimusele vastamata jätta.

Rõhutan, et vastuseid kasutatakse konfidentsiaalselt ning nime ja kooli ei avaldata.

Küsin luba intervjuu salvestamiseks.

Taustaandmed: vanus, klass

Sissejuhatav osa, õpetajaga suhtlemise üldpilt

1. Mõtlen oma tavapärasele koolipäevale. Mis on tavaliselt minu jaoks koolipäevas kõige kergem?
2. Mis on tavaliselt minu jaoks koolipäevas kõige raskem?
3. Mõtlen hetkel enda suhtlemisele koolis õpetajaga. Kuidas sa ennast tavaliselt tunned, kui suhtled õpetajatega?
4. Millistes olukordades sa õpetajaga tavaliselt kõige rohkem suhtled?

Suhtlemise kogemuse skaala

Suhtluse skaala (0 = üldse ei ole minu jaoks turvaline ega mugav; 10 = on minu jaoks väga mugav ja turvaline; joonistan skaala ja samaaegselt selgitan skaalat)

Järgmiste kahe küsimuse vastamiseks kasuta skaala numbrit..

- a) Mõtlen, kui hea/mugav/kerge on mul tavaliselt õpetajaga rääkida? Vali number 0 - 10. Palun põhjenda oma vastust.
- b) Kui hästi sa tunned, et õpetajad sind mõistavad? Vali number 0 - 10. Palun põhjenda oma vastust.

I osa: õpetajaga suhtlemise kogemused ja mõju õpilase enesetundele, enesehinnangule ja koolielule

a) mõju emotsionaalsele enesetundele

1. Milliseid tundeid õpetajaga suhtlemine minus koolipäeva jooksul tekitab?

b) mõju enesehinnangule

1. Kas mul on olnud olukordi, kus õpetajaga suhtlemine on mind pannud tundma, et sa oled tubli, väärtuslik ja et sa saad hakkama?
2. Kas mul on olnud olukordi, kus õpetajaga suhtlemine pani mind tundma halvasti, näiteks rumalana, ebakindlana või väärtusetuna?

c) Mõju igapäevasele koolielule

1. Kuidas mõjutab õpetajaga suhtlemine sinu igapäevast koolielu? - näiteks kooli tulemist/ tunnis osalemist?
2. Palun kirjelda mõnda olukorda, kus õpetaja suhtlemisviis mõjutas sinu koolipäeva?

II osa: toetavad suhtlemisviisid

1. Milline õpetaja suhtlemine või käitumine aitab sul end koolis hästi ja turavaliselt tunda?
2. Milline õpetaja käitumine paneb sind tundma, et sind märgatakse ja sinust hoolitakse?
3. Mõttele ühele olukorrale, kus õpetaja soe ja tunnustav suhtumine aitas sind. Mis olukord see oli?

III osa: takistavad või negatiivsed suhtlemisviisid

1. Milline õpetajaga suhtlemine mõjub sulle ebameeldivalt, raskelt või häirivalt?
2. Milline õpetaja reaktsioon võib sind muuta ärevaks, kurvaks, vihaseks või panna sind endasse tõmbuma?
3. Mõttele ühele olukorrale, kus õpetaja suhtumine oli sulle ebameeldiv. Mis olukord see oli?

IV osa: õpilase soovitused õpetajale

1. Kui sa saaksid õpetajale anda kolm soovitusi, et sul oleks koolielus kergem ja turvalisem osaleda, siis millised need oleksid?
2. Mida õpetaja sinu arvates ei peaks õpilasega suhtlemisel tegema?

Lõpetamine:

1. Mida tahaksid veel lisada õpetaja ja õpilase vahelise suhtlemise kohta?
2. Kas on midagi olulist, mida ma ei osanud küsida, aga mida sa tahaks oma kogemuse põhjal jagada?

Täna õpilast osalemise ja oma kogemuste jagamise eest.

Lisa 2. Intervjuus osalemise nõusoleku vorm

Lugupeetud lapsevanem!

Olen Tartu Ülikooli eripedagoogika ja logopeedia õppekava magistrant Piia Mandli ning palun luba Teie lapse osalemiseks oma magistritööga seotud intervjuus.

Magistritöö eesmärk on teada saada:

1. Kuidas mõjutavad õpetajaga suhtlemise kogemused õpilaste emotsionaalset enesetunnet, enesehinnangut ja igapäevast koolielu?
2. Milliseid suhtlemisviise õpilased kogevad toetavatena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?
3. Milliseid suhtlemisviise kogevad õpilased takistavate või negatiivsena oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?
4. Milliseid soovitusi oskavad õpilased ise anda õpetajatele, et suhtlus neid paremini toetaks?

Intervjuu viiakse läbi Teie lapse koolis koolipäeva jooksul perioodil 04.05. - 08.05.2026.

Intervjuu kestab ligikaudu 30–40 minutit. Intervjuu käigus küsitakse lapse enda kogemuste kohta õpetajatega suhtlemisel, sealhulgas selle kohta, millised suhtlemisviisid on lapse jaoks olnud toetavad ning millised on mõjunud takistavalt või negatiivselt. Lapsel on õigus keelduda küsimustele vastamast või katkestada intervjuu igal ajal ilma selgitusi andmata.

Intervjuu salvestatakse, et saaksin vastuseid hiljem täpsemalt analüüsida. Salvestust kasutatakse ainult magistritöö koostamise eesmärgil ning andmeid käsitletakse anonüümselt. Magistritöös ei avaldata lapse nime, kooli nime ega muid andmeid, mille põhjal oleks võimalik last tuvastada. Intervjuu salvestisi ei kuulu kolmandad osapooled. Pärast intervjuude analüüsimist ja magistritöö koostamiseks vajalike andmete töötlemist salvestised kustutatakse. Uuringu tulemusi esitatakse magistritöös üldistatud kujul ning vajadusel kasutatakse anonüümseid tsitaate, millest ei ole võimalik last ära tunda.

Olen väga tänulik, kui aitate mind magistritöö valmimisel! Palun andke oma nõusolekust teada hiljemalt 30.aprilliks, tagastades õpetajale nõusolekulehe või kirjutades oma nõusolekust otse Stuudiumi selle kirja vastuseks. Küsimuste korral võib julgelt helistada/kirjutada.

Lugupidamisega,

Piia Mandli

Palun märkida sobiv valik:

- ☐ Annan nõusoleku, et minu laps osaleb magistritöö uuringu raames läbiviidavas intervjuus.
- ☐ Ei anna nõusolekut, et minu laps osaleb magistritöö uuringu raames läbiviidavas intervjuus.

Lapse nimi: _____

Lapse klass: _____

Lapsevanema/eestkostja nimi: _____

Lapsevanema/eestkostja allkiri: _____

Kuupäev: _____

Õpilase nõusolek

Palun märgi sobiv valik:

- ☐ Olen nõus intervjuus osalema
- ☐ Ei ole nõus intervjuus osalema

Nimi: _____

Õpilase allkiri: _____

Kuupäev: _____

Magistritöö autor: Piia Mandli, kontakt: piiam862@gmail.com; +372 502 1823

Juhendaja: Tea Ausin, Tartu Ülikooli eripedagoogika nooremlektor, kontakt:
tea.ausin@ut.ee

Õppeasutus: Tartu Ülikool

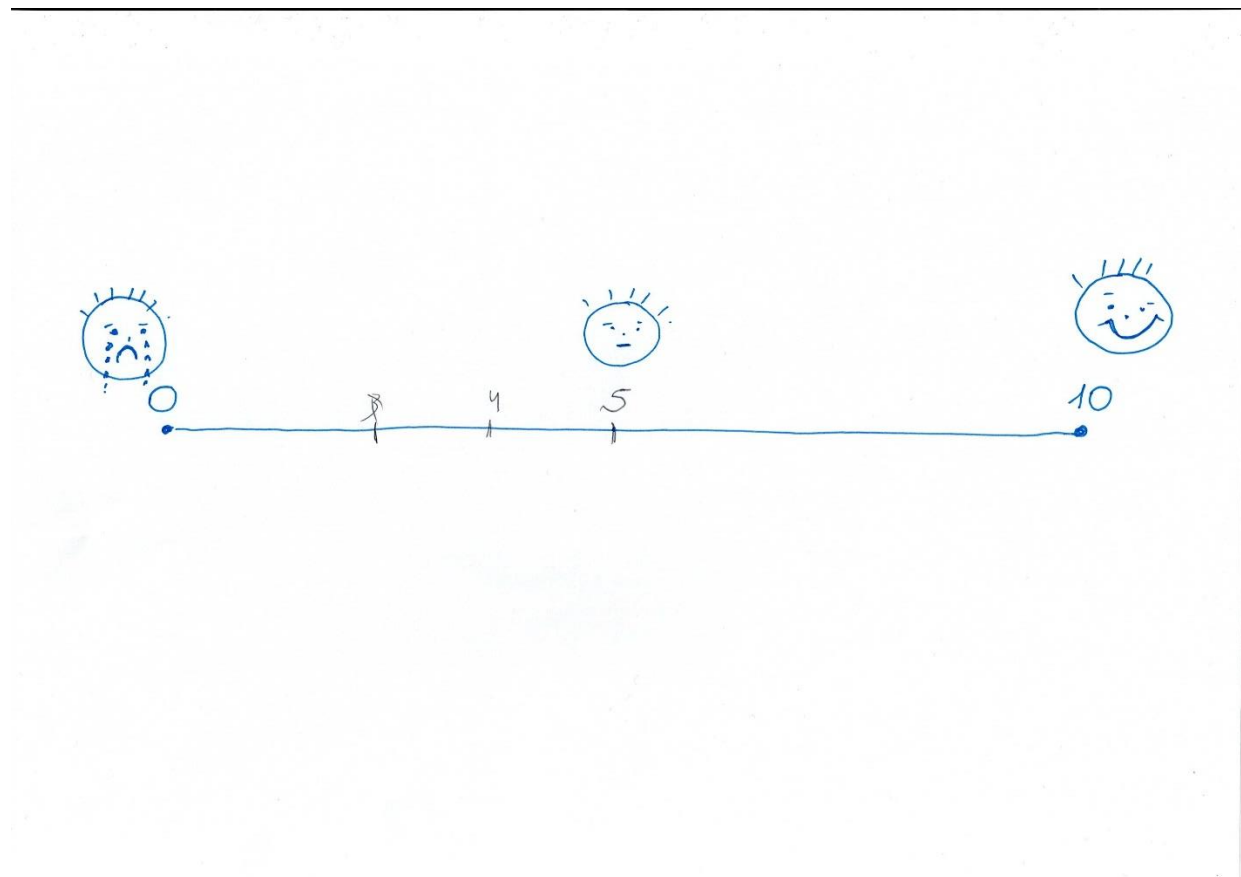
Lisa 3. Kodeerimine

Näide kodeerimisest uurimisküsimusele 2: Milliseid suhtlemisviise õpilased kogevad toetavatenäna oma enesetunde, motivatsiooni ja osaluse seisukohalt?

Kategooria	Koodide näited	Tähenduslike üksuste näited
Abistamine	abistamine	Tuleb minu kõrvale mulle appi.
	naeratamine, abi pakkumine	Õpetaja naeratab. Ütleb, kuidas mind aidata saab.
Õpetaja eneseregulatsioon	rahulikuks jäämine	Saab naljast aru... on selline tavaline, rahulik
	huumorimeel	Ei hakka kohe iga suva asja pärast... ei lähe närvi... mõistab nalja ka
	kuulamine; pilkkontakt; naeratamine	Kuulab... on rahulik... vaatab mind... naeratab
Toetuse näitamine	käekäigu järel küsimine	Kui küsitakse, kuidas mul läheb... kui ei kamandata. Dire uuris, kuidas mul läheb, andis kätele kreemi... küsis mu riiete kohta.
	vestluseks aja võtmine	Kui oleks vaja rääkida, selgeks teha, siis lähen peale tundi ja räägin.
	abi pakkumine	Ta küsis, et ma pole nagu tavaline... kui tahan, siis on nõus mind kuulama.
	hakkamasaamise märkamine	Mulle meeldib, kui märgatakse, et ma saan hakkama.
Privaatsusega arvestamine	eraldi vestlemine	Pigem nelja silma all... et teised ei kuuleks. Kui ma kedagi ei sega, siis tunni ajal võiks asjadega edasi minna ja peale tundi omavahel arutada.
Õpilase mõistmine	rahule jätmine	Jätab rahule. Ütleb, et ei räägi rohkem. (Õ3)
	õpilase arvamusega arvestamine	Praegune klassijuhataja arutab asju minuga, ta on ka vanem ja rahulikum.

Lisa 4 Suhtlemise kogemuse skaala

Näidis intervjuu läbiviimisel kasutatud suhtlemise skaalast.



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Piia Mandli

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Õpilase hää! kui lapse arvamust arvestav käsitlus kaasavas klassiruumis: sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega 5.-9. klassi noorte kogemused õpetaja ja õpilase vahelises suhtluses“, mille juhendaja on Tea Ausin, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA 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.

Piia Mandli

19.05.2026