

KAASAV HARIDUS

Toimetaja Äli Leijen



Kaasav haridus

Kaasav haridus

Toimetaja Äli Leijen



TARTU ÜLIKOOL
kirjastus

Kaasav haridus

Õpik õpetajakoolituse esmaõppe ja täiendusõppe õppijatele kaasava hariduse olemuse ja olulisuse mõistmiseks, tõhusaks rakendamiseks ning lasteaia- ja koolimeeskondade professionaalse arengu toetamiseks. Kuigi õpiku põhifookuses on kaasava hariduse edendamine, sobivad mitmed peatükid õpetaja professionaalse arengu toetamiseks laiemalt.

Õpiku väljaandmist on toetanud Euroopa majanduspiirkonna ja Norra finantsmehhanismide programm, Euroopa Sotsiaalfond, Tartu Ülikooli kirjastamiskolleegium ja Tartu Ülikooli haridus-teaduste instituut.

Sisutoimetaja: Äli Leijen

Autorid: Kati Aus, Lii Kaudne, Tiina Kivirand, Äli Leijen, Pille Nelis, Kaja Pastarus, Margus Pedaste, Katrin Poom-Valickis, Gerli Silm, Carolina Šuman, Ada Urm

Keeletoimetajad: Maarja Taaler, Ilona Võik

Retsensendid: Piret Einpaul, Tõnu Jürjen, Evelyn Kiive, Liina Lepp, Katrin Saks, Piret Soodla, Tiiu Tammemäe, Triin Ulla

Küljendus: Kairi Kullasepp

Kaaneplilt ja peatükke sissejuhatavad pildid: Nora Ingrid Leijen

ISBN 978-9916-27-640-2 (köites)

ISBN 978-9916-27-642-6 (pdf)

Autoriõigus: autorid, Tartu Ülikool, 2024

Tartu Ülikooli Kirjastus

www.tyk.ee

Sisukord

Eessõna	13
1. PEATÜKK. Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine	
<i>Pille Nelis ja Tiina Kivirand</i>	17
1.1. Kaasava hariduse mõiste ja tähendus	17
1.1.1. Kaasava hariduse lähtekohad ja selle kujunemise olulisemad teetähised	17
1.1.2. Kaasava hariduse mõiste erinevad tõlgendused	20
1.1.3. Kaasava hariduse mõiste kahedimensiooniline käsitlus	24
1.2. Kaasava hariduse põhimõtte rakendamine Eestis	30
1.2.1. Kaasava hariduse rakendamise erinevate tasandite mudel	32
1.2.1.1. Õppija tasandi võtmetunnused	34
1.2.1.2. Õpetaja tasandi võtmetunnused	37
1.2.1.3. Perekonna tasandi võtmetunnused	41
1.2.1.4. Institutsiooni tasandi võtmetunnused	43
1.2.1.5. Riigi tasandi võtmetunnused	47
1.3. Kokkuvõte	50
2. PEATÜKK. Kaasav hariduskorraldus õppeasutuse tasandil	
<i>Tiina Kivirand ja Pille Nelis</i>	59
2.1. Kaasavat hariduskorraldust toetav organisatsioonikultuur	59
2.2. Kaasava kultuuri rakendamine haridusasutuse tasandil	68
2.2.1. Kaasav hariduspoliitika	69
2.2.2. Kaasavat hariduskorraldust mõjutavad tegurid	76
2.3. Kokkuvõte	82
3. PEATÜKK. Kaasav hariduskorraldus rühma- või klassiruumi praktikas	
<i>Tiina Kivirand, Carolina Šuman ja Pille Nelis</i>	87

3.1.	Kaasavad praktikad rühma- või klassiruumis	87
3.1.1.	Koostöine õpetamine ja meeskonnatöö	88
3.1.1.1.	Koosõpetamine	89
3.1.1.2.	Koostöine õpetamine abiõpetajaga	91
3.1.1.3.	Õpetamine eripedagoogi nõustamise toel ja partnerluses erinevate tugispetsialistidega	93
3.1.1.4.	Õpetamine koolisestest meeskondade toetusel	94
3.1.1.5.	Koostöine õpetamine vanematega	96
3.1.2.	Õpetuslik tugi	96
3.1.2.1.	Õppetöö läbiviimine gruppides või rühmades	97
3.1.2.2.	Koosõppimine	99
3.1.2.3.	Õppe diferentseerimine, õppe individualiseerimine	100
3.1.2.4.	Universaalne õppedisain – erinevad materjali esitamise viisid	101
3.1.3.	Täiendavad olulised aspektid õppetöö läbiviimisel kaasavas rühma- või klassiruumis	106

4. PEATÜKK. Õppimise alused

	<i>Gerli Silm ja Kati Aus</i>	113
4.1.	Mis on õppimine?	113
4.2.	Õppimise neurobioloogia	114
4.2.1.	Närvirakud	114
4.2.2.	Närvivõrgustikud	115
4.2.3.	Neuroplastilisus	116
4.2.4.	Aju anatoomia	117
4.3.	Tunnetusprotsessid	120
4.3.1.	Mälu	120
4.3.1.1.	Töömälu	120
4.3.1.2.	Pikaajaline mälu	121
4.3.2.	Tähelepanu	123
4.3.3.	Täidesaatvad funktsioonid	124
4.4.	Tõhusad õppimise strateegiad	126
4.5.	Metakognitsioon ja ennast reguleeriv õppija	129
4.6.	Stressi ja emotsioonide roll õppimisel	132
4.7.	Mis motiveerib õppima?	134
4.7.1.	Ootuse-väärtuse teooria	135
4.7.2.	Isemääramisteooria	135

4.7.3. Saavutuseesmärkide teooria ja mõtteviisid ehk võimekususkumused	139
4.8. Kokkuvõte	140

5. PEATÜKK. Õpiraskustega õppijate toetamine koolis

<i>Carolina Šuman ja Kaja Pastarus</i>	147
5.1. Õpiraskused ja nende põhjused	147
5.2. Õpiraskuste liigid akadeemiliste oskuste järgi	149
5.2.1. Lugemis- ja kirjutamisraskused	150
5.2.1.1. Lugemiskirjutamisraskused	150
5.2.1.2. Kirjutamisraskused	153
5.2.2. Õpiraskused matemaatikas	155
5.3. Õpiraskused ning erinevad häired/puuded	157
5.3.1. Meeleolu- ja käitumishäired	157
5.3.2. Teised häired ja puuded	158
5.4. Õpiraskustega õppija toetamise etapid ja olulised dokumendid	160
5.4.1. Õppija toetamise etapid ja meeskonnatöö olulisus	160
5.4.2. Õpiraskuste märkamine ja kaardistamine	162
5.4.2.1. Pedagoogilis-psühholoogiline hindamine	163
5.4.2.2. Õpilase individuaalse arengu jälgimise kaart	163
5.4.3. Sekkumiste kavandamine	164
5.4.4. Sekkumised	165
5.4.4.1. Individuaalse õppekava üldosa	166
5.4.4.2. Individuaalne õppekava konkreetsetes õppeaines	171
5.4.5. Sekkumise tulemuslikkuse analüüsimine	171
5.5. Õpiraskustega õppija toetamine tunnitöös	174
5.5.1. Klassi haldamine	174
5.5.2. Võimalused korraldada õppetööd mitmel tasandil	174
5.5.3. Õppija toetamine täidesaatvate funktsioonide nõrkuse korral	176
5.5.4. Õppija toetamine lugemiskirjutamisraskuste korral	179
5.5.4.1. Lugemistehnilised oskused	179
5.5.4.2. Loetu mõistmine	181
5.5.5. Õppija toetamine kirjutamisraskuste korral	184
5.5.5.1. Õigekirjaoskused	184
5.5.5.2. Kirjalike tekstide koostamine	186
5.5.6. Õppija toetamine matemaatikalõpetamisraskuste korral	191
5.5.6.1. Protseduuriliste teadmiste ja oskuste arendamine	191

5.5.6.2. Mõistelised teadmised	193
5.5.6.3. Tekstülesannete lahendamine	193
5.6. Kokkuvõte	196
6. PEATÜKK. Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine	
<i>Lii Kaudne</i>	205
6.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse olemus	205
6.2. Kuidas õpetaja ise ja tema igapäevane tegevus laste sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõjutavad?	209
6.3. Mida tasuks läbi mõelda, enne kui sotsiaal-emotsionaalset pädevust arendavat õppeprotsessi kavandama hakata?	216
6.3.1. Loo lapsega turvaline ja toetav suhe	217
6.3.2. Arvesta lapse individuaalsusega	223
6.3.3. Kavanda ja vii läbi tõhus õppeprotsess	225
6.3.3.1. Lapse aktiivse kaasamise meetoodilisi näiteid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisel	234
6.4. Kokkuvõte	244
Lisa 1.	252
KiVa™ kiusamisvastane programm	252
VEPA Käitumisoskuste Mäng	254
Vaikuseminutite noortekursus „OMA“	256
Lisa 2.	258
„Kiusamisest vabaks!“	258
Ben Furmani Oskusliku Klassi projekt	260
Programm Meie Maailm	262
Suhtlemisprobleemide lahendamise oskuste programm	265
Agressiooni asendamise treening	267
Teine Tee ja Bumerang	268
Ohvriempatia	270
TORE Tugiõpilassüsteem	271
Lisa 3.	274
Sekkumise kava	274

7. PEATÜKK. Õpetaja ja lapsevanemate koostöö

<i>Ada Urm</i>	279
7.1. Lapsevanemate kaasamine ja koostöö	279
7.2. Laps erinevate süsteemide osana	281
7.3. Lapsevanematega suhtlemise eesmärgid ja viisid	283
7.4. Suhted lapsevanematega	287
7.5. Heade suhete alustalad	291
7.6. Suhtlustakistused ja viisid, kuidas neid ületada	293
7.7. Kuidas suhelda lapsevanematega?	297
7.8. Probleemvestluse läbiviimine	299
7.8.1. CBC-mudel koostööks	299
7.8.1.1. Probleemi identifitseerimine	299
7.8.1.2. Probleemi analüüs	299
7.8.1.3. Planeerimine ja sekkumisplaani rakendamine	300
7.8.1.4. Sekkumisplaani hindamine	300
7.8.2. Motiveeriv intervjuerimine	301
7.8.2.1. MI mõtteviis, protsessid ja suhtlusvõtted	301
7.8.2.2. MI rakendamine probleemvestluse läbiviimisel	302
7.8.2.3. Muutust esile kutsuvad küsimused	304
7.8.2.4. Motivatsiooni ja eneseusu analüüsimine	305
7.8.2.5. Planeerimine või tegevuskava kavandamine	306
7.8.2.6. Valikute menüü koostamine	306
7.9. Kokkuvõte	307

**8. PEATÜKK. Õpetaja professionaalne areng:
õpetaja tegevusvõimekuse toetamine erinevate
refleksioonimudelite kaudu**

<i>Äli Leijen</i>	313
8.1. Õpetaja kui õppiv professionaal	313
8.2. Agentsus ehk tegevusvõimekus	315
8.2.1. Tegevusvõimekuse erinevad käsitlused	315
8.2.2. Tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel	316
8.2.2.1. Pagas	316
8.2.2.2. Sihid	319

8.2.2.3. Keskkond	321
8.2.2.4. Kokkuvõte	323
8.3. Refleksioon	323
8.3.1. Refleksiooni erinevad käsitlused	323
8.3.2. Erinevad refleksioonitüübid	326
8.3.3. Refleksiooni põhiprotsessid	328
8.3.3.1. Kirjeldamine	328
8.3.3.2. Hindamine	329
8.3.3.3. Suhestumine	329
8.3.3.4. Refleksioonikogemuse üle reflekteerimine	330
8.3.4. Levinumad refleksioonimudelid	331
8.3.4.1. Johnsi refleksioonimudel	331
8.3.4.2. Gibbsi refleksioonimudel	333
8.3.4.3. ACTTEA mudel	335
8.3.4.4. Korthageni ALACT-mudel ja sügava refleksiooni mudel	340
8.3.4.5. Transformatiivne õppimine Mezirowi järgi	346
8.3.4.6. Mooni kirjaliku refleksiooni mudel	349
8.3.5. Refleksiooni kvaliteet	352
8.3.6. Kokkuvõte	354
Lisa 1.	358
Ühe olukorra neli refleksiooni	358
Esimene refleksioon	358
Teine refleksioon	360
Kolmas refleksioon	362
Neljas refleksioon	364
9. PEATÜKK. Õppimise ja õpetamise uurimine	
<i>Margus Pedaste ja Katrin Poom-Valickis</i>	369
9.1. Mida ja milleks uurida?	369
9.2. Miks on oluline olla uuriv õpetaja?	375
9.3. Kuidas alustada oma õpetamise uurimist?	377
9.4. Mis on tegevusuuring?	381
9.5. Kuidas selgitada välja oma uuringu fookus?	382
9.6. Kuidas rajada oma praktika arendus teooriale ja teaduskirjandusele?	390

9.6.1. Mille kohta ja milleks on meil vaja allikaid leida?	392
9.6.2. Kust ja kuidas otsida?	394
9.6.3. Kuidas leitud allikaid analüüsida ja neist kokkuvõtet teha?	402
9.7. Kuidas kavandada seksuvaid tegevusi?	405
9.8. Kuidas korraldada tegevusuuringut eetiliselt korrektselt?	408
9.9. Kuidas koguda ja analüüsida andmeid, et hinnata sekkumiste tõhusust?	412
9.9.1. Mida pidada silmas küsitlemisel?	414
9.9.2. Kuidas viia läbi intervjuud?	416
9.9.3. Kuidas kogutud andmeid analüüsida?	418
9.9.3.1. Sisuanalüüs	419
9.9.3.2. Keskmiste võrdlemine	429
9.9.3.3. Seoste leidmine	435
9.10. Kuidas uuringu tulemusi jagada?	436
9.10.1. Tegevusuuringu raport	437
9.10.2. Uuringut tutvustav ettekanne	440
9.11. Kokkuvõte	442
9.12. Lisalugemiseks	443
9.12.1. Alternatiivne praktika arendamisele suunatud Helen Timperley õppijast lähtuv uurimismudel	443

Eessõna

Rahvusvahelises kontekstis omistatakse kaasava hariduse mõistele erinevaid tähendusi. Üldisemas mõttes tähendab kaasav haridus kõigi inimeste õigust kvaliteetsele haridusele ja sotsiaalsele kaasatusele. Sotsiaalse õigluse ideele, ÜRO lapse õiguste konventsioonile (UN, 1989) ja Salamanca deklaratsioonile (UNESCO, 1994) tugineva kaasava hariduse eesmärk on muuta ühiskond võrdsemaks ja sidusamaks. Paljud Euroopa riigid on neile dokumentidele tuginevalt töötanud välja poliitilised juhised, seadusandlikud raamistikud ja hariduskorralduslikud lahendused (vt lähemalt näiteks Arcidiacono & Baucal, 2020; Nelis & Pedaste, 2020). Eesti hariduskorralduse juhtivaks printsiibiks sätestati kaasava hariduskorralduse rakendamine 2010. aastal, kui muudeti põhikooli- ja gümnaasiumiseadust (2010).

Ainscow ja Miles (2008) toonitavad, et kaasava hariduskultuuri edendamisel on ülioluline, et haridusasutuste töötajad mõistaksid kaasamise põhimõtteid ja saaksid neist ühtmoodi aru. Siiski on mitmed uuringud (vt näiteks Haug, 2017; Van Mieghem *et al.*, 2017) näidanud, et seda ühtsust on raske saavutada, sest osapooled mõistavad kaasavat haridust erinevalt. Sarnast olukorda on kirjeldatud ka mitmetes Eesti kohta tehtud uuringutes (vt nt Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020; Leijen *et al.*, 2021; Pedaste *et al.*, 2021). Eestis saadakse kaasava hariduse mõistest väga erinevalt aru, kuna meeskonnad ei ole sageli kaasava hariduse juhtidee sisu ja rakendamise põhimõtteid enda ja oma haridusasutuse jaoks piisavalt selgelt lahti mõtestanud. Samas hindavad õpetajad ja haridusjuhid oma arenguvajadusi seoses kaasava hariduse rakendamise ja erinevate õppijate koosõpetamisega väga kõrgeks (vt nt Kivirand *et al.*, 2020; OECD, 2019; Räis *et al.*, 2016). Kivirand jt (2020) tõstavad ekspertide intervjuudele ja rahvusvahelistele uuringutele tuginedes esile, et koolitust vajavad nii õpetajad kui ka õpetajat toetavad osapooled (tugispetsialistid, koolijuhid, abiõpetajad, tugiisikud, lapsevanemad). Oluliseks on peetud kaasava haridusega seotud hoiakute positiivsemaks muutmist ja teadmiste laiendamist, aga ka eripedagoogiliste kompetentside arendamist.

Eelnevale tuginevalt on kaasav haridus jõudnud tähtsale kohale õpetajate esmaõppes, täiendusõppes ning teemasse süvitsi minevates Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli kaasava hariduse magistriõppekavades. Kõigis neis tugines õppetöö seni valdavalt ingliskeelsetele õppematerjalidele, teadusartiklitele ja õppejõudude enda loodud materjalidele. Tartu Ülikooli kaasava hariduse uurimisrühm võttis endale eesmärgiks kirjutada ja avaldada kaasava hariduse teemal eestikeelne õpik. Mitmed

õpiku peatükid kirjutati koostöös Tallinna Ülikooli kolleegidega. Tallinna Ülikooli kaasava hariduse töörühma liikmed andsid Tartu Ülikooli erinevate üksuste kolleegide kõrval olulise panuse ka õpiku retsensentidena. Õpiku koostamisega tehti algust Euroopa Sotsiaalfondist rahastatud projekti „Tartu Ülikooli kompetentsikeskuse Pedagogicum teadusvõimekuse tõstmine“ raames perioodil 2018–2021. Hiljem jätkus koostamine Euroopa majanduspiirkonna ja Norra finantsmehhanismide programmi projekti „Kaasava hariduse õppekava arendamine ja õpetamise kvaliteedi tõhustamine“ toel. Õpiku väljaandmist toetasid ka Tartu Ülikooli kirjastamiskollegium ja Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut.

Kaasava hariduse õpikul on üheksa peatükki. Esimeses peatükis tutvustavad Pille Nelis ja Tiina Kivirand kaasava hariduse mõistet ja selle ajaloolist kujunemist ning avavad kaasava hariduse rakendusvõimalusi. Teises peatükis keskendutakse samade autorite juhatusel kaasavale hariduskorraldusele õppeasutuse tasandil. Kolmandas peatükis avavad Tiina Kivirand, Carolina Šuman ja Pille Nelis kaasavat hariduskorraldust rühma- või klassiruumi praktikas. Nende kolme peatüki retsensendiks oli Tiiu Tammemäe. Õpiku neljas, viies ja kuues peatükk keskenduvad õppija kaasamisele rühmas või klassis. Kõigepealt tutvustavad neljandas peatükis Gerli Silm ja Kati Aus õppimise aluseid ning põhiprotsesse. Seda peatükki retsenseerisid Evelyn Kiive ja Katrin Saks. Viiendas peatükis avavad Carolina Šuman ja Kaja Pastarus õpiraskustega õppijate toetamise teemat, keskendudes koolikontekstile. Peatükki retsenseeris Piret Soodla. Kuuendas peatükis tutvustab Lii Kaudne laste sotsiaal-emotsionaalseid pädevusi ja nende arendamise võimalusi. Seda peatükki retsenseerisid Triin Ulla ja Piret Einpaul. Õpiku seitsmendas peatükis avab Ada Urm õpetaja ja lapsevanemate koostöö teemat, peatükki retsenseeris Tõnu Jürjen. Kaheksandas peatükis tutvustab Äli Leijen õpetaja professionaalse arengu teemat, keskendudes lähemalt õpetaja tegevusvõimekusele ja refleksioonile. Õpiku viimases peatükis avavad Margus Pedaste ja Katrin Poom-Valickis õppimise ja õpetamise uurimise põhimõtteid ja levinumaid praktikaid, keskendudes tegevusuuringu meetodikale. Kahe viimase peatüki retsensent oli Liina Lepp.

Seega on mitme aasta töö tulemusel ja paljude kolleegide koostöös valminud mahukas õppematerjal, mis leiab loodetavasti laialdast kasutust õpetajakoolituse esmaõppes ja täiendusõppes, aga ka laiemalt erinevate lasteaia- ja koolimeeskondade professionaalse arengu tegevustes. Kuigi õpiku põhifookuses on kaasava hariduse edendamine, sobivad mitmed peatükid õpetaja professionaalse arengu toetamiseks laiemalt. Õpiku meeskond loodab, et õppematerjal toetab erinevate õppijate õppimist ning targema ja hoolivama ühiskonna kujundamist.

Äli Leijen

õpetajahariduse professor

Tartu Ülikooli kaasava hariduse töörühma juht

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 26–47. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02b>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Räis, M-L., Kallaste, M., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport*. Eesti Rakendusuringute Keskus CENTAR. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- UN (1989). *Convention on the Rights of the Child*. https://treaties.un.org/doc/Treaties/1990/09/19900902%2003-14%20AM/Ch_IV_11p.pdf
- UNESCO (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>



1. PEATÜKK

Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine

Pille Nelis ja Tiina Kivirand

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- kaasava hariduse mõiste ja tähendus;
- kaasava hariduse lähtekohad ja selle kujunemise olulisemad teetähised;
- kaasava hariduse mõiste erinevad tõlgendused ja kaasava hariduse kahe- ja kolme- ja neljastruktuuriline käsitlus;
- kaasava hariduse rakendamise põhimõtted Eestis;
- tähendusliku rakendamise erinevate tasandite mudel.

1.1. Kaasava hariduse mõiste ja tähendus

Kaasava hariduse tähenduslik ja tõhus rakendamine on olnud viimaste aastakümnete jooksul suureks väljakutseks nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Ühelt poolt peetakse oluliseks, et kõikidel oleks tagatud võrdne õigus haridusele, teisalt on fookuses ka püüdlus sotsiaalselt kaasavamate ja sidusamate ühiskondade loomise poole. Siinjuures on aga oluline rõhutada, et kaasava hariduse ja kaasavate haridusasutuste arendamisel on esmatähtis omada ühist ja selget arusaama sellest, mida kaasav haridus ja hariduskorraldus tegelikult tähendavad.

1.1.1. Kaasava hariduse lähtekohad ja selle kujunemise olulisemad teetähised

Kaasava hariduse idee põhineb võrdse kohtlemise põhimõttel, mis tähendab, et inimesed on oma õigustelt võrdsed. Võrdse kohtlemise põhimõtte järgimine eeldab, et võrdses olukorras olevaid isikuid koheldakse võrdselt. Kui inimesed on aga ebavõrdses olukorras, võib olla vajalik nende erinev kohtlemine: seda selleks, et

tagada neile võrdsed võimalused ühiskonnaelus osalemiseks (nt puuetega inimesed). Võrdse kohtlemise mõistet tõlgendatakse sageli ühesuguse kohtlemisena. Ühesugune kohtlemine aga ei pruugi tagada võrdsust, sest inimeste lähtepunktid ja võimalused on erinevad. Tegelik võrdsuse saavutamine eeldab ühiskonnas ebavõrdsust tekitavate ehk diskrimineerivate protsesside märkamist, nendega võitlemist ja ebavõrdsuse aktiivset vähendamist. Võrdse kohtlemise eesmärk on tagada sotsiaalne õiglus, mille kohaselt peavad kõigil inimestel olema võrdsed võimalused täisväärtuslikuks eluks ja oma potentsiaali realiseerimiseks ühiskonnas. OECD raport (2007) osutab võrdse kohtlemise kahele mõõtmele hariduses: õiglus ja kaasamine. Arcidiacono ja Baucal (2020) rõhutavad, et neid kahte mõõdet arvestades tuleks püüelda kaasava hariduse võimaldamise poole, sest inimõigustest lähtuvalt on igal inimesel õigus arendada oma võimeid ja osaleda täiel määral ühiskondlikus elus. Laste seisukohalt võib välja tuua järgmised kaasava hariduse rakendamise eelised:

- kõik lapsed saavad olla osa oma kogukonnast ja tunda ühtekuuluvustunnet, saades seeläbi parema ettevalmistuse eluks;
- kõikide laste koosõpe loob paremad võimalused neile püstitatud õpitulemuste saavutamiseks;
- eduka kaasamise puhul on võimalik arendada iga õppija tugevusi ja andeid. Olles samal ajal koos omaealiste õppijatega, saavad kõik töötada individuaalsete eesmärkide nimel (Soukakou *et al.*, 2018);
- kaasav hariduskorraldus julgustab vanemaid panustama oma laste haridusse ja kohalike koolide tegevusse;
- kaasamine soodustab austuse ja kuuluvuse kultuuri kujundamist. Samuti annab see võimaluse õppida tundma ja aktsepteerima kõikide kaaslaste individuaalseid erinevusi (Kwon *et al.*, 2017);
- kaasamine annab kõigile lastele võimaluse arendada üksteisega sõprusuhteid, mis omakorda pakuvad eeskujusid ja võimalusi arenguks (Lundqvist *et al.*, 2015).

Kaasava hariduse mõju sotsiaalse õigluse tagamisel võib vaadelda ka laiemas perspektiivis ehk selle mõju ühiskonna arengule tervikuna. Järgnevalt on välja toodud 10 põhjust, miks haridus, sh kaasav haridus, on oluline:

- vähendab vaesust;
- haritud inimestel parem tervis;
- vähendab stressi;
- toetab head sotsialiseerumist;
- laiendab arusaamu erinevustest, arendab empaatiavõimet;
- vähendab soolist ebavõrdsust;
- suurendab rahvusliku majanduse kasvu;
- võib vähendada kuritegevust ja sõdasid;

- toetab keskkonna-säästlikkust;
- võib vähendada loodusõnnetuste või katastroofide põhjustatud kahjustusi ja mõju

(Soken-Huberty, *s.a.*).

Kuigi kaasava hariduse kujunemise aluseks peetakse 1948. aastal vastu võetud ÜRO inimõiguste ülddeklaratsiooni, mille artikkel 26 sätestab kõikide inimeste õiguse haridusele (UNESCO, 2005), hakkas termin **kaasav haridus** rahvusvaheliselt laiemalt levima peale 1994. aasta Salamanca deklaratsiooni. Viimati nimetatud deklaratsiooniga ühines 92 riiki, kes leppisid kokku, et hakatakse kujundama kaasava kooli/hariduse kontseptsiooni, mis tagaks kõikidele õppijatele, olenemata nende arengulistest/hariduslikest erivajadustest või puudest, kvaliteetse õppe võimalused elukohajärgsetes haridusasutustes. Sõnastati järgmine juhtpõhimõte: „Kaasava orientatsiooniga tavakoolid on kõige tõhusam vahend, et võidelda diskrimineerivate hoiakutega, luua avatud kogukondi, rajada kaasav ühiskond ning jõuda kõigile kättesaadava hariduseni; lisaks on enamikul lastest võimalik saada tavakoolides tõhusalt haridust ning nii paraneb kogu haridussüsteemi tõhusus ning lõpptulemusena ka kulutasuvus“ (UNESCO, 1994, lk 10). Seega võeti vastu otsus liikuda kaasava hariduse suunas. Olulisimate küsimustena rõhutati seejuures õigusaktide muutmist, sobivaid õpetamisstrateegiaid, paindlikke õppekavu, ressursside ning tugisüsteemide võimaldamist ja vanemate ning kogukonna kaasatust. Hiljem on kaasava hariduse määratlustesse lisatud täiendavaid selgitusi, mis rõhutavad, et kaasav haridus on pidev protsess, mis tõstab haridussüsteemi võimekust ning mille eesmärk on pakkuda kvaliteetset haridust kõikidele õppijatele, kusjuures sihtrühmaks on eeskätt kõik need õppurid, keda muidu ohustaks haridusest ilma jäämine (UNESCO, 2008, 2009).

Alates 2006. aastast, kui võeti vastu ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon (Eesti ratifitseeris aastal 2012), mille artikkel 24 käsitleb puuetega inimeste õigust haridusele võrdsete võimaluste alusel ja kohustab osalisriike tagama kaasava haridussüsteemi selle kõigil astmetel, on kerkinud esile just puuetega laste kaasamine tavakooli või tavalasteaeda (Puuetega inimeste õiguste konventsioon, 2006). Kokkuvõtvalt saab kaasava hariduse mõiste ja hariduskorralduse kujunemise olulisemad teetähised (vt joonis 1) esitada järgmiselt:

1948	ÜRO inimõiguste ülddeklaratsioon (kõikide laste õigus tasuta kohustuslikule algharidusele)
1989	ÜRO lapse õiguste konventsioon (kõikide laste õigus haridusele, mis tahes alustel diskrimineerimata)
1994	Salamanca deklaratsioon (võeti kasutusele kaasava hariduse mõiste)
2000	Dakari maailma haridusfoorumi raamdokument „Haridus kõigile“ (kõikidele lastele ligipääs tasuta kohustuslikule põhiharidusele aastaks 2015)
2006	ÜRO puuetega inimeste õiguste konventsioon (puuetega laste õigus kaasavale haridusele, Eesti ratifitseeris aastal 2012)

Joonis 1. Kaasava hariduse mõiste kujunemise teetähised

Kaasav haridus on läbivaks põhimõtteks hariduse valdkonna strateegilistes dokumentides nii maailmas laiemalt kui ka Eestis (European Commission, 2019; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; UNESCO, 2008). Samuti on kaasav haridus viimaste aastakümnete jooksul olnud paljude haridusteadlaste uurimisteenaks. Vaatamata sellele ei ole suudetud saavutada ühtset arusaama kaasava hariduse olemusest ja selle rakendamine on seni väljakutse kogu maailmas. Kaasav haridus on mitmetahuline mõiste ja selle rakendamine sõltub kontekstist, ent ühtse universaalse kontseptsioonini jõudmine aitaks siiski kaasavat haridust paremini rakendada (Florian, 2014). Kaasava hariduse edendamiseks on niisiis oluline, et selle mõistest ja sisust oleks kõikidel osapooltel ühtne arusaam. Järgmises peatükis vaatame lähemalt kaasava hariduse mõiste erinevaid tõlgendusi ja kaasava hariduse kahedimensioonilist käsitlust.

1.1.2. Kaasava hariduse mõiste erinevad tõlgendused

Kuigi mitmed rahvusvahelised organisatsioonid, nagu UNICEF, UNESCO, ÜRO ja Euroopa Nõukogu, on erinevates poliitikadokumentides püüdnud kaasava hariduse mõistet sõnastada ja anda suuniseid kaasavate haridusasutuste kujundamiseks, tuuakse paljudes uuringutes siiski välja, et ei ole ühtset ja selgelt kokkuleppelist definitsiooni ning kaasava hariduse mõistet tõlgendatakse eri riikides väga erinevalt (Cameron, 2017; Hardy & Woodcock, 2015). Haug (2017) rõhutab, et arusaamad kaasava hariduse eesmärkidest, õpetamise filosoofiast ning praktikast erinevad riigiti ja varieeruvad isegi riigisiselt erinevatel tasanditel, kusjuures põhjused on siinkohal väga erinevad. Haridussüsteemide poliitikad ja praktikad on aegade

jooksul kujunenud riigiti väga erinevates kontekstides (Meijer, 2003) ja ka kaasav hariduskorraldus on seetõttu maade lõikes väga individuaalne (D'Alessio & Watkins, 2009). Õppurite sihtrühmade põhiselt defineeritakse kaasavat haridust kahte moodi: kitsas definitsioon ja lai definitsioon. Kaasava hariduse kitsas definitsioon piirneb hariduslike erivajadustega õppuritega ja keskendub eriti just puuetega õppijate võimalustele õppida elukohajärgses koolis (Arduin, 2015; Armstrong *et al.*, 2011), lai definitsioon seevastu hõlmab kõiki õppijaid, sh marginaliseeritud grupe, kes on haridusest kõrvalejäämise ohus (Thomas, 2013), ning keskendub mitmekesisusele ja haridusasutuste valmidusele arvestada kõikide õppijate erisuste ja vajadustega (Armstrong *et al.*, 2011). Kaasava hariduse lai definitsioon kätkeb palju laiaulatuslikumat spektrit, mis omakorda eeldab uut moodi kompleksset lähenemist praktikas (Haug, 2017). Seega ei ole kaasav haridus pelgalt erivajadustega õppijate paigutamine tavarühma või -klassi, vaid kogu haridussüsteemi erinevate komponentide (haridussüsteemi erinevad tasandid; riiklik, kohalik ja haridusasutuse poliitika; tugi õppijatele ja õpetajatele; koostöö; eestvedamine jne) sidusus (Haug, 2017; Leijen *et al.*, 2021; Mitchell, 2014; Nelis & Pedaste, 2020; Schuelka & Engsig, 2020; United Nations, 2016).

Kuigi enamikus Euroopa riikides on kaasava hariduse ideed omaks võetud, näitab Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri liikmesriikide taustinfo, et liikmesriigid tõlgendavad kaasava hariduse mõistet siiski erinevalt (Euroopa Eriõppe ja ..., 2018). Meijer ja Watkins (2016) toovad kaasava hariduse mõiste erinevate tõlgenduste põhjustena välja järgmised tegurid:

- 1) riikide erinev terminoloogia kaasava haridusega seotud mõistetes;
- 2) erinevad õiguslikud raamistikud tulenevalt riikide ajaloolisest ning kultuurilisest taustast;
- 3) erivajaduste ja puuete erinev identifitseerimine;
- 4) kaasamise kontseptsiooni erinev rakendamine praktikas.

Nii on ka Eestis kaasava hariduse mõistet tõlgendatud mitmel eri moel. Uuringud näitavad, et õpetajad, haridusasutuste juhid ja isegi spetsialistid, kes nõustavad või koolitavad haridusasutusi kaasava hariduse rakendamisel, peavad kaasavaks hariduseks nii erivajadustega õppijate õpet tavarühmas või -klassis kui ka õpet erirühmas või -klassis või isegi erikoolis (Häidkind & Oras, 2016; Kivirand *et al.*, 2020).

Agentuuri liikmesriikide püüdlused kaasava hariduse mõistet defineerida on päänud sellega, et poliitilisel tasandil on võetud suund tagada kõikidele õppijatele, olenemata vanusest, võimalus omandada kvaliteetset haridust oma kohalikus kogukonnas koos sõprade ja eakaaslastega. On ka oluline, et kaasavat haridust reguleerivates õigusaktides oleks kaasava hariduse mõiste selgelt defineeritud ning et see definitsioon arvestaks kõigi õppurite huve (European Agency for ..., 2022a). Kokkuleppeliselt loetakse ametlikult määratletud erivajadustega õppijaid kaasatuks,

kui nad vähemalt 80% nädalakoormusest õpivad koos erivajadusteta õppijatega ühes rühma- või klassiruumis (European Agency for ..., 2022b).

Seoses kaasava hariduse erinevate tõlgendustega on rahvusvahelistes dokumentides rõhutatud vajadust selgelt eristada mõisteid **väljajätmine**, **segregatsioon**, **integratsioon** ja **kaasamine** – nii on võimalik selgemalt mõista kaasava hariduse olemust ja seda paremini rakendada (United Nations, 2016). Tabelis 1 on esitatud mõistete selgitused.

Tabel 1. Kaasava haridusega seotud mõisted

Väljajätmine (ingl <i>exclusion</i>)	Puudega või erivajadustega õppijatel puuduvad igasugused – nii otsesed kui kaudsed – võimalused haridussüsteemis osaleda
Segregatsioon, eraldamine (ingl <i>segregation</i>)	Puudega või erivajadustega õppijatele võimaldatakse hariduse omandamist isoleeritult teistest õppijatest ja eraldi keskkondades, mis on kohandatud konkreetseid erivajadusi arvestades (erikoolid, eriklassid, erilasteaiad, erirühmad)
Integratsioon (ingl <i>integration</i>)	Puudega või erivajadustega õppijad paigutatakse olemasolevatesse nn tavaharidusasutustesse, kuid olemasolevaid standardnõudeid nende vajadusi arvestades ei kohandata
Kaasamine (ingl <i>inclusion</i>)	Puudega või erivajadustega õppijad kaasatakse eakaaslastega samasse keskkonda ning seejuures muudetakse ja kohandatakse hariduse sisu, õpetamismeetodeid, lähenemisviise, struktuure ja strateegiaid. See võimaldab kõigile vastavas vanuserühmas õppijatele vajaduspõhist võrdset osalusõppe kogemust ja keskkonda

Kaasava hariduse olemust aitab selgitada järgmine ülesanne (vt ülesanne 1). Loe läbi järgnev kirjeldus kaasamise kohta lasteaias ja too eelneva teksti põhjal välja tunnused, mis selles loos näitavad kaasamist.

Ülesanne 1. Juhtumi kirjeldus praktikast

Näide kaasamise kohta lasteaias

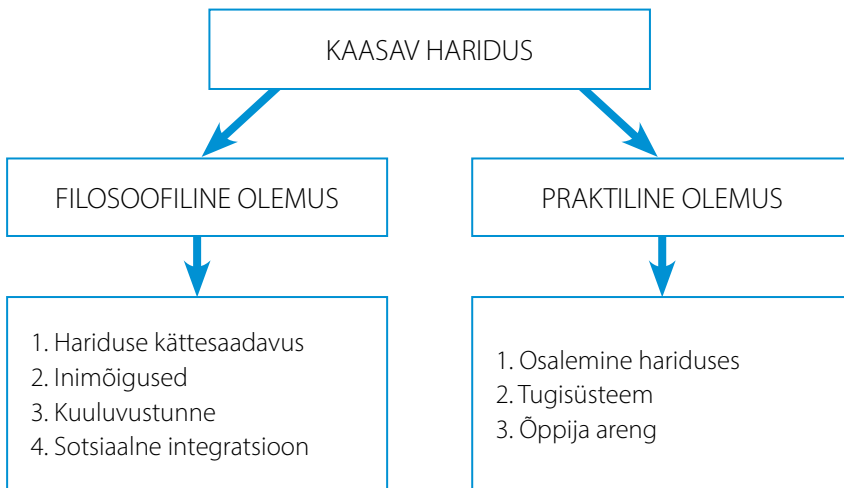
Rühmas on 20 last, kellest üks laps on erivajadusega. Lapsel on kõne arengu hilistus ja kerge intellektuaalne mahajäämus. Samas on veel paar last, kellel on raskusi õppeülesande täitmiseks vajaliku pikemaajalise keskendumisega. Rühmas on kolm täiskasvanut: õpetaja, õpetaja abi ja tugisik. Õpetaja on õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel arvestanud kõikide laste eripäradega. Ta on kavandanud tegevused alarühmades ning ülesanded erineva raskusastmega. Alarühmadesse suunab seekord õpetaja lapsed ise, arvestades laste arengutaset, teadmisi ja oskusi. Ühes alarühmas töötavad lapsed iseseisvalt ja peavad üheskoos jõudma tulemuseni. Selles alarühmas töötab ka üks laps, kellel on raskusi keskendumise ja koostööga. Õpetaja selgitab, millega lapsed peavad hakkama saama ja lapsed alustavad tööd. Teisele alarühmale jagab selgitused ülesande tegemiseks õpetaja abi. Õpetaja ja õpetaja abi on eelnevalt päeva tegevused ja kõik ülesanded omavahel läbi arutanud. Kolmandale alarühmale selgitab ülesande täitmist õpetaja. Selles rühmas töötab ka erivajadusega laps. Lapsed asuvad ülesandeid täitma. Õpetaja, õpetaja abi ja tugisik jälgivad laste tegutsemist ja sekkuvad, kui keegi vajab abi. Seejuures suunatakse lapsi esmalt abi küsima kaaslaselt oma alarühmas. Tugisik abistab erivajadusega last, kui laps ei tule toime vahendite käsitlemisega või vajab muul viisil abi. Samas aitab vajadusel ka teisi lapsi. Erivajadusega lapse tegutsemist jälgib ka õpetaja ning suunab teda küsimuste abil ja edasiviivat tagasisidet kasutades ülesannet lahendama. Kaks aktiivsemat last, kellel on raskusi keskendumisega, vajavad täiskasvanute tähelepanu. Õpetaja ja õpetaja abi pööravad kumbki tähelepanu ühele lapsele, suunates neid oma tegevust tagasiside abil jätkama. Samas tunnustavad seda, millega lapsed juba hakkama on saanud. Seejuures toetavad õpetaja ja õpetaja abi õppe- ja kasvatustegevuse jooksul kord üht ja kord teist keskendumisraskusega last. Kogu protsessi jooksul saab tagasiside iga laps. Ülesande täitmine lõpeb laste eneseanalüüsiga oma tegevuse kohta. Iga alarühma juures on sellel ajal üks täiskasvanu: õpetaja, õpetaja abi või tugisik. Lapsed selgitavad, kuidas neil ülesande täitmine läks. Täiskasvanud suunavad eneseanalüüsi küsimustega, nii et lapsed saavad aru, mis aitas neil ülesannet hästi lahendada või mida saaks veel teha, et ülesannet paremini lahendada sõltuvalt sellest, kuidas laps toime tuli.

Kaasamise protsess on väga mitmetahuline, sest see eeldab muutusi hariduspoliitikas, haridusasutuse kultuuris ja struktuuris ning õppetegevuses, et rahuldada kõigi õppijate vajadusi ja kuuluvustunnet. Selleks, et neid muutusi haridussüsteemi kõigil tasanditel sisse viia, on vaja ühtset arusaama kaasava hariduse olemusest. Seega on

kaasava hariduse mõiste käsitus ja üheselt mõistetava definitsiooni sõnastamine endiselt aktuaalne. Järgmises alapeatükis vaadeldakse kaasava hariduse mõiste kahedimensioonilist käsitlust ja esitatakse nendel dimensioonidel põhinev kaasava hariduse definitsioon.

1.1.3. Kaasava hariduse mõiste kahedimensiooniline käsitus

Nelis ja Pedaste (2020) on süstemaatilise kirjandusanalüüsi põhjal esitanud kaasava hariduse definitsiooni, mis hõlmab teaduskirjanduses esinenud definitsioonide erinevaid aspekte. Analüüsi tulemusel leiti, et teaduskirjanduses kajastuvaid kaasava hariduse aspekte on võimalik süstematiseerida Lundqvisti jt (2015) esitatud viisil, milles eristatakse kaasava hariduse **filosoofilist ja praktilist** olemust. Filosoofilise olemuse all mõistetakse kaasamise väärtustamist, uskumusi ja hoiakuid, mis väljenduvad kultuuris, otsustes ja valikutes haridussüsteemi kõigil tasanditel. Praktiline olemus seevastu tähendab tegevusi ja praktilisi rakendusi, mis soodustavad kaasamist (vt joonis 2).



Joonis 2. Kaasava hariduse definitsiooni kaks dimensiooni

Kaasava hariduse **filosoofilist olemust** saab lahti mõtestada nelja tunnuse abil:

1. **Hariduse kättesaadavus** tähendab kaasavat haridust, kus erinevusi väärtustatakse, kõigile võimaldatakse juurdepääs haridusele (Fyssa *et al.*, 2014) ja ühiskonnas kehtivad sobivad väärtused ning poliitikad (Noggle & Stites, 2018). Kõigil õppijatel, olenemata erivajadusest, on võrdne võimalus õppida ja areneda tavapärasel keskkonnas koos eakohaselt arenenud eakaaslastega. Ühiskonnas valitseb kaasamise suhtes üldine positiivne hoiak. Poliitika ja

põhimõtted on kaasava hariduse rakendamist toetavad ning iga õpetaja ja haridusasutuse ülesanne on mõelda, kuidas tagada igale õppijale võrdne juurdepääs haridusele. Sellist lähenemist aitab kujundada õpetajate ettevalmistus tasemeõppes ja täienduskoolituses, kus erinevate vajaduste ja erineva taustaga õppijate toetamist käsitletakse lõimitult mitmetes õppekava ainetes, nii et tulevaste õpetajate jaoks muutub kõigi õppijate vajadustega arvestamine iseenesestmõistetavaks. Õpetajal on positiivne hoiak mitmekesisuse suhtes rühmas või klassis, ta mõtleb tegevusi kavandades kõikide õppijate kaasamisele ning õppetegevuste diferentseerimine ja kohandamine on kavandamisprotsessi loomulik osa. Samuti on oluline, et riiklikus õppekavas oleksid kaasava hariduse põhimõtted ja korraldus selgelt sätestatud – selle põhjal saab iga haridusasutus enda jaoks lahti mõtestada oma kaasava hariduse filosoofia ja põhimõtted, mis on nende tegevuse lähteluseks kaasava õpikeskkonna kujundamisel.

2. **Inimõigused** hõlmavad iga õppija ja tema perekonna õigust – erivajadusest olenemata – osaleda ühiskonna täieõigusliku liikmena kogukondade tegevustes ja õigust osaleda hariduses ning olla kaasatud tavarühma või -klassi koos eakaaslastega. Igal õppijal ja tema perekonnal on õigus ja võimalus valida sobiv haridusasutus olenemata erivajadusest, kultuurist, keelest või usulisest veendumusest, et saada õppida ja areneda koos eakaaslastega ning osaleda kogukonna igapäevastes tegevustes. Iga õpetaja aktsepteerib ja väärtustab iga õppijat (Lundqvist *et al.*, 2015; Noggle & Stites, 2018). Haridusasutused on valmis võtma vastu ja kaasama eakaaslastest eristuvaid õppijaid, olles mõelnud õpikeskkonna sobivaks kujundamisele, sh õppekavale. Individuaalse toe pakkumine on õppimis- ja õpetamisprotsessi loomulik osa ning kirjeldatud iga õppeasutuse õppekavas. See eeldab ühist arutelu selle üle, kuidas kaasata erinevate vajadustega õppijaid ja milline on parim viis nende kaasamiseks. Sarnased arutelud peavad toimuma haridussüsteemi erinevatel tasanditel: õpetaja, haridusasutuse ja riigi tasandil.
3. **Kuuluvustunne** tekib siis, kui õppijaga – tema eripäradest sõltumata – arvestatakse ühtviisi nii perekonnas, kogukonnas kui ka ühiskonnas kui täisväärtusliku ja võrdse liikmega. Selline kuuluvustunne saab tekkida, kui seda toetavad nii õpetajate kui teiste täiskasvanute väärtused ja hoiakud. Õppimis- ja õpetamisprotsessis osalevad kõik õppijad, sh erivajadustega õppijad, kogu päeva vältel kõigis tegevustes ja saavad õpetaja poolt samasuguse tähelepanu osaliseks nagu eakohaselt arenenud lapsed. Õpetajad teadvustavad, et nad juhendavad ja toetavad erivajadustega õppijaid samamoodi nagu nende tavapäraselt arenenud eakaaslasi ja neil on positiivne hoiak mitmekesisuse suhtes. Õpetaja ei tohiks delegeerida erivajadustega õppijate õpetamist vaid assistendile, tugispetsialistile või tugiisikule,

kui selline lisapersonal ka klassis/grupis olemas on. Õpetaja pöördub päeva jooksul kõigi poole ühtmoodi, küsib küsimusi ja arvestab õppeprotsessis nende ideede ja arvamustega.

4. **Sotsiaalset integratsiooni** kirjeldatakse kui eakaaslastevahelisi positiivseid sotsiaalseid suhteid, sh sõprussuhteid, mis tekitavad sotsiaalset ühtekuuluvust (Lundqvist *et al.*, 2015). Samuti on oluline, et õpetajad ja vanemad hindaksid positiivseid sotsiaalseid suhteid, sest nende positiivne hoiak toetab sõbralikku suhtlust ja sõprussuhete tekkimist. Shpendi ja Ahmetoğlu (2016) toovad välja, et kaasamiseks vajalikud teadmised ja teadlikkus kaasamise positiivsest mõjust toetavad sotsiaalset integratsiooni eakaaslaste vahel. Seetõttu on oluline, et kõik osapooled – õpetajad, eakohaselt arenenud ja erivajadustega õppijad ning perekonnad – oleksid teadlikud kaasava hariduse ideest ja selle positiivsest mõjust (Shpendi & Ahmetoğlu, 2016). Sotsiaalset integratsiooni aitaks toetada ka see, kui seda soodustavad põhimõtted ja korraldus haridusasutuse tasandil oleksid sisse kirjutatud ka iga haridusasutuse õppekavasse.

Kokkuvõttes võib öelda, et kaasava hariduse filosoofilise olemuse puhul on tegemist mõtteviisiga, milles arutletakse selle üle, miks kaasamine on väärtuslik ja kasulik nii tavapäraselt arenenud õppijatele kui ka eakaaslastest eristuvatele õppijatele. See on oluline nihe hariduspoliitikas: erivajadustega õppijate eraldamise asemel liigutakse mitmekesisuse väärtustamise poole kaasavas õpikeskkonnas. Eestis on olnud eripedagoogikal põhinev haridussüsteem, milles erivajadustega õppijate eraldamine erilasteaedadesse/-koolidesse või erirühmadesse/-klassidesse on olnud tavapärane. Seetõttu on arusaadav, et selline muudatus hariduspoliitikas on väljakutse nii õpetaja, institutsiooni kui ka riigi jaoks. Õpetajad peavad olema valmis mõistma õppijate mitmekesisust ning omandama pädevused õpikeskkonna ja tegevuste kohandamiseks. Riigi ja institutsiooni tasandil tähendab see tahet ja soovi võtta vastu otsused ja kujundada lähenemine, mis võimaldavad õpetajatel tagada igale inimesele võrdne juurdepääs haridusele. Võimalus osaleda samas keskkonnas eakohaselt arenenud õppijatega aitab suurendada erivajadustega õppijas kuuluvustunnet ja tunnet, et ollakse teiste poolt väärtustatud ja aktsepteeritud.

Järgmises ülesandes (vt ülesanne 2) saad lahti mõtestada kaasava hariduse definitsiooni filosoofilise olemuse. Palun mõtle tabelis esitatud küsimusele ja leia vastused kaasava hariduse filosoofilise olemuse nelja aspekti kohta.

Ülesanne 2. Kaasava hariduse definitsiooni filosoofilise olemuse mõtestamine

Kaasava hariduse filosoofiline olemus	Mida tähendavad kaasava hariduse filosoofilise olemuse tunnused haridusasutuse jaoks? Võimalusel mõtle oma haridusasutusest lähtuvalt.
Juurdepäas haridusele	
Inimõigused	
Kuuluvustunne	
Sotsiaalne integratsioon	

Kaasava hariduse **praktilist olemust** võib täpsemalt kirjeldada kolme tunnuse kaudu:

1. **Osalemine hariduses** tähendab kõigi õppijate füüsilist paigutamist tavarühma/-klassi või tavalasteaeda/-kooli, sõltumata individuaalsetest erinevustest (Sukumaran *et al.*, 2015). Kõik erinevate vajadustega õppijad osalevad koos õppetegevuses ja vabategevuses. Tegevused on mitmekesised ja õpikeskkond kohandatud – ainult nii saavad kõik õppijad aktiivselt ja mõtestatult osaleda. Täiskasvanud toetavad õppimist individualiseeritud juhendamise ning õppevara kohandamise kaudu, lähtudes õppija vajadustest. Eesmärk on innustada kõigi osalemist nii vabategevuses, mängus kui ka õppetegevuses.

Osalemine hariduses on seotud hariduse kättesaadavuse ja selle riikliku reguleerimisega. Näiteks eksisteerib Euroopa Liidu liikmesriikides alushariduse tasandil kaks paralleelset lähenemist, tagamaks hariduse kättesaadavust koolieelses eas: 1) seaduslik õigus alushariduses osaleda ja 2) seaduslik kohustus alushariduses osaleda (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Seaduslik õigus tähendab, et lapsel on õigus, aga mitte kohustus alushariduses osaleda. Kohustusliku osalemise korral on lapsel kohustus alushariduses osaleda, kui laps on jõudnud teatud vanusesse. Vanusemäär võib riigiti erineda. Mõlema lähenemise puhul on koht koolieelses lasteasutuses lapsele garanteeritud (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019). Kui alushariduses on kaks lähenemist, siis

alates algharidusest (ehk kui laps läheb kooli) sellist valikut enam ei ole. Koolikohustus on sätestatud Eesti seaduses igale õppijale kuni põhihariduse omandamiseni või 17-aastaseks saamiseni (Haridus- ja Teadusministeerium, s.a.). Haridusasutuse tasandil tähendab see, et kõik koolieelsed lasteasutused ja koolid on valmis võtma vastu kõik õppijad, nii eakohaselt arenenud kui ka eakaaslastest eristuvad õppijad. Näiteks peaksid kõikide haridusasutuste ruumides olema võimalused ratastooliga liikumiseks või nägemispuudega lapsele turvaliseks osalemiseks. Kõigi õppijate täielikuks kaasamiseks võivad olla vajalikud ka muudatused haridusasutuse personali koosseisus, et tagada piisav tugisüsteem (Purcell *et al.*, 2007). Iga õppija mõtestatud osalemist toetab seda soodustavate tegevuste ja korralduse kirjeldamine lasteasutuse õppekavas. Kõik see kokku sisaldub lõpuks kaasava hariduse kvaliteedis.

2. **Tugisüsteem** viitab piisava infrastruktuuri ja tugiteenuste olemasolule, sealhulgas perede ja õpetajate toetamisele. Tugisüsteem hõlmab ka kaasamise edendamise põhimõtteid. Selle all mõeldakse pedagoogilist lähenemisviisi või õpikäsitust, mis võimaldab kõigile õppijatele võimetekohase hariduse. Samuti hõlmab tugisüsteem õppimist toetavaid tegevusi rühma- ja klassiruumis: tegevuste ja juhendamise kohandamist viisil, mis soodustab aktiivset osalemist õppetegevustes (Frankel *et al.*, 2010), ja tuge, mis võib vastavalt õppijate vajadustele erineda (Soukakou, 2012). Tugisüsteemide all peetakse silmas ka kõikide kaasava hariduse rakendamisel osalevate täiskasvanute võimalust professionaalseks enesearenguks (Zhang, 2011). Õpetajatel peab olema võimalus enesearenguks kas täienduskoolituses või õpikogukondades osaledes. Näiteks saab haridusasutuse arengukavas esitada põhimõtted ja korralduse selle kohta, kuidas selgitatakse välja õpetajate professionaalse arengu vajadus, kuidas professionaalset arengut toetatakse ja mitu tundi aastas saab iga õpetaja kasutada professionaalseks arenguks.
3. **Õppija arengu** toetamiseks arvestatakse iga õppija olemasolevat potentsiaali ja toetatakse teda individuaalsete õpieesmärkide saavutamisel (Zhang, 2011). Siin on oluline, et iga õppija kogeks eduelamust ja saaks õppimisest positiivseid emotsioone. Samas peab õppimine pakkuma teatavat pingutust ja see võib lapseti erineda. Õpetaja peab läbi mõtlema, kuidas hinnata iga õppija arengut ja kuidas kasutada arengu hindamise tulemusi õppetegevusi kavandades ja läbi viies. Eestis on alushariduse valdkonnas lapse arengu hindamise põhimõtted kirjeldatud riiklikus õppekavas (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008), millest lähtuvalt esitatakse iga lasteasutuse õppekavas lapse arengu hindamise põhimõtted ja kirjeldatakse, kuidas seda lasteasutuses täpselt korraldatakse. Asutuse õppekavas võiks kirjeldada, milliste meetoditega lapse arengut hinnatakse, millal ja kui sageli seda tehakse ja kuidas arvestatakse hindamise tulemustega

õppe- ja kasvatustegevuse kavandamisel ja läbiviimisel. Lapse arengu hindamise tulemused koondatakse lapse arengumappi ja võetakse aluseks arenguestlustel lastevanematega ja koolivalmiduse hindamisel. Ka kooli tasandil on õpetaja ülesandeks jälgida ja toetada iga õpilase arengut. Toe vajaduse ilmnemisel teavitatakse sellest vanemat ja kool korraldab pedagoogilis-psühholoogilise hindamise. Vajadusel tehakse koostööd teiste valdkondade spetsialistidega ja viiakse läbi täiendavaid uuringuid. Sel juhul avatakse õpilase jaoks ka individuaalse arengu jälgimise kaart, kuhu kantakse kõikide osaliste arvamused ja määratakse täiendava teenuse osutamise vajadus (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Kokkuvõttes võib öelda, et kaasamise praktiline olemus tähendab kõigi õppijate kaasamist tavarühmadesse ja -klassidesse, olenemata nende eripäradest. Samas puudub sageli arutelu selle üle, mida see tähendab õppijate või ka õpetajate jaoks, kes peavad mitmekesistama oma õpetamisprotsessi, et kohandada see iga õppija vajadustele. Kaasava hariduse praktilise olemuse keskmes on kaasamise võimaldamiseks vajalikud praktilised küsimused, näiteks tugiteenused ja protsessid riigi ja organisatsiooni tasandil (Love, 2018), mis aitavad tagada, et kõiki õppijaid – sealhulgas erivajadustega õppijaid – õpetaks nende enda õpetaja ühes ja samas rühma- või klassiruumis (Hoskin *et al.*, 2015).

Järgmises ülesandes (vt ülesanne 3) saad lahti mõtestada kaasava hariduse definitsiooni praktilise olemuse. Palun mõtle tabelis esitatud küsimusele ja leia vastused kaasava hariduse praktilise olemuse kolme aspekti kohta.

Ülesanne 3. Kaasava hariduse definitsiooni praktilise olemuse mõtestamine

Kaasava hariduse praktiline olemus	Mida tähendavad kaasava hariduse praktilise olemuse tunnused haridusasutuse jaoks? Võimalusel mõtle oma haridusasutusest lähtuvalt.
Osalemine hariduses	
Tugisüsteem	
Õppija areng	

Eelnevale tuginedes võib kaasava hariduse definitsiooni sõnastada järgmiselt:

Kaasavaks hariduseks nimetatakse inimõigusi arvestavat ja heale haridusele ligipääsu võimaldavat lähenemisviisi, kus õppijad tajuvad sotsiaalset integratsiooni ja kuuluvustunnet laiemas sotsiaalses võrgustikus, hoolimata nende erivajadustest, ning kaasamine saavutatakse aktiivse mõtestatud osaluse ja personaalse lähenemise kaudu õppija arengu toetamisel tema täielikku potentsiaali arvestades (Nelis & Pedaste, 2020, lk 145).

Selle definitsiooni lahtimõtestamisel võib esiteks välja tuua, et kaasav haridus on **lähenemisviis**. Teiseks on oluline, et kaasava hariduse **subjektiks on õppijad**, kes ennast teatud viisil tajuvad ja kelle potentsiaali saavutamine on eesmärk. Kolmandaks viitab definitsioon **meetoditele**, millega lähenemisviisi, taju ja potentsiaal saavutatakse: mõtestatud osalemine ja personaalne tugi (Nelis & Pedaste, 2020).

Võimalikult laiapõhjalise ja kaasava hariduse olulisi aspekte arvestava definitsiooni sõnastamine aitab mõtestada kaasava hariduse olemust igas haridusasutuses, mis on rakendamise oluliseks eelduseks. Rakendamist mõjutab kontekst ja seetõttu võib kaasava hariduse elluviimine erineda nii riigiti kui haridusasutuse ti ühe riigi piires. Järgmisena vaatame täpsemalt kaasava hariduse põhimõtete rakendamist Eestis.

1.2. Kaasava hariduse põhimõtte rakendamine Eestis

Eestis on kaasava hariduse põhimõtte sätestatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses alates 2010. aastast ning selle kohaselt õpib haridusliku erivajadusega õpilane üldjuhul elukohajärgses koolis tavaklassis (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Haridusliku erivajadusega õpilast defineeriti laia spektrina: nii määratleti kõiki õpilasi, kellele on vaja teha kohandusi kogu klassiga tehtavas töös või rakendada täiendavaid tugiteenuseid. 2018. aasta seadusemuudatustes sätestati endiselt kaasava hariduse põhimõtte, kuid haridusliku erivajadusega õpilase definitsioon kitsenes vaid neile õpilastele, kellele koolivälise nõustamismeeskonna otsusega on soovitatud rakendada tõhustatud või erituge (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2018). Siiski on jäänud domineerima kaasava hariduse laiem käsitlus. Kaasava hariduse suundumust kirjeldatakse Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel järgmiselt: „Eesti hariduskorralduse juhtiv põhimõtte on kaasava hariduskorralduse rakendamine. Kaasava hariduse all peetakse eelkõige silmas **inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele** (...). Õppekorralduses tähendab kaasava hariduse põhimõtete järgimine seda, et õpilase elukohajärgses haridusasutuses arvestatakse õppurite individuaalsete

akadeemiliste ja sotsiaalsete võimete ja vajadustega ning tagatakse vajalike tugisüsteemide kättesaadavus” (Haridus- ja Teadusministeerium, 2023, 2. ja 3. lõik). Seega keskendutakse kaasava hariduse mõiste ja selle sisu osas eeskätt kvaliteetsetele haridusvõimalustele, kuid rakenduslikult jäetakse erinevaid tõlgendusvõimalusi.

Eesti alushariduses defineeritakse erivajadusega last pigem väga laia spektrina: erivajadusega laps on koolieelse lasteasutuse õppekava (2008) mõistes laps, kelle omadustest (võimetest, tervise seisundist, keelelisest ja kultuurilisest taustast ning isiksuseomadustest) tingitud arenguvajaduste toetamiseks on vaja teha muudatusi või kohandusi tema kasvukeskkonnas (mängu- ja õppevahendid, ruumid, õppe- ja kasvatusmeetodid jm) või rühma tegevuskavas.

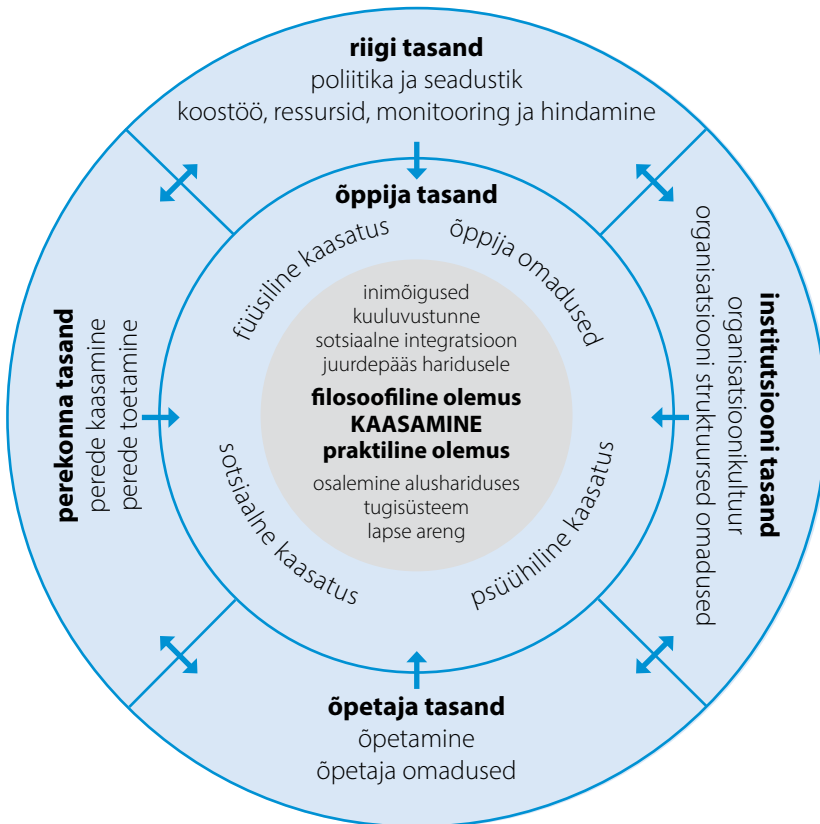
Eestis alusharidust reguleerivates õigusaktides kaasava hariduse mõistet 2023. aasta seisuga praktiliselt ei esine. Küll aga on nii seaduses kui ka riiklikus õppekavas sätestatud erivajadusega lapse toetamise võimalused ja põhimõtted. Haridus- ja Teadusministeeriumis on 2023. aastal käimas alusharidust reguleeriva seaduse ja riikliku õppekava kaasajastamine: edaspidi hakkab kaasamine ja kaasav haridus olema seal rohkem sätestatud, sest ka Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 on olulise tegevussuunana välja toodud erivajaduste varajane märkamine koolieelses eas ning kvaliteetsete tugiteenuste tagamine. Samuti on alushariduse ja lapsehoiu kontseptsiooni alusel eesmärgiks vastu võtta uus alushariduse seadus ja muuta lapse alushariduse korralduse süsteem sidusamaks ja paindlikumaks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019).

Siiski on kaasava hariduse sisuline rakendamine osutunud keerukaks. Ka Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2021–2035 tuuakse kitsaskohana välja, et olemasolevad tugisüsteemid ei ole piisavalt tõhusad kaasava hariduse rakendamiseks. Samas dokumendis seatakse üheks sihiks kvaliteetse ja kaasava hariduse kättesaadavuse tagamine ning õppija vajadustele ja võimetele vastava hariduse omandamiseks vajalike tingimuste loomine kõikidel haridustasemetel (Haridusvaldkonna arengukava ..., 2021).

Kaasava hariduse rakendamiseks vajalike tingimuste loomisel tuleb arvestada kogu konteksti ja selles kontekstis esinevaid võtmetunnuseid. Võtmetunnuste mitmekesisus muudab kaasava hariduse rakendamise keeruliseks, kui puudub süsteemne lähenemine. Süsteemne lähenemine või mudel annab parema arusaamise sellest, kuidas kaasavat haridust saab erinevates kontekstides rakendada, säilitades samal ajal selle kvaliteedi (Love & Horn, 2021). Seetõttu vaatame järgmises peatükis lähemalt, kuidas on Nelis ja Pedaste (2020) süstematiseerinud kaasava hariduse võtmetunnused.

1.2.1. Kaasava hariduse rakendamise erinevate tasandite mudel

Nelis ja Pedaste (2020) löid süstemaatilise kirjandusanalüüsi põhjal kaasava hariduse mudeli, mis hõlmab teaduskirjanduses esinenud kaasava hariduse võtmetunnuseid. Võtmetunnustena käsitletakse neid aspekte ja tegevusi, mis on kirjanduse põhjal vajalikud kvaliteetse kaasava hariduse rakendamiseks haridussüsteemi eri tasanditel alushariduse eripärast lähtuvalt. Kirjanduse ülevaate kohaselt on kaasava hariduse edukaks rakendamiseks vajalik arvestada 43 tunnusega. Analüüsi põhjal pakutakse välja viiel tasandil 14 võtmetunnust: 1) õppia tasandil õppija omadused, füüsiline kaasatus, sotsiaalne kaasatus ja psüühiline kaasatus; 2) õpetaja tasandil õpetaja omadused ja õpetamine; 3) perekonna tasandil pere kaasamine ja pere toetamine; 4) institutsiooni tasandil organisatsioonikultuur ja organisatsiooni struktuursed omadused; ning 5) riigi tasandil poliitika ja seadustik, koostöö, ressursid ning monitooring ja hindamine (joonis 3).



Joonis 3. Mudel kaasava hariduse rakendamiseks (Nelis & Pedaste, 2020 põhjal)

Mudel koosneb kolmest ringist. Mudeli keskmes on kaasava hariduse definitsioon, mis on esitatud helehallil ringil. Ring on jagatud kaheks osaks, kirjeldades kaasava hariduse kahte dimensiooni: filosoofilist olemust ja praktilist olemust (vt lähemalt alapeatükki 1.1.3. „Kaasava hariduse mõiste kahedimensiooniline käsitlus“). Tähendusliku kaasamise jaoks on oluline, et mõistetaks definitsiooni mõlemat dimensiooni ja et kõik osapooled neist sarnaselt aru saaksid. Kaasava hariduse efektiivne ja kvaliteetne rakendamine saab alguse õigest mõtteviisist kaasava hariduse suhtes, mis vajab aga diskussiooni, koostööd ja kaasamist mudeli erinevate tasandite sees ja nende vahel.

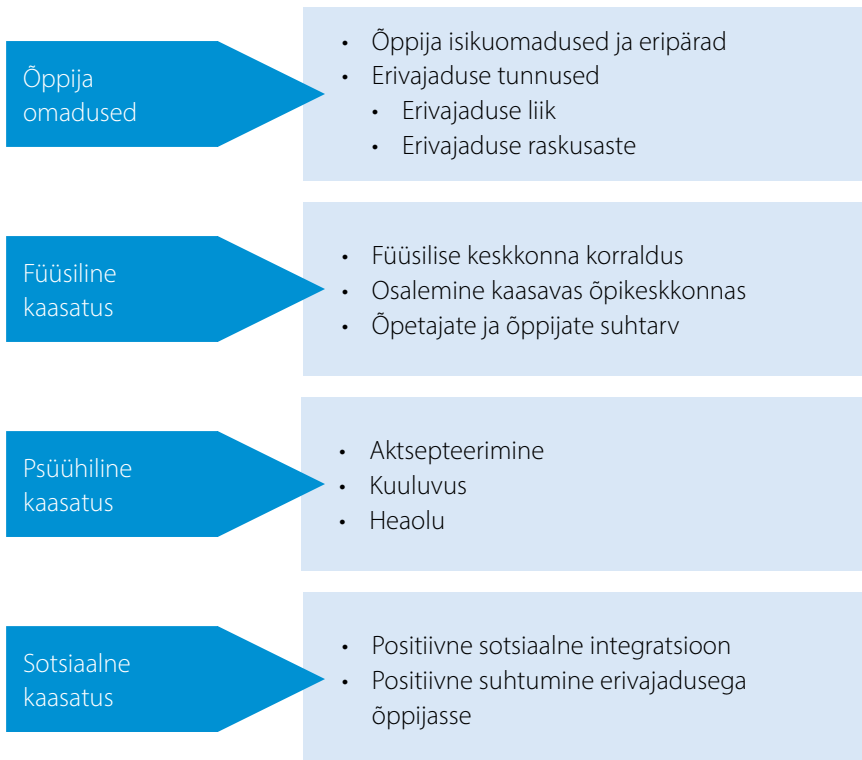
Sinised ringid mudelis näitavad kaasava hariduse võtmetunnuste jagunemist tasandite vahel, mis on mudelis esitatud esiletõstatult paksus kirjas. Nooled viitavad, kuidas tasandid sinistel ringidel on omavahel seotud. **Õppija tasandit** mõjutavad kõik teised tasandid sinisel välimisel ringil, kuid enim õpetajate, perekonna ja asutuse tasandid ning kaudselt ka riigi tasand. Õppija tasandi võtmetunnused, nagu õppija omadused ning füüsiline, sotsiaalne ja psüühiline kaasatus, on need, millega tuleb teistel tasanditel arvestada. **Õpetaja tasandi** võtmetunnused mõjutavad nii õppija tasandi kui ka perekonna ja institutsiooni tasandi võtmetunnuseid. Perekonna, institutsiooni ja nende kaudu ka riigi tasandi võtmetunnused mõjutavad omakorda õpetaja tasandi võtmetunnuseid. **Perekonna tasandi** võtmetunnused mõjutavad mudeli järgi õpetaja, asutuse ja riigi tasandit ning need, nagu eespool öeldud, mõjutavad omakorda õppija, õpetaja ja asutuse tasandit. **Institutsiooni tasandi** võtmetunnuseid mõjutavad õpetaja, pere ja riigi tasandi võtmetunnused ning institutsiooni tasandi võtmetunnused mõjutavad omakorda õppija, õpetaja ja pere tasandit. **Riigi tasandi** võtmetunnused mõjutavad kõiki teisi tasandeid ja on omakorda mõjutatud teiste tasandite poolt.

Mudeli iga tasandi keskmes on subjekt, kes on seotud võtmetunnustega ja vastutab nende kättesaadavuse ja kvaliteedi eest ehk mõjutab võtmetunnuseid sellel tasandil või on ise mõjutatud nendest tunnustest. Mudel näitab selgelt ära iga osapoole vastutuse ja toetab seega kaasava hariduse tähenduslikku rakendamist. Samuti aitab mudel mõista, et kõiki välimisel sinisel ringil asetsevaid võtmetunnuseid järgides on kaasava hariduse rakendamise peamiseks tulemuseks mudeli sisemisel sinisel ringil asetsevate iga õppija omadustega arvestamine ning füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise kaasatuse saavutamine.

Kõik mudelis esitatud võtmetunnused sisaldavad aga omakorda mitmeid olulisi tunnuseid. Need tunnused võivad oma olemuselt asutusesti erineda, kuid oluline on, et nende üle on arutletud ja on selge, kuidas ühes või teises asutuses nendega arvestatakse.

1.2.1.1. Õppija tasandi võtmetunnused

Õppija tasandil on kokku neli võtmetunnust, mis omakorda hõlmavad kokku kümmet tunnust (joonis 4).



Joonis 4. Võtmetunnused ja tunnused õppija tasandil

Õppija omadused hõlmavad isikuomadusi ning erivajadusi. Erivajaduste osas saab välja tuua kaks aspekti: erivajaduse liik (nt kuulmispuue, nägemiskahjustus, intellektipuue, autism jne) ja erivajaduse raskusaste või sügavus. Siin on oluline, et õpetajad märkaksid õppijate omadusi, arvestaksid nendega ja selgitaksid vajadusel välja võimalikud eripärad (Odom *et al.*, 2011; Sukumaran *et al.*, 2015). See on seotud õppija arengu hindamisega. Eestis reguleerib lapse arengu hindamist alushariduses koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008), mis sätestab, et õpetajad viivad hindamist läbi kindla plaani alusel. Lapsi vaadeldakse nende igapäevatoimingutes, mängudes ja õpetaja juhitud tegevustes. Kui juba koolis käival õpilasel tekib vajadus saada tuge, siis teavitatakse sellest lapsevanemat ning kool korraldab pedagoogilispsühholoogilise hindamise ning selle tulemused kantakse õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardile (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Füüsiline kaasatus hõlmab õpikeskkonna korraldamist, õppijate osalemist kaasavas õpikeskkonnas ning lasteaia ka õpetajate ja laste suhtarvu rühmas. Õpikeskkond kaasavas hariduses on korraldatud viisil, mis arvestab õppijate individuaalseid omadusi ja vajadusi, huve ja arengutaset, et tagada juurdepääs õppeprotsessile ja igapäevaste mõtetatud osalemine (Næsby, 2018; Vlachou & Fyssa, 2016). Füüsilise kaasamise all mõeldakse ka transpordivajaduste minimeerimist naabruses asuvate haridusasutuste valikul (Janko & Schwartz, 1997). Eestis on lapse elukoha lähedus koolieelsele lasteasutusele ja üldhariduskoolile peamine hariduse kättesaadavust soodustav põhimõte. See kohustab kohalikku omavalitsust andma oma piirkonnas elavatele lastele koht koolieelses lasteasutuses või koolis.

Sotsiaalne kaasatus hõlmab sotsiaalset aktiivsust. Sotsiaalse läbikäimise tulemusel paranevad õppijate sotsiaalsed oskused, nagu suhtlemisoskus ja konfliktide lahendamise oskus. Sotsiaalne kaasatus mõjutab üldist suhtumist erivajadustega õppijatesse ja aitab paremini mõista erivajadustega õppijate olukorda (Kwon *et al.*, 2017).

Psüühiline kaasatus tähendab kuuluvustunnet ja liikmelisust, tervise hoidmist ja turvalisust, iga õppija aktsepteerimist ja emotsionaalset tuge (Soukakou *et al.*, 2018; Vlachou & Fyssa, 2016). Kõikidel õppijatel on võrdne võimalus osaleda hariduses koos eakohaselt arenenud eakaaslastega ning tunda end selle rühma või klassi võrdväarse liikmena. Füüsilise, sotsiaalse ja psüühilise kaasatuse kohta loe täpsemalt õpiku 2. peatükist „Kaasav haridus organisatsiooni tasandil”.

Õppija tasandi võtmetunnustega arvestamist kaasava hariduse rakendamisel haridusasutuses aitab mõtestada ülesanne 4. Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja leia vastused õppija tasandi võtmetunnuseid kirjeldavatele alatunnustele.

Ülesanne 4. Õppija tasandi võtmetunnustega arvestamine

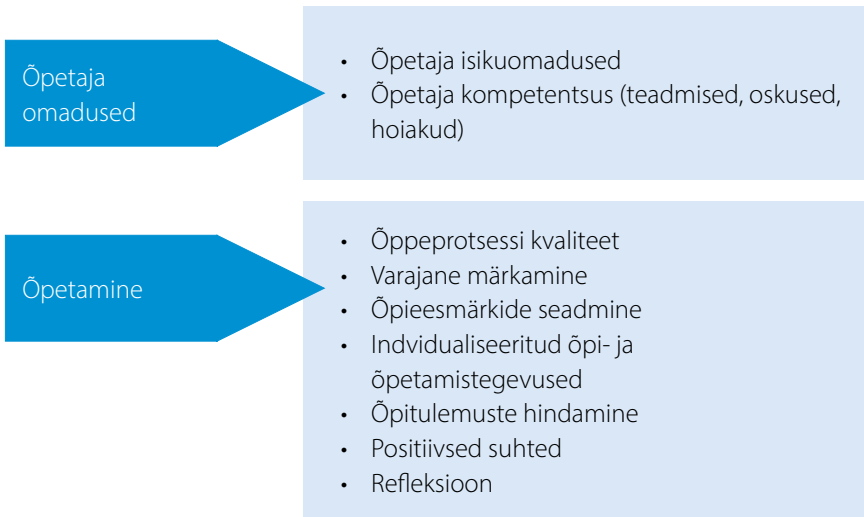
Füüsiline kaasatus	Mida saab haridusasutus teha ja/või mida õpetaja teeb, et saavutada iga õppija füüsiline kaasatus? Näited rühma/klassi ja/või lasteaia/kooli tasandilt.
Füüsilise keskkonna korraldus (ruum ja sisustus, õppematerjalid ja vahendid, kohandused ruumis)	

Personali ja õppijate arv (õppijate arv kaasavas rühmas/klassis, erivajadustega õppijate arv kaasavas rühmas/klassis ja täiskasvanute arv kaasavas rühmas/klassis)	
Õppija mõtestatud osalemine õppetegevuses (õppija aktiivne kaasamine ehk hõivatus õppetegevuses)	
Sotsiaalne kaasatus	Mida saab haridusasutus teha ja/või mida õpetaja teeb, et saavutada iga õppija sotsiaalne kaasatus? Näited rühma/klassi ja/või lasteaia/kooli tasandilt
Sotsiaalne integratsioon (positiivsed suhted ja suhtlemine, sõprussuhted)	
Positiivne suhtumine erivajadustega õppijatesse (teadlikkus erivajadustest ja erivajadustega õppijate eripäradest, positiivne hoiak nende suhtes)	
Psüühiline kaasatus	Mida saab haridusasutus teha ja/või mida õpetaja teeb, et saavutada iga õppija psüühiline kaasatus? Näited rühma/klassi ja/või lasteaia/kooli tasandilt
Aktsepteerimine (iga õppija väärtustamine ja ühesugune kohtlemine)	

<p>Kuuluvustunne (õppija tunne, et ta on täisväärtuslik ja võrdväärne grupi liige)</p>	
<p>Õppija heaolu tagamine (eripäradega, sh tervislike eripäradega, arvestamine)</p>	

1.2.1.2. Õpetaja tasandi võtmetunnused

Õpetaja tasandil on kaks võtmetunnust, mis hõlmavad omakorda kokku üheksat tunnust (vt joonis 5).



Joonis 5. Võtmetunnused ja tunnused õpetaja tasandil

Õpetaja omadused on õpetamise kvaliteedi oluliseks eelduseks. Õpetaja omaduste all mõeldakse õpetaja isikuomadusi (Sukumaran *et al.*, 2015), esmaõppe ja täiendus- koolituse käigus omandatud kvalifikatsiooni ja pädevusi (Fyssa *et al.*, 2014; Hewett, 1999; Soukakou *et al.*, 2018) ning tema hoiakuid ja uskumusi (Hoskin *et al.*, 2015; Park *et al.*, 2018), millele lisandub praktiline teadmine õpetajana töötamise jooksul. Seejuures on oluline õpetaja tegevusvõimekus, mille kohta saab täpsemalt lugeda õpiku 8. peatükist „Õpetaja professionaalne areng: õpetaja tegevusvõimekuse

toetamine erinevate refleksioonimudelite kaudu”. Õpetaja teadmistest ja hoiakutest sõltub, kuidas õpetaja tuleb toime õpetamisega kaasavas keskkonnas (Park *et al.*, 2018). Õpetajad, kellel on positiivne hoiak kaasava praktika suhtes, kasutavad iseenesestmõistetavamalt kaasavaid õpetamisstrateegiaid (Sucuoğlu *et al.*, 2013). Reflekteerimine oma õpetamise üle aitab välja selgitada ka professionaalse enesarengu vajaduse ning parandab õpetajate õpetamispädevust. Õpetaja pädevused, sealhulgas pädevused erivajadustega õppijate kaasamiseks, on kirjeldatud õpetajate kutsestandardites: lasteaiaõpetajate kutsestandard „Õpetaja, tase 6“ (2020) ja kooliõpetajate kutsestandard „Õpetaja, tase 7” (2020). Kutsestandard aitab õpetajal orienteeruda vajalikes pädevustes ja eneserefleksiooni abil leida vajadus enesetäiendamise järele (Pedaste *et al.*, 2019).

Õpetamine peab tagama õppeprotsessi kvaliteedi: see tähendab, et tunnustatakse iga inimese õppimisvõimet ja kõigile õppijatele, sealhulgas erivajadustega õppijatele, seatakse kõrged ootused. Sellise kvaliteedi saavutamine nõuab sobivate ja kaasavate õpetamispraktikate kasutamist ja piisavate ressursside olemasolu, nagu ruum, materjalid ja muud töövahendid, sh tehnoloogia (Chhabra *et al.*, 2018).

Õpetamine sisaldab õpitulemuste ja eesmärkide seadmist vastavalt õppijate individuaalsetele vajadustele ja võimetele (Soukakou, 2012; Vlachou & Fyssa, 2016). See tähendab, et õpetajad seavad eesmärgi õppijate arengutasemest lähtuvalt ja analüüsivad eesmärkide saavutamist. Vögotski (2016) järgi on õppimine efektiivsem õppija lähima arengu tsoonis, mil eesmärgid saavutatakse parajal määral pingutades. Lähima arengu tsoonis õppimisel ei suuda õppija asju veel iseseisvalt teha, vaid vajab õppimisel õpetaja või kaaslaste abi (Vögotski, 2016). Õpitulemuste ja eesmärkide seadmine vastavalt iga õppija individuaalsetele vajadustele ja võimetele eeldab varast märkamist ja kõrgete ootuste seadmist kõigile õppijatele (Frankel *et al.*, 2011; Odom *et al.*, 2011). Selle tagamiseks hindavad õpetajad õppijate arengut regulaarselt ja see on osa igapäevasest õppe- ja kasvatusprotsessist.

Individualiseerimine õppetegevuses mängib kaasava hariduse rakendamisel olulist rolli (Soukakou *et al.*, 2018). Individualiseerimine tähendab, et arvestatakse õppijate individuaalsete võimete ja vajadustega: pakutakse diferentseeritud tegevusi, kohandatakse materjale ja vahendeid ning kasutatakse erinevaid meetodeid ja sobivaid sekkumisi. Õpetamine peaks tuginema õppija huvile ja võimaldama õppimist isiklikust kogemusest, kus on võimalik teha ise valikuid nii õppevahendite ja -materjalide kui ka lahenduste osas. Õppija on kogu õppeprotsessi jooksul aktiivselt kaasatud ja õpetaja roll seisneb pidevas tagasisidestamises, juhendamises ja vajadusel sekkumises. Individualiseeritud tegevused soodustavad kaasatust ja aktiivset ning mõtestatud osalemist õppeprotsessis.

Positiivne õhkkond toetab õppimist ja sõltub suhtlemisest ja suhetest õpetajate ning õppijate vahel, samuti õpetajate kaasatusest õppijate omavahelisse suhtlemisse

(Vlachou & Fyssa, 2016). See tähendab, et õpetajad loovad positiivse õhkkonna, kus õppijad julgevad oma arvamust avaldada ja küsimusi esitada.

Hindamine ja tagasiside seisneb õppimise ja arengu jälgimises ning peaks toetama kõigi õppijate, sh erivajadustega õppijate, tulemuslikku osalemist õppe-tegevuses ja pidevat arengut (Hu *et al.*, 2017). Lasteaias ei tohiks lapse arengu hindamine olla pelgalt arengutabelite täitmine, vaid peaks sisaldama süsteemset lähenemist: sobivate hindamismeetodite kasutamist, tulemuste dokumenteerimist ja analüüsi ning läbimõeldud esitamist ja tõlgendamist. Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) kohaselt on lapse arengu hindamine lasteasutuses kohustuslik ja õpetaja viib lapse arengu hindamist läbi kindla plaani alusel, kasutades selleks sobivaid meetodeid. Vähemalt kord aastas viiakse läbi arenguvestlus lapsevanematega. Koolialise õpilase puhul jälgivad õpetajad õpilase arengut ja toimetulekut koolis ning vajadusel kohandavad õpet õpilase individuaalsete vajaduste ja võimete järgi. Õpilase õppimise ja arengu tagasisidestamine toimub muuhulgas arenguvestluste käigus, kus osalevad nii lapsevanem kui õpilane ise. Kõik osapooled avaldavad arvamust püstitatud õpieesmärkide täitmise kohta ja lepivad kokku edasistes arengueesmärkides (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Õppija tegevuse pidev tagasisidestamine õpetajate ja eakaaslaste poolt toetab eneseregulatsiooni oskusi ja eesmärkide saavutamist. Eneseanalüüsi toetamiseks küsitakse õppijalt küsimusi, mis aitavad tal mõista, mis läks hästi ja millele tuleks rohkem tähelepanu pöörata, et eesmärk saavutada, või miks tulemus oli selline, nagu see oli. Õppija arengu hindamine peaks ühelt poolt aitama paremini toetada õppija arengut ja teisalt toetama õpetajat õpi- ja õpetamistegevuste kavandamisel.

Reflekteerimine oma õpetamise üle aitab õpetajal hinnata ja analüüsida oma õpetamise meetodeid (Soukakou, 2012) ning välja selgitada õpetaja professionaalse arengu vajadused. Refleksiooni mudelite kasutamine aitab tõsta refleksiooni kvaliteeti (Leijen *et al.*, 2015). Samas on leitud, et teistega koos reflekteerimine annab paremaid tulemusi: aitab näha erinevaid vaatenurki ja tõlgendada tulemusi (Leijen *et al.*, 2012). Seetõttu on oluline toetada õpetajaid oma õpetamise üle reflekteerimisel: pakkuda sobivaid mudeleid ja võimaldada reflekteerimist koos kolleegidega. Refleksioonimudelite kohta loe lähemalt peatükist 8 "Õpetaja professionaalne areng: õpetaja tegevusvõimekuse toetamine erinevate refleksioonimudelite kaudu".

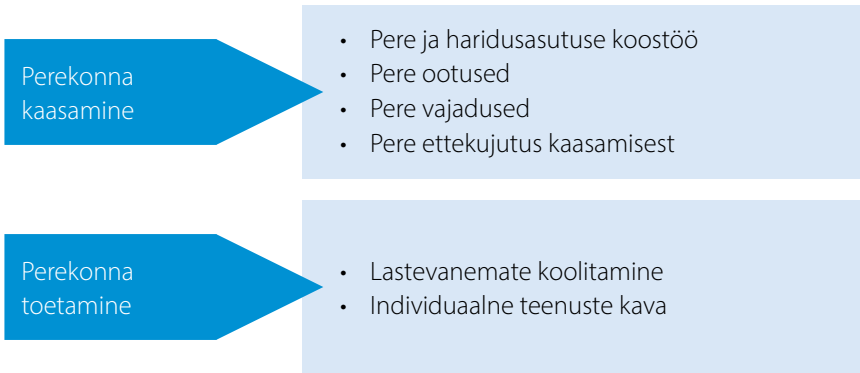
Õpetaja tasandi võtmetunnustega arvestamist kaasava hariduse rakendamisel haridusasutuses aitab mõtestada ülesanne 5. Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja leia vastused õpetaja tasandi võtmetunnuseid kirjeldavatele alatunnustele.

Ülesanne 5. Õpetaja tasandi võtmetunnustega arvestamine

Õpetaja omadused	Millised õpetaja omadused soodustavad kaasava hariduse rakendamist?
Õpetaja isikuomadused	
Õpetaja kompetentsus (teadmised, oskused, hoiakud)	
Õpetamine	Kuidas arvestab õpetaja nende tunnustega kaasava hariduse rakendamisel? Mida ta selleks teeb?
Varajane märkamine	
Õpieesmärkide seadmine	
Individualiseeritud õpi- ja õpetamistegevused	
Õpitulemuste hindamine	
Positiivsed suhted	
Refleksioon	

1.2.1.3. Perekonna tasandi võtmetunnused

Perekonna tasandil on kaks võtmetunnust, mis hõlmavad omakorda kokku kuut tunnust (vt joonis 6).



Joonis 6. Võtmetunnused ja tunnused perekonna tasandil

Perekonna kaasamine on kaasava hariduse rakendamisel hädavajalik (Frankel *et al.*, 2011; Zhang, 2011). Perekonna ja haridusasutuse koostöö, mille käigus aktiivselt suheldakse ja infot vahetatakse, tagab tegevuste vastavuse pere ootustele ja vajadustele. Näiteks on Eestis iga lasteaia õppekavas peatükk lastevanematega tehtava koostöö põhimõtete ja korraldusega, kus esitatakse õpetaja jaoks oluline info koostöö viiside ja sageduse kohta. Kooli tasandil on koostöö lastevanematega sätestatud põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010). Koostöö soodustamiseks ja informatsiooni vahetamiseks kasutatakse haridusasutustes erinevaid võimalusi: ühisüritused lastevanematega, lastevanemate kaasamine õppetegevustesse, lastevanemate koosolekud, e-kirjad, e-õppekeskkonnad, sotsiaalmeedia võimalused suhtlusgruppide loomiseks, arenguvestlused, igapäevane suhtlus põgusaks infovahetuseks, hoolekogu jms. Kaasava hariduse rakendamisel on oluline silmas pidada, et kõigis nendes tegevustes osalevad võrdväärselt nii eakohaselt arenenud õppijate vanemad kui ka erivajadustega ja teistest eristuvate õppijate vanemad.

Perekonna taust ja perekonna ootused haridusasutusele ning ettekujutus kaasamisest mõjutavad koostööd pere ja haridusasutuse vahel. Siinjuures on oluline, et perekonna vajadused ja haridusasutuse võimalused õppija toetamiseks kattuksid (Zhang, 2011). Ühest küljest peab haridusasutus olema teadlik ja arvestama perekonna vajaduste ja eripäradega, teisest küljest aga peab pere teadma, millised on haridusasutuse võimalused, et teha lapse jaoks parim valik. Seetõttu on oluline, et enne haridusasutuse valikut oleksid mõlema osapoole ootused teada ja sobitatud. Näiteks võib paluda vanematel täita küsimustiku, kus nad saavad jagada konkreetset infot nii lapse kui ka pere kohta üldiselt, või korraldada enne haridusasutusse

tulekut kohtumise pere ja haridusasutuse töötajate vahel, et ühtlustada vastastikused ootused ja kujundada sarnane arusaam kaasamisest.

Perekonna toetamine tähendab perede koolitamist ja pere vajadustest lähtuvat individuaalset tegevusplaani ja nõustamist (Zhang, 2011). Siin on oluline keskenduda pere eripäradele ja vajadustele (Hu *et al.*, 2017). Eesti lasteaedades nõustavad lasteaiaõpetajad lastevanemaid õppe- ja kasvatusküsimustes (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999). Enamasti tehakse seda arenguevestluste käigus. Lapse kõne arengu toetamisel nõustab peret logopeed ning erivajadustega toimetulemisel eripedagoog või haridusliku erivajadusega lapse õppe koordinaator. Samas on Eestis suur puudus nii logopeedidest kui ka eripedagoogidest. OSKA (2018) raporti kohaselt vajab Eesti haridussüsteem aastatel 2018–2025 juurde umbes 330 eripedagoogi ja vähemalt 120 logopeedi. Seega seisab ka Eesti alusharidus silmitsi suure katsumusega tugi-spetsialistide vajaduse katmisel.

Samas tuleks arvestada ka pere teadlikkusega oma lapse erivajadusest. Mõnikord on vanemad väga teadlikud, millist tuge nende laps täpselt vajab. Sageli seisab haridusasutus aga silmitsi probleemiga, et vanemad ei jaga informatsiooni oma lapse kohta, kuigi see on neile teada. Näiteks esineb lasteaedades olukordi, kus lasteaias märgatakse probleemi, aga vanem eitab seda, või on vanemal lapsele liialt kõrged ootused, mis vanuseliselt ei ole veel saavutatavad (näiteks ootus, et 3-aastane tähti tundma õpiks), ja vanem ei ole valmis selles osas koostööd tegema. Sarnaseid olukordi tuleb ette ka koolis. Seetõttu on eriti oluline näiteks koolituste ja lugemismaterjalide pakkumine lastevanematele, et suurendada nende teadlikkust varase sekkumise olulisusest ja sobivate sekkumiste positiivsest mõjust lapse arengule.

Perekonna tasandi võtmetunnustega arvestamist kaasava hariduse rakendamisel haridusasutuses aitab mõtestada ülesanne 6. Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja leia vastused perekonna tasandi võtmetunnuseid kirjeldavatele alatunnustele.

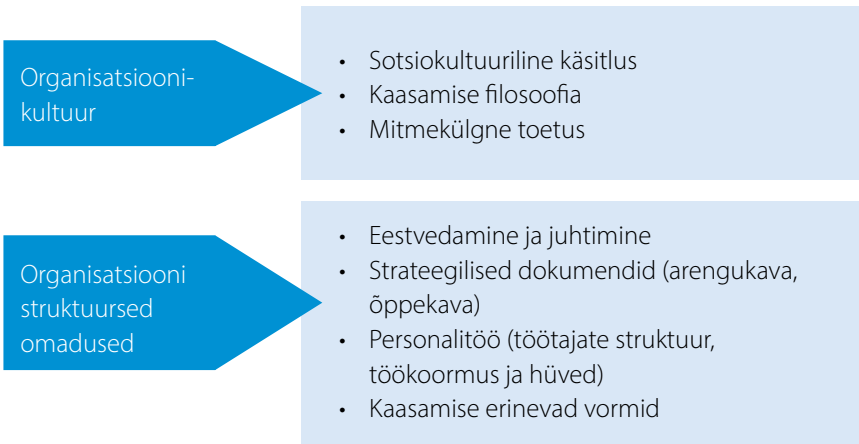
Ülesanne 6. Perekonna tasandi võtmetunnustega arvestamine

Perekonna kaasamine	Kuidas saavad haridusasutus ja õpetaja arvestada nende tunnustega? Mida selleks tehakse?
Pere ja haridusasutuse koostöö	
Perekonna ootused, vajadused ja teadlikkus kaasamisest	

Perekonna toetamine	
Lastevanemate koolitamine	
Individuaalne teenuste kava	

1.2.1.4. *Institutsiooni tasandi võtmetunnused*

Institutsiooni tasandil on kaks võtmetunnust, mis hõlmavad omakorda kokku seitset tunnust (vt joonis 7).



Joonis 7. Võtmetunnused ja tunnused institutsiooni tasandil

Organisatsioonikultuur mõjutab kaasamise kvaliteeti oluliselt. Cologoni (2014) järgi on kaasamine organisatsioonikultuuri küsimus ja iga asutus loob ise oma kultuuri, kuid ka teised tasandid, mis mudelis on esitatud, annavad sellesse oma panuse. Haridusasutused peavad kujundama oma kaasamise filosoofia, mis lähtub sotsiokultuurilisest käsitlusest ja mille osas on haridusasutuses saavutatud sarnane arusaam (Warren *et al.*, 2016).

Arcidiacono ja Baucal (2020) toovad Vögotskile tuginedes välja, et sotsiokultuurilise käsitluse seisukohalt vajab erivajadusega laps teistsuguseid sotsiaal-kultuurilisi

keskkondi ja teiste inimest toetust, et osaleda talle sobivates tegevustes. Seega peegeldab lapse mitteosalemine või suutmatust osaleda sotsiaal-kultuurilise keskkonna eripära ning keskkonna võimetust tagada õppijale sobivad tingimused sotsiaal-kultuurilises tegevuses osalemiseks, mitte aga õppija enda individuaalset eripära. Seega langeb vastutus eeskätt institutsioonile: tuleb luua sobiv keskkond kaasamiseks koos tavapäraselt arenenud lastega, mitte taandada kaasamisel ette tulevad raskused õppija erivajadusele ja lahendada olukord õppija paigutamise erirühma/eriklassi või erilasteaeda/erikooli. Samas vajavad tuge ka õpetajad, sest sotsiokultuurilise käsitluse kohaselt sõltub pädevaks kaasajaks kujunemine paljudest sotsiaalsetest, kultuurilistest ja institutsionaalsetest komponentidest, mitte ainult õpetajate individuaalsetest omadustest (Arcidiacono & Baucal, 2020). Seetõttu tuleb kujundada toetav ja koostööle orienteeritud organisatsioonikultuur, kus õpetajatele pakutakse mitmekülgset tuge, et nad saaksid oma pädevusi arendada (Hu *et al.*, 2017).

Kaasamist toetava organisatsioonikultuuri kujundamisel on oluline jagatud vastutus organisatsiooni liikmete vahel ja sarnane visioon koos konkreetsete eesmärkidega kaasava hariduse rakendamiseks (Mieghem *et al.*, 2018). Siin on oluline roll ja vastutus haridusasutuse juhtidel. See nõuab head meeskonnatööd, ühiseid arutelusid kaasamisest, koosõpetamist, õpikogukondade loomist ja meeskonnakoolitusi haridusasutuse töötajatele. Organisatsioonikultuuri kohta loe lähemalt õpiku 2. peatükist „Kaasav hariduskorraldus õppeasutuse tasandil“.

Peale organisatsioonikultuuri on tähtsad **organisatsiooni struktuursed omadused**, nagu eestvedamine ja juhtimine, sh haldusküsimused ja ametialased otsused; strateegilised dokumendid, nagu arengukava ja õppekava; samuti personaliga seotud ressursid (nt töökoormus, lisapersonal, töötasud ja hüvitised, puhkeag), mis peavad olema piisavad ja tagama kaasamise eduka rakendamise. See sõltub sageli juhtimisotsustest, mis omakorda sõltuvad suuresti juhtide hoiakutest kaasava hariduse suhtes.

Organisatsiooni strateegilised dokumendid, nagu arengukava ja õppekava, peavad sisaldama eesmärke ja põhimõtteid kaasava hariduse rakendamiseks. Paindlikkust ja individuaalset lähenemist võimaldav ja selgelt defineeritud õppekava sisu toetab kõigi laste mõtestatud kaasamist (Salisbury, 1990).

Personaliga seotud otsused, nagu ametikohtade struktuur, töökorraldus ja hüved, on kaasava hariduse rakendamise olulised indikaatorid. Näiteks tuleb mõelda, millised ametikohad täpselt on vajalikud, et maksimaalselt toetada kõigi õppijate mõtestatud kaasamist. Mõnikord võib olla vaja kaasata lisapersonali tugiisiku näol. Samuti toetavad õppijaid ja õpetajaid vajadusel logopeed, eripedaagoog, sotsiaalpedagoog või psühholoog, kes aeg-ajalt koos õpetajaga rühma- või klassiruumis õppetegevustes osalevad. Nemad pakuvad õppijale individuaalset tuge

ja osalevad ka lapse arengu hindamises, soovitades selle põhjal õpetajatele otstarbekaid kohandamise viise.

Kõik need organisatsiooni struktuursed omadused varieeruvad asutuse ti ja samuti võib erinevaid vorme võtta kaasamine, st õppijate koos või eraldi õppimise määr võib erineda (Lundqvist *et al.*, 2015; Odom *et al.*, 2011). Hansen jt (2001) selgitavad, et kaasamine võib toimuda mitmel tasandil, sõltuvalt erivajadustega õppijate kaasamise määrast ühistegevustesse eakohaselt arenenud õppijatega. Nad toovad välja neli kaasamise võimalust. Esiteks, kõikehõlmav ja täielik kaasamine, mis tähendab, et erivajadustega õppijad osalevad tavarühmas/-klassis koos eakohaselt arenenud kaaslastega kogu lasteaias või koolis viibitud aja jooksul. Teiseks, modifitseeritud kaasamine, mille korral erivajadustega õppijad osalevad poole ajast tavarühma või -klassi tegevustes ja ülejäänud päeva spetsiaalselt neile mõeldud tegevustes koos teiste erivajadustega õppijatega. Kolmandaks, osaline kaasamine, mille korral erivajadustega õppijad osalevad enamasti omaette tegevustes ja aeg-ajalt ühistes tegevustes koos eakohaselt arenenud lastega. Ning neljandaks tuuakse välja spetsiifiline ja eraldatud õpe, mille puhul on tegemist erivajadustega õppijate eraldatud õpetamisega: neid õpetatakse eraldi ruumis ja teiste lastega puutuvad nad kokku vaid ühiskasutatavates ruumides (Hansen *et al.*, 2001). Viimane kaldub siiski pigem segregeeritud lähenemise poole ja seda ei saa pidada kaasamiseks.

Eesti lasteaeades näiteks rakendatakse kaasamiseks sobitusrühma, kus osalevad koos nii eakohaselt arenenud lapsed kui ka erivajadustega lapsed. Kuigi erivajadusega lapsi on ka tavarühmades, eelistatakse sageli sobitusrühma, sest see võimaldab võrreldes tavarühmaga moodustada väiksema laste arvuga rühma: üks erivajadusega laps täidab sobitusrühmas kolme lapse koha. Koolis kaasamise rakenduslikku poolt sellisel moel seadusega sätestatud ei ole.

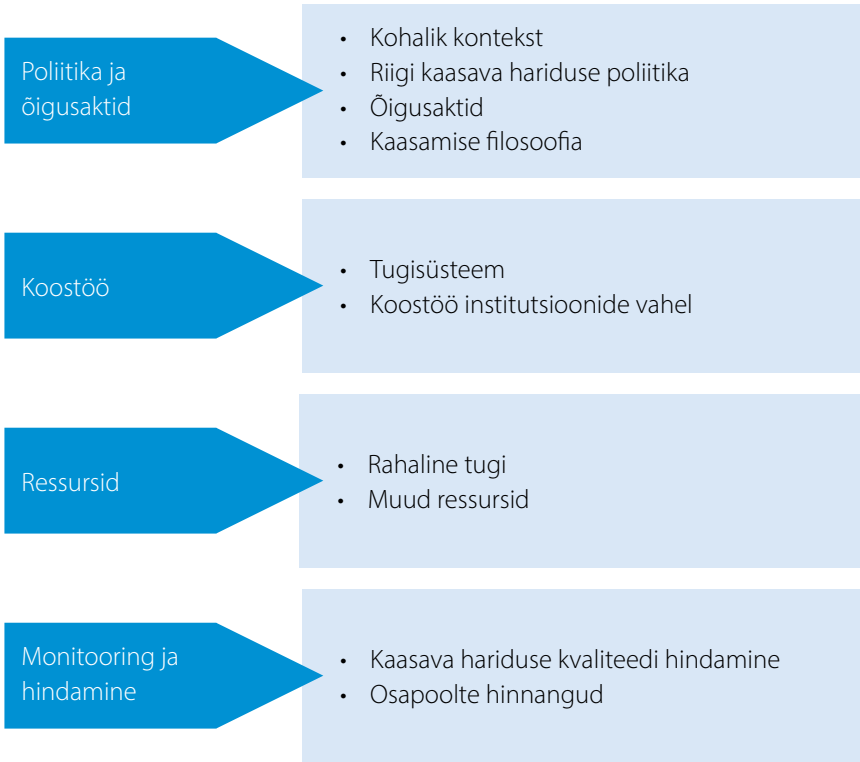
Institutsiooni tasandi võtmetunnustega arvestamist kaasava hariduse rakendamisel haridusasutuses aitab mõtestada ülesanne 7. Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja leia vastused institutsiooni tasandi võtmetunnuseid kirjeldavatele alatunnustele.

Ülesanne 7. Institutsiooni tasandi võtmetunnustega arvestamine

Organisatsioonikultuur	Kuidas saab haridusasutus nende tunnustega arvestada? Mida selleks tehakse?
Sotsiokultuuriline käsitlus	
Kaasamise filosoofia	
Mitmekülgne toetus	
Organisatsiooni struktuursed omadused	
Eestvedamine ja juhtimine	
Strateegilised dokumendid (arengukava ja õppekava)	
Personalitöö (personali struktuur, töökorraldus ja hüved)	
Kaasamise vormid	

1.2.1.5. Riigi tasandi võtmetunnused

Riigi tasandil on neli võtmetunnust, mis hõlmavad omakorda kokku kümmet tunnust (vt joonis 8).



Joonis 8. Võtmetunnused ja tunnused riigi tasandil

Riigi tasand mõjutab kõiki teisi tasandeid kohalike seaduste ja riikliku kaasamise poliitika, koostöö, ressursside ning monitooringu ja hindamise kaudu. Kaasava hariduspoliitika ja selle mõistmine riigis on üks peamisi tunnuseid, mis tagab kaasava hariduse eduka rakendamise (Sukumaran *et al.*, 2015). Kehtivas koolieelse lasteasutuse seaduses (1999) ei ole kaasava hariduse põhimõtetele kuigi palju tähelepanu pööratud. Samas on koostatud alushariduse ja lapsehoiu kontseptsioon ja eesmärk on vastu võtta uus alushariduse seadus ning muuta lapse alushariduse korralduse süsteem sidusamaks ja paindlikumaks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2019). Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduses (2010) on kaasava hariduse põhimõtetest lähtuv õppekorraldus sätestatud.

Koostöö riigi tasandil hõlmab institutsioonidevahelist koostööd ja toe pakkumist (Clapham *et al.*, 2016). Haridusasutuses pakutakse lastele logopeedi, eripedagoogi, psühholoogi ja/või sotsiaalpedagoogi tuge. Samas võivad need teenused olla

koondatud nõustamis- või kompetentsikeskuse juurde, mis pakub ühe omavalitsuse piires teenuseid lastele, kes neid vajavad. Lisaks pakub õppenõustamist üle-eestiline võrgustik Rajaleidja. Samas eeldab selline keskustesse koondatud tugiteenuste korraldus väga head koostööd haridusasutuse ja keskuse vahel, et teenus vastaks õppija, pere ja haridusasutuse vajadustele. Näiteks peaks koostöö sisaldama õppija vaatlusi haridusasutuses ja arutelusid õpetajate ning asutuseväliste tugispetsialistide vahel. Üheks väljakutseks on siiski õppija info jõudmine nendest keskustest tagasi haridusasutusse ja õpetajale. Mõnikord ei edasta lapsevanem nõustamiselt saadud informatsiooni haridusasutusele, mis takistab sobiva toe pakkumist. Haridusasutus tegeleb sellisel juhul ise probleemi kaardistamisega ja nii kaotatakse väärtuslikku aega, selle asemel et pakkuda kohe sobivat tuge.

Kvaliteetse kaasava hariduse rakendamiseks on vaja riigilt piisavalt rahalist tuge ja ressursse (Clapham *et al.*, 2016; Odom *et al.*, 2011), mis ongi olnud Eestis kaasava hariduse rakendamisel üks peamisi kitsaskohti. Kõige rohkem avaldab ressursside suurendamisele survet soovitus vaadata üle õppijate ja õpetajate suhtarv kaasava hariduse rakendamise korral, samuti tugispetsialistide värbamine ja sobiva õpikeskkonna kujundamine. Ülevaadet ressursside vajaduse kohta aitab välja selgitada pidev monitooring, mis peaks tagama kaasava hariduse kvaliteedi ja sisaldama ka kaasavas hariduses osalejate tagasisidet (Odom *et al.*, 2011; Salisbury, 1990). Eestis rakendatakse sisehindamist, mis aitab haridusasutusel hinnata oma tegevuse tulemuslikkust ja kavandada arendustegevusi, kuid annab ka riigile tagasisidet vajalike indikaatorite kohta ning sisendi, kuidas kaasavat haridust kvaliteetsemalt ja tõhusamalt rakendada ning ressursse paremini suunata. Riik kogub haridusasutustelt infot erivajadustega laste arvu, tugiteenuste ja tugispetsialistide kohta. Samas on kaasava hariduse rakendamine seotud suurema hulga aspektidega ja seetõttu tasub riigil kaasava hariduse rakendamise monitoorimisel mõelda rohkematele indikaatoritele, mis aitavad analüüsida, milliseid ressursse on kvaliteetse kaasava hariduse rakendamiseks vaja.

Riigi tasandi võtmetunnustega arvestamist kaasava hariduse rakendamisel haridusasutuses aitab mõtestada ülesanne 8. Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja leia vastused riigi tasandi võtmetunnuseid kirjeldavatele alatunnustele.

Ülesanne 8. Riigi tasandi võtmetunnustega arvestamine

Poliitika ja õigusaktid	Kuidas toetavad need tunnused kaasava hariduse rakendamist Eestis? Millised on väljakutsed?
Riigi kaasava hariduse poliitika	
Õigusaktid	
Kaasamise filosoofia	
Koostöö	
Tugisüsteem	
Koostöö institutsioonide vahel	
Ressursid	
Rahaline tugi ja muud ressursid	
Monitooring ja hindamine	
Kaasava hariduse kvaliteedi hindamine, sh osapoolte hinnangud	

Lõpetuseks saad selle peatüki põhjal mõtiskleda kaasava hariduse üle. Mõtle ülesandes 9 esitatud küsimustele ja pane vastused enda jaoks kirja.

Ülesanne 9. Kokkuvõttev mõtisklus kaasava hariduse üle

Miks on püüdlus kaasava hariduse suunas oluline?

Millised eeldused peavad olema tagatud, et kaasav haridus rakenduks?

Kirjelda oma kogemust kaasava hariduse kontekstis (enda koolitee, sotsiaalsed suhted, õpetamise kogemus vmt).

1.3. Kokkuvõtte

Kaasava hariduse rakendamiseks kaasnevad positiivsed tagajärjed nii kõigile õppijatele kui ka laiemalt ühiskonnale. Haridus kaasavas õpikeskkonnas avaldab pikaajalist ja positiivset mõju erivajadustega õppijate akadeemilistele oskustele, sotsiaalsele arengule ja üldisele edasijõudmisele koolis. Tavapäraselt arenenud õppijate jaoks seisneb positiivne mõju selles, et kaasav õpikeskkond aitab kujundada nende suhtumist erinevustesse ja paremini mõista erivajadustega kaaslaste olukorda. Nii õpivad lapsed suhtlema ja looma suhteid mitmesuguste inimestega. Kaasava hariduse idee põhineb võrdse kohtlemise põhimõttel, mille eesmärk on tagada sotsiaalne õiglus. Selle kohaselt peavad kõigil inimestel olema võrdsed võimalused täisväärtuslikuks eluks ja oma potentsiaali realiseerimiseks ühiskonnas. Kaasava hariduse mõju sotsiaalse õigluse tagamisel on kasulik kogu ühiskonna arengule. Kaasava hariduse ideest hakati rääkima juba 1948. aastal, kuid selle mõiste laiema

levikuni jõuti alles 1994. aastal, kui 92 riigi kokkuleppel sündis Salamanca deklaratsioon. Siiski ei ole kaasava hariduse kontseptsioon siiani maailmas päris üheselt selge. Kaasav haridus on mitmetahuline mõiste ja sellest aru saamine ning selle rakendamine sõltub paljudest teguritest, mis omakorda sõltuvad kontekstist. Seetõttu võib kaasavat haridust rakendada erinevates vormides, kuid peamine idee peab siiski olema üks: kõigi õppijate mõtestatud osalemine ühises õpikeskkonnas koos eakaaslastega. Kaasava hariduse kontseptsiooni selgusele aitab kaasa võimalikult laiapõhjalise ja erinevaid aspekte arvestava definitsiooni sõnastamine. See definitsioon peaks sisaldama nii kaasamise filosoofilist kui praktilist olemust ning mõlemad dimensioonid peaksid olema hästi mõistetud ja tõlgendatud. Kaasava hariduse rakendamist toetab Nelise ja Pedaste (2020) loodud mudel, mis kirjeldab ära kaasava hariduse erinevate tasandite võtmetunnused ja mille keskmes on kaasava hariduse definitsioon. Et kaasavat haridust edukalt rakendada, tuleks arvestada iga tasandi võtmetunnustega. Mudeli igal tasandil on näidatud, kes vastutab võtmetunnuste kvaliteedi või kättesaadavuse eest – see on kaasava hariduse rakendamiseks oluline ja vajalik.

Kasutatud kirjandus

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42–59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ979712>
- Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2020). Kaasav haridus ja õpetajakoolitus sotsiaal-kultuurilisest käsitlusest lähtudes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 5–25. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.02a>
- Arduin, S. (2015). A Review of the Values that Underpin the Structure of an Education System and Its Approach to Disability and Inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105–121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Armstrong, D., Armstrong, A.C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80–94. <https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive practices at the teacher and class level: the experts' view. *European Journal of Inclusive Education*, 32(3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>

- Cameron, D.L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1028–1044. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177>
- Cigman, R. (2007). A Question of Universality: Inclusive Education and the Principle of Respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775–793. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- Chhabra, S., Bose, K., & Chadha, N. (2018). Early Childhood Educators' Perspectives and Practices About Inclusion of Children with Special Needs in Botswana. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 234–249. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1425223>
- Clapham, K., Manninga, C., Williamsa, K., O'Brienb, G., & Sutherland, M. (2016). Using a Logic Model to Evaluate the Kids Together Early Education Inclusion Program for Children with Disabilities and Additional Needs. *Evaluation and Program Planning*, 61, 96–105. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.004>
- Cologon, K. (2014). Preventing Inclusion? Inclusive Early Childhood Education and the Option to Exclude. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(4), 378–381. <https://doi.org/10.2304/ciec.2014.15.4.378>
- D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4, 233–249. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.233>
- Dyseggaard, C., & Larsen, M. (2013). Evidence on inclusion. *Danish Clearinghouse for Educational Research*. http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Evidence_on_Inclusion.pdf
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2018). Euroopa Agentuuri kaasava hariduse statistika. *Põhipunktid ja peamised järeldused (2014/16)*. <https://www.european-agency.org/Eesti%20keel/publications>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE)*. Dataset Country Report, Estonia. <https://www.european-agency.org/data/18773/datatable-country-report>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022a). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. 2nd edition. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/PositionPaper-ET.pdf>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022b). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 School Year Dataset Cross-Country Report*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/EASIE-2018-2019-cross-country-report>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-01/EC0319375ENN.pdf>

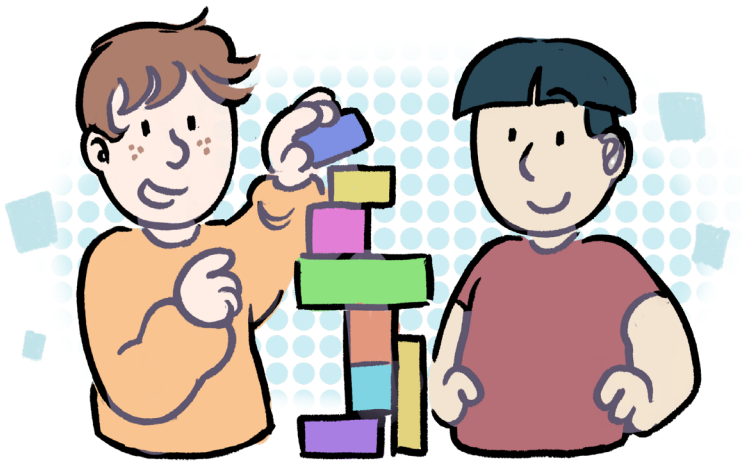
- Florian, L., & Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. *Prospects*, (41), 371–384. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9208-4>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Frankel, E. B., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International Preschool Inclusion: Bridging the Gap Between Vision and Practices. *Young exceptional children*, 13(5), 2–16. <https://doi.org/10.1177/1096250610379983>
- Fyssa, A., A. Vlachou, and E. Avramidis. (2014). Early Childhood Teachers' Understanding of Inclusive Education and Associated Practices: Reflections From Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98. <https://doi.org/10.1080/13603111003671632>
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., Barnwell, D., & Chou H.-Y. (2001). After Preschool Inclusion: Children's Educational Pathways Over the Early School Years. *Exceptional Children*, 68(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/001440290106800104>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (s.a.). *Põhiharidus*. <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/pohiharidus>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hewett, V. M. (1999). A Case Study of An Inclusive Early Childhood Setting. *Early Education and Development*, 10(4), 535–549. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1004_7
- Hienonen, N, Lintuvuori, M, Jahnukainen, M, Hotulainen, R & Vainikainen, M.-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80–87. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>

- Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching*, 21(8), 974–989. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005867>
- Hu, P. J., Wu, H. P., Su, X. Y., & Roberts, S. K. (2017). An Examination of Chinese Preservice and In-Service Early Childhood Teachers' Perspectives on the Importance and Feasibility of the Implementation of Key Characteristics of Quality Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 187–204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193563>
- Häidkind, P., & Oras, K. (2016). Kaasava hariduse mõiste ning õpetaja ees seisvad ülesanded lasteaedades ja esimeses kooliastmes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(2), 60–88. <http://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.04>
- Janko, S., & Schwartz, I. (1997). Beyond Microsystems: Unanticipated Lessons About the Meaning of Inclusion. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(3), 286–307. <https://doi.org/10.1177/027112149701700304>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*, 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). *Riigi Teataja I*, 1999, 27, 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- Kutsestandard. *Õpetaja, tase 6*. (2020). Hariduse kutseõukogu. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824210>
- Kutsestandard. *Õpetaja, tase 7*. (2020). Hariduse kutseõukogu. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A. J., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections?. *Studies in Higher Education*, 37(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.504814>
- Leijen, Ä., Allas, R., Pedaste, M., Knezice, D., Mena Marcos, J.-J., Meijer, P., Husu, J., Krull, E., & Toom, A. (2015). How to Support The Development Of Teachers' Practical Knowledge: Comparing Different Conditions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1205–1212. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.455>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>

- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. <https://concordia.ab.ca/wp-content/uploads/2017/04/CASS-connections-article.pdf>
- Love, H. R. (2018). *Understanding High-Quality Inclusive Education Across Early Childhood Settings*. Dissertation. University of Kansas.
- Love, H. R., & Horn, E. (2021). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(4), 204–216. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>
- Lundqvist, J., Allodi, M. W., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: a longitudinal study. *International journal of special education*, 30(3), 3–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094947>
- Meijer, C.J.W. (2003). *Special Education across Europe in 2003: trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-education-across-europe-in-2003_special_education_europe.pdf
- Mieghem van A., Verschuere, K., Petryc, K., & Struyf, E. (2018). An Analysis of Research on Inclusive Education: A Systematic Search and Meta Review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multifaceted concept. *CEPS Journal*, 5(1), 9–30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süstemaatiline kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Noggle, A. K., & Stites, M. L. (2018). Inclusion and Preschoolers Who Are Typically Developing: The Lived Experience. *Early Childhood Education Journal*, 46, 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>
- Næsby, T. (2018). The Quality of Inclusion in Danish Preschools. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1541320>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Oh-Young, C., & Filler, J. (2013). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>
- Park, M.-H., Dimitrov, D. M., & Park, D.-Y. (2018). Effects of Background Variables of Early Childhood Teachers on Their Concerns About Inclusion: The Mediation Role of Confidence in Teaching. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 165–180. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1417926>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European Journal of Education*, 54(3), 389–399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>

- Pelatti, C. J., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L.M., & Kaderavek, J. (2016). Examining Quality in Two Preschool Settings: Publicly Funded Early Childhood Education and Inclusive Early Childhood Education Classrooms. *Child Youth Care Forum*, 45, 829–849. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>
- Poom-Valickis, K., & Ulla, T. (2020). Kaasava hariduse rakendamist toetavate hoia- kute kujundamine õpetajakoolituse esmaõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 72–99. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.04>
- Purcell, M. L., Horn, E., & Palmer, S. (2007). A Qualitative Study of the Initiation and Continuation of Preschool Inclusion Programs. *Exceptional Children*, 74(1), 85–99. <https://doi.org/10.1177/001440290707400105>
- Puuetega inimeste õiguste konventsioon ja fakultatiivprotokoll. (2006). *Riigi teataja II*, 2012, 6. <https://www.riigiteataja.ee/akt/204042012006>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2018). *Riigi Teataja I*, 2018, 3. <https://www.riigiteataja.ee/akt/122012018003>
- Räis, M-L., Kallaste, M., & Sandre, S-L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus*. Lõppraport. Eesti Rakendus-uuringute Keskus CENTAR. <https://centar.ee/uus/wp-content/uploads/2017/01/Pohiraport-final.pdf>
- Salisbury, C. L. (1990). *The Least Restrictive Environment: Understanding the Options. Policy and Practice in Early Childhood Special Education Series*. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED340161>
- Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education. *Knowledge, evidence and learning environment*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf
- Shpendi, T., & Ahmetoğlu, E. (2016). Social Acceptance in Preschool Period. *Current Advances in Education*, edited by E. Atasoy, R. Efe, I. Jażdżewska, & H. Yaldir, 521–534. Kliment Ohridski University Press.
- Soukakou, E. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 478–488. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.003>
- Soukakou, E., Evangelou, M., & Holbrooke, B. (2018). Inclusive Classroom Profile: A Pilot Study of Its Use as a Professional Development Tool. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10) 1124–1135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416188>
- Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 21, 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>
- Stone, J. (2013). *Planning for universal design for learning in the early childhood inclusion classroom: A case study*. Dissertation. University of Texas.

- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İçsen Karasu, F., Demir, S., & Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107–128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjecse/article/107929>
- Sukumaran, S., Loveridge, J., & Green, A. G. (2015). Inclusion in Malaysian Integrated Preschools. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 821–844. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.981229>
- Symeonidou, S. (Toim). (2018). Kaasava hariduse ja sotsiaalse kaasatuse vahelise seose tõendus. *Lõplik kokkuvõttev raport*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/evidence_final_summary_et.pdf
- Zhang, (2011). Early Childhood Education and Special Education: How Well Do They Mix? An Examination of Inclusive Practices in Early Childhood Educational Settings in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 683–697. <https://doi.org/10.1080/13603110903317676>
- Thomas, G. (2013). A Review of Thinking and Research about Inclusive Education Policy, with Suggestions for a New Kind of Inclusive Thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.652070>
- UNESCO. (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2008). *Education for all by 2015. Will we make it? EFA global monitoring report 2008* (Paris: UNESCO). <https://www.unesco.org/gem-report/en/efa-2015-will-we-make-it>
- United Nations. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. General comment No. 4. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). Inclusion in Practice: Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International journal of disability, development and education*, 63(5), 529–544. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629>
- Võgotski, L. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Warren, S. R., Martinez, R. S., & Sortino, L. A. (2016). Exploring the Quality Indicators of a Successful Full-Inclusion Preschool Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(4), 540–553. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1214651>



2. PEATÜKK

Kaasav hariduskorraldus õppeasutuse tasandil

Tiina Kivirand ja Pille Nelis

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- kaasava kultuuri tunnusjooned;
- kaasava kultuuri rakendamine haridusasutuse tasandil;
- kaasavat organisatsioonikultuuri ning hariduskorraldust mõjutavad tegurid;
- haridusasutuse personali roll kaasava hariduskorralduse rakendamisel.

2.1. Kaasavat hariduskorraldust toetav organisatsioonikultuur

Kaasava hariduse idee rakendamise kompleksus on haridusasutuste jaoks sageli tõeline proovikivi. Kaasava haridusasutuse arendustegevus kätkeb endas kolme olulist mõõdet: kultuur, poliitika ja praktika (Booth & Ainscow, 2002). Esmatähtis on, et kõik haridusasutusega seotud osalised räägiksid ühist keelt ja saaksid ühtviisi aru kaasava hariduse põhiprintsiipidest, teaksid oma rolli ja vastutust kaasava hariduse rakendamisel ning panustaksid ühiselt haridusasutuse arendustegevusse.

Haridusasutuse kaasava kultuuri esmane tunnus on, et kõik haridusasutusega seotud osalised – õppijad, õpetajad, koolijuhid, tugipersonal ja lastevanemad – tunnevad kuuluvust, realiseerivad oma potentsiaali ja panustavad ühiselt organisatsiooni arendustegevusse. Kaasav kultuur põhineb filosoofial, et kõik osapooled jagavad kokkulepitud väärtuseid ja vastutavad kaasava kultuuri kujundamise eest. Eredics (2018) on rõhutanud, et kaasava kultuuri esmane eeldus on kõikide osapoolte **jaatav** suhtumine järgmises:

- **jah**, me oleme valmis õpetama kõiki õppijaid koos eakaaslastega;
- **jah**, kõik õppijad on teretunud ja võrdselt väärtustatud haridusasutuse liikmed;

- **jah**, me kohandame ja muudame oma lähenemisi nii, et kõikidel õppijatel oleks võimalused osaluseks ja arenguks.

Kaasava haridusasutuse kultuuri kujundamise kõige kesksam lähtekoht on see, mida me tunneme ja mõtleme. Meie tundeid ja mõtteviisi kujundavad nii sisemised kui ka välised tegurid. Sisemiste teguritena võib näiteks välja tuua meie varasemad kogemused ja kokkupuuted teistest erinevate õppijate või inimestega, levinud arvamused ja müüdid, aga ka teadmised tõenduspõhistest uuringutest, inimõigustest ja sotsiaalsest õiglusest. Väliste teguritena mõjutavad meid eeskätt riiklik hariduspoliitika ja õigusaktid, aga ka ühiskonna arengutase tervikuna.

Kaasava kultuuri kujundamisel on oluline esmalt selgeks mõelda, **miks** me selle poole püüdleme ja kuidas see mõjutab kõiki õppijaid, töötajaid, kogukonna liikmeid ja lõppkokkuvõttes kogu ühiskonda. Esiteks võimaldab kõikide õppijate kaasamine tagada erivajadustega ja puuetega õppijatele teistega samaväärsed võimalused ühiskonnas toime tulla (Leijen *et al.*, 2021). Teiseks rõhutatakse UNESCO (2020) dokumendis, et kõikide õppijate vajadusi arvestavate õpetamisviiside praktiseerimine toob kasu kõikidele õppijatele ning soodustab seeläbi mitte-diskrimineeriva ühiskonna kujundamist. Ometi on see protsess osutunud keeruliseks nii Eestis kui ka paljudes teistes riikides.

Booth ja Ainscow (2002) toovad kaasava haridusasutuse kultuuri kujundamisest rääkides tabel välja kaks olulist aspekti: **kaasavate väärtuste kujundamine ja kaasava kogukonna kujundamine**, mille võtmetunnused on lühidalt esitatud tabelites 1 ja 2. Kaasavate väärtuste kujundamisel peetakse eeskätt silmas kõikide haridusasutusega seotud osaliste võrdset väärtustamist ning ühise arusaama kujundamist kaasava hariduse tähendusest.

Tabel 1. Kaasavate väärtuste kujundamine

Kaasavate väärtuste kujundamine	
1. Kõikidele õppijatele on kõrged ootused	Kaasavate väärtuste kujundamisel on eeskätt oluline silmas pidada õppija individuaalseid vajadusi ja arengupotentsiaali. Sageli eksitakse arusaamas, mida tähendab kõigile õppijatele kõrgete ootuste püstitamine. Ühelt poolt tuleneb see siiani laialt levinud eeldusest, et meditsiiniliselt diagnoositud puue või erivajadus seab ühetaoliselt fikseeritud piirid inimese võimetele. Teisalt kiputakse õppijaid kõrvutama nende õdede-vendadega või eakaaslastega, kellel on esinenud sarnaseid probleeme
2. Õppijad on võrdselt väärtustatud	Õppijad peaksid tundma, et neid julgustatakse püüdlema kõrgemate saavutuste suunas, et igat nende väiksematki saavutust tunnustatakse nii õpetajate kui ka eakaaslaste poolt ning et kõik on võrdselt väärtustatud, olenemata nende perekondlikust taustast, puudest või muust erivajadusest. Võrdse väärtustamise korral on õppijate tööde väljapanekul esindatud ka erivajadustega õppijate tööd, haridusasutuse-siseste ja -väliste saavutuste aruandlus hõlmab kõiki õppijaid
3. Haridusasutuse töötajad, juhtkond ja vanemad jagavad kaasava hariduse filosoofiat	Kujunenud stereotüüpide murdmiseks on määrava tähtsusega, et kõik haridusasutuse töötajad, aga ka laspsevanemad, jagaksid ühtset arusaama kaasava hariduse tähendusest ja olulisusest. Kaasav hariduskultuur eeldab, et erisusi aktsepteeritakse ning neis nähakse positiivset rikastavat mõju haridusasutuse arendustegevusele. Seejuures peavad kaasava haridusasutuse kujundamise eest võtma vastutuse kõik osapooled

Kaasavate väärtuste kujundamine	
4. Kogu haridusasutuse personal ja õppijad kohtlevad üksteist inimestena võrdselt, kuid ka oma rollist lähtuvalt	Kaasav haridusasutuse kultuur hõlmab kogu haridusasutuse kollektiivi (nii õppijaid kui ka töötajaid). See tähendab, et iga päev lähedalt kokku puutuvad osalised tunnevad üksteist hästi. Ühelt poolt on oluline, et kõik õppijad tunnetaksid, et neil on õpetajaga positiivsed suhted. Samas peab ka personal tundma, et nad on väärtustatud ja toetatud. Nii õppijatel kui ka töötajatel peavad olema toetatud võimalused murede väljendamiseks, kui nad tunnevad end ühes või teises situatsioonis halvasti
5. Haridusasutuse töötajad püüdleval barjääride eemaldamisele ja osalusele kõikides tegevustes	Õppeasutuse kaasava kultuuri loomisel tuleb kaardistada ka barjäärid, mis võivad takistada tähenduslikku kuuluvust ja kaasamist. Nendeks võivad olla omavahelised suhted kollektiivis, kodu ja kooli vahelised suhted, õpikeskkond, võimete ja erivajaduste põhine sildistamine ning kategoriseerimine, nn tava- ja erivajadustega õppijate võrdlemine jne
6. Haridusasutus pingutab kõikide diskrimineerimise vormide minimeerimise suunas	Haridusasutuses tuleb tähelepanu pöörata sellele, kas kõik töötajad ja õppijad on teadlikud diskrimineerimise erinevatest vormidest ning kas neid püütakse elimineerida. Võrdse kohtlemise aluseks olevad tunnused on rahvus, sugu, vanus, usk, puue, seksuaalne orientatsioon, naha värvus ja rass

Kaasava koolikultuuri olemust aitab selgitada järgmine ülesanne (vt ülesanne 1). Loe läbi järgnev kirjeldus praktikast ja too välja kõige olulisemad võimalused, kuidas antud olukorras koolikultuuri muuta.

Ülesanne 1. Juhtumi kirjeldus praktikast

Õpetaja kogemus kaasavast koolikultuurist

Meie koolis ei ole õpetajate ja õppijate väärtustamine ning tunnustamine kõige tähtsamal kohal. Minu nägemus on see, et parandada saab just seda aspekti, et kõikidele õppijatele oleksid püstitatud kõrgemad ootused. Ma tunnen, et kui õpilasele on juba määratud puue või erivajadus, siis see õpilane koheselt nagu kukub redelil. Temalt hakatakse nõudma vähem ning lüüakse tihtipeale käega, kui ta ei suuda esimeste kordade jooksul tööd sooritada või vastata küsimustele. Lisaks on ka diskrimineerimist õppijate väärtustamisel. Kui õpilane on tulnud majanduslike raskustega perekonnast või kannab eakaaslastega võrreldes „teistsugusemaid“ riideid (neid, mida on perel võimalik soetada), siis saab ta eakaaslastelt negatiivseid kommentaare. Tihtipeale tehakse „vahet“ isegi tavaklassi ja väikeklassi õpetajatel. Väikeklassi õpetajad on jäetud justkui üksi ja omapäi. Kuidas seda olukorda muuta? Muutused algavad iseendast. See tähendab ka seda, et ei saa midagi muuta, parandada ega saavutada, kui me ei ole esmalt oma mõtteviisi muutnud. Peab olema soov asju paremaks muuta. Kindlasti mängivad siin rolli ka juba inimeste väljakujunenud väärtused ning paljud ei ole valmis laskma lahti oma kinnistunud väärtushinnangutest, et saaks koos luua ühiseid väärtuseid, mis hoiaks ära diskrimineerimise või tooks kaasa kõikide osapoolte tunnustamise. Arvan, et me peaksime selle teemaga koolis kindlasti tegelema. Siinjuures on tähtis, et kõik osapooled saaksid vajadusel oma arvamuse välja öelda avalikult, ilma et nad tunneksid seetõttu häbi ning alaväärsustunnet.

Kaasava kogukonna kujundamise all mõeldakse kaasava kultuuri kujundamist nii asutuse sees kui ka asutusest väljaspool, arvestades lastevanemaid ja laiemalt kogu kogukonda. Kaasava kogukonna kujundamist iseloomustavad mitmed tegurid, mis on avatud järgmises tabelis (vt tabel 2).

Tabel 2. Kaasava kogukonna kujundamine

Kaasava kogukonna kujundamine	
1. Kõik osapooled tunnevad end teretulnuna	Edasised omavahelised suhted määrab paljuski esimene kokkupuude haridusasutusega. Nii lastevanemad, erivajadustega või probleemidesse sattunud õppijad kui ka õpetajad eeldavad, et neid võetakse vastu sõbralikult ja lugupidavalt. Esmase mulje haridusasutuse väärtustest ja tegevustest loob avalikult kättesaadav informatsioon, mis kajastub õppeasutuse kodulehel või paber kandjal jagatavates infolehtedes. Seetõttu tuleks mõelda sellele, et see oleks arusaadavalt kättesaadav kõigile, ka puuetega inimestele. See, mil määral uued õppijad või töötajad tunnevad end kollektiivis teretulnuna, sõltub ka organisatsiooni vastuvõtu kommetest ja traditsioonidest.
2. Õppijad aitavad üksteist	Kaasava kogukonna üks tahke on õppijate omavahelised suhted. Siinkohal tasuks pöörata tähelepanu, kas õppijad julgevad üksteiselt abi paluda ja on ka valmis abi pakkuma. Õppijate omavaheliste heade suhete kujunemisel on oluline, et tunnustatakse nii koostõiseid kui ka individuaalseid saavutusi. Probleemid ja vaidlused on igapäevatöö loomulik osa, kuid õppijate jaoks on tähtis, et need lahendatakse õiglaselt ja tõhusalt. Seetõttu on õppijate endi kaasamine (nii ebaõiglaselt koheldud kui ka nende, kes ei ole konflikti või probleemiga vahetult seotud) väga oluline. Siinjuures peavad õppijad mõistma, et teatud juhtudel, nt puuetega õppijatele, võivad kehtida teistsugused kodukorras kehtestatud reeglid ja eeskirjad. Oluline oleks need sinna selgelt ka kirja panna

Kaasava kogukonna kujundamine	
3. Kogu haridusasutuse personal teeb üksteisega koostööd	Töötajate omavaheline koostöö on kaasava kogukonna kujundamise lähtealuseks. Kui töötajad kohtlevad üksteist austuse ja lugupidamisega, siis on see eeskujuks ka õppijatele ning tagab tõhusa meeskonnatöö õppijate toetamisel. See omakorda aga eeldab, et kogu haridusasutuse personal, sh tugipersonal, osaleks olulistel koosolekutel ning oleks kaasatud õppeasutuse arendustegevusse, nii muutuste kavandamise kui ka elluviimise protsessides. Ka töötajad vajavad turvatunnet ja kindlat teadmist, kelle poole erinevate probleemidega pöörduda
4. Haridusasutuse töötajad ja õppijad kohtlevad üksteist austusega	Suhete aluseks on üksteise täielik respektierimine. Töötajatelt eeldatakse, et kõikidesse õppijatesse suhtutakse austusega, ja õppijatel omakorda oodatakse kõikidesse töötajatesse lugupidavalt suhtumist, olenemata nende staatusest. Heade omavaheliste suhete kujunemisele aitab kaasa, kui õppijatel on võimalus koolielus kaasa rääkida ja nende arvamus arvestatakse ning nende arvamuste kohaselt midagi ka päriselt muudetakse. Tasuks pöörata tähelepanu, kas õppijad teavad, kelle poole pöörduda, kui neil tekivad probleemid; kas õppijad on kindlad, et nende raskustega tegeldakse efektiivselt; kas õppijad on valmis ka töötajaid vajadusel jõukohaselt aitama; kas nii töötajad kui ka õppijad hoiavad haridusasutuse füüsilist keskkonda

Kaasava kogukonna kujundamine	
5. Haridusasutuse töötajad ja lastevanemad teevad üksteisega koostööd	Õppeasutuse töötajate ja vanemate omavaheliste positiivsete suhete kujunemise eelduseks on samuti üksteise respektierimine. Siinkohal peaks analüüsima, kas vanemad tunnetavad, et kooli töötajaskonnaga on hea suhtlus; kas vanemad teavad ja tunnustavad haridusasutuse poliitikat ja praktikat, arenguplaani prioriteete jne. Õppija arengu seisukohalt on väga oluline, et ka lastevanemad panustavad õppeasutuse tegevusse, sh oma laste õppetegevusse. Kui vanemad tunnevad, et nende lapsed on väärtustatud ja nende muredele otsitakse lahendusi, kujunevad ka vastastikku austavad suhted
6. KOVi ametnike ja haridusasutuse töötajate vahel on hea koostöö	Haridusasutuse töötajad peavad olema teadlikud KOVi ametnike rollist ja vastutusest. KOVi ametnikud omakorda peavad mõistma haridusasutuse kui organisatsiooni eripära ja vastutust. Oluline on, et KOVi ametnikud oleksid oodatud panustama haridusasutuse arendustegevusse ja et nad seda ka tunnetaksid. Head vastastikused suhted eeldavad, et haridusasutusel ja KOVi tasandil on ühised arusaamad kaasava hariduse tähendusest ja olulisusest
7. Kohalik kogukond on kaasatud haridusasutuse tegevustesse	Haridusasutuse positiivset mainet kogukonnas aitab luua vastastikune koostöö. See tähendab, et haridusasutus (sh HEV-õppijad) võtab kogukonna üritustest osa ja et ka haridusasutuse ruumid ja üritused on kogukonnale avatud

Kõiki eespool kirjeldatud tegureid tuleks osaliste koostöös analüüsida ja kaardistada, mis organisatsiooni ja kogukonna tasandil toimib hästi ning millistele valdkondadele peaks edaspidi rohkem tähelepanu pöörama.

Kaasava kogukonna loomise võimalusi aitab mõtestada järgmine ülesanne (vt ülesanne 2). Loe läbi järgnev näide ja too välja kõige olulisemad võimalused, kuidas kohaliku omavalitsuse esindajad saaksid toetada kaasava kogukonna loomist.

Ülesanne 2. Juhtumi kirjeldus praktikast

Õpetaja kogemus kaasavast kogukonnast

Meie haridusasutus on loodud lastevanemate algatusel ja koostöös kohaliku omavalitsusega ning siin ma näen, et kaasav kogukonna kultuur toimib hästi. Lastevanemad soovivad osaleda oma laste õppekäikudel, nad on valmis tutvustama erinevaid erialasid jne. Kõik osapooled tunnevad end teretulnuna. Nii tõesti on. Õppijad aitavad üksteist. Me soodustame seda igati ühiste üritustega, matkapäevadega ning oma haridusasutuse traditsioonide jätkamisega. Kogu haridusasutuse personal teeb üksteisega koostööd. Arvan, et 98% teeb üksteisega koostööd.

Haridusasutuse töötajad ja õppijad kohtlevad üksteist austusega. Nii on. Siiski, on tulnud ette paar kiusamise juhtumit, kus õppijad kiusavad töötajaid, aga oleme suutnud need olukorrad lahendada. Samuti teevad omavahel koostööd haridusasutuse töötajad ja lastevanemad. Koostöö on üldse meie haridusasutuse tugevaim külge. See väljendub ka kohaliku omavalitsuse ametnike ja haridusasutuse töötajate vahelises koostöös. Meil on kujunenud nii, et lastekaitsetöötaja ja HEV-lastespetsialist osalevad igal kuul korra tugigrupi koosolekul. Lisaks on kohaliku omavalitsuse töötajatega erinevad ümarlauad, kus nad ka osalevad. Kõik meie tugispetsialistid osalevad valla loodud koostöögruppides igal kuul vähemalt ühel korral. Kindlasti on ka parendusvaldkondi ja siinkohal ma näen, et kohaliku omavalitsuse esindajad saaksid anda isegi rohkem eeskujuga kaasavama kogukonna loomisel.

Nii kaasava haridusasutuse kultuuri kui ka kogukonna kultuuri kujundamisel on oluline, et haridusasutuse visioon, väärtused ja eesmärgid oleksid osaliste koostöös ühiselt ja selgelt sõnastatud ning et igapäevapraktikas neid ka järgitaks. Eesti haridusasutuste visioon ja missioon on küll tavaliselt väärtuspõhiselt lasteaias või kooli dokumentatsioonis sõnastatud, kuid kaasava hariduse rakendamise kontekstis on iseloomulik, et kaasava hariduse mõistet ja kontseptsiooni mõistetakse erinevalt. Nii on levinud praktika, et erivajadustega õppijatele on loodud võimalused osaleda elukohajärgses haridusasutuses, kuid sageli on nad paigutatud erirühmadesse või eriklassidesse. Samas peavad taolist praktikat rakendavad haridusasutused end sageli kaasavaks haridusasutuseks. Black-Hawkins ja Florian (2021) on välja toonud, et selline tendents on iseloomulik ka paljudele teistele riikidele. Seega on oluline, et kaasava hariduse tähendus oleks nii riiklikul kui ka organisatsiooni tasandil väga selgelt sõnastatud (Cameron, 2017; Hardy & Woodcock, 2015; Kivirand *et al.*, 2022). Siinjuures tuleb silmas pidada, et kaasava kultuuri kujundamine on pidev ja aeganõudev protsess, mitte pelgalt paberil või sõnades väljendatu.

Ülesanne 3 aitab Sul analüüsida kaasava kultuuri aluseks olevatete väärtuste kujundamist ja kaasava kogukonna kujundamist. Palun mõtle tabelis esitatud küsimustele ja leia vastused kaasavate väärtuste kujundamise ja kaasava kogukonna kujundamise kohta.

Ülesanne 3. Haridusasutuse kaasavad väärtused

Mis Sinu haridusasutuses toimib kaasavate väärtuste kujundamisel hästi? Too näiteid.	Mis Sinu haridusasutuses kaasavate väärtuste kujundamisel veel hästi ei toimi? Too näiteid.	Kas ja mida oleks vaja muuta? Kuidas?
Mis toimib Sinu/Eesti haridusasutustes kaasava kogukonna kujundamisel hästi? Too näiteid.	Mis Sinu/Eesti haridusasutustes kaasava kogukonna kujundamisel veel hästi ei toimi? Too näiteid.	Kas ja mida oleks vaja muuta? Kuidas?

2.2. Kaasava kultuuri rakendamine haridusasutuse tasandil

Kui haridusasutuse üldine filosoofia kõikide õppijate kaasamisel on määratletud ja selgelt sõnastatud, tuleb keskenduda sellele, kuidas organisatsiooni tasandil tagatakse selle rakendamine ka praktikas. Õppijate seisukohalt on oluline, et oleks tagatud vajalik tugi ja personaalne õpitee kõikidele, olenemata erivajaduse olemasolust. Seetõttu on haridusasutusel oluline kujundada selline hariduspoliitika ja hariduskorraldus, mis soodustab kaasamist. Hariduspoliitika väljendub haridusasutuse strateegilistes dokumentides, nagu arengukavas ja õppekavas, mis otseselt mõjutavad hariduskorraldust. Samal ajal on olulised kaks tegurit, millega tuleb arvestada kaasava hariduskorralduse rakendamisel: eestvedamine ja professionaalne personal. Allpool käsitletaksegi põhjalikumalt haridusasutuse kaasava hariduspoliitika kujundamist ja kaasavat hariduskorraldust mõjutavaid tegureid.

2.2.1. Kaasav hariduspoliitika

Igal haridusasutusel on oma eripärad nii suuruse, asukoha kui ka õppijate koosluse osas. Et kõigil osalistel oleks ühine arusaam haridusasutuse toimimisest, tuleb asutuse arendustegevuses keskenduda sellele, kuidas kogu organisatsiooni toimimine tagab kaasava kultuuri rakendamise. Uuringud on näidanud, et siinkohal on väga suur tähtsus haridusasutuse-sisestel arendustegevustel, mille eesmärk on tõsta asutuse võimekust rakendada kaasavat hariduskorraldust (Ainscow, 2020; Hadfield & Ainscow, 2018). Kinsella (2018) rõhutab, et erivajadustega õppijate saavutused sõltuvad eeskätt sellest, mil määral organisatsiooni tasandi arendustegevuses on arvestatud kaasavat kultuuri. Kaasava hariduspoliitika rakendamine praktikas kajastub eeskätt haridusasutuse strateegilistes dokumentides, milleks on **arengukava** ja **õppekava**.

Kaasavat haridusasutust iseloomustab **arengukava**, mille arengusuundadest tulenevad tegevused on suunatud kõikidele õppijatele, st lähtuvad kaasava organisatsioonikultuuri põhimõtetest: kõik koolis toimuv puudutab kõiki õppijaid. Schuelka ja Engsig (2020) tõstavad esile, et kaasava hariduse rakendamine on kogu haridusasutust hõlmav kompleksne ja mitmekihiline sotsiokultuuriline protsess ning seda tuleb käsitleda kogu süsteemist lähtuvalt, mitte eraldiseisva tegevusena. Seetõttu on oluline igas arengukava uuendamise etapis koostöiselt erinevate osalistega täpsustada ja kokku leppida, millised on haridusasutuse visioonist tulenevad ühiselt jagatud väärtused ning kas ja kuidas need toetavad kaasava hariduse põhimõtteid. Kaasava hariduse kontekstis on oluline, et kõikidel kogukonna õppijatel oleks ligipääs oma elukohajärgsesse haridusasutusse ning ka erivajadustega õppijatele oleks tagatud eakaaslastega võrdsed võimalused osaluseks, saades vajadusel täiendavat tuge võimete kohaste õpitulemuste saavutamiseks. On selge, et väga eriliste erivajadustega õppijad vajavad erihoolt ja selleks loodud väga spetsiifilist õpikeskkonda erikoolide, -klasside või -rühmade näol, kuid see on siiski suhteliselt marginaalne osa õppijatest. Seega on kaasava hariduskorralduse arendustegevuse esmaseks eelduseks väga selgelt sõnastatud kaasava hariduse mõiste, visioon, väärtused ja nendest tulenevalt püstitatud eesmärgid (Eredics, 2018; Kivirand *et al.*, 2022).

Eesmärkide ja arendustegevuste elluviimise kavandamisel on oluline, et koostöös haridusasutuse-siseste ja -väliste partneritega toimuks tõenduspõhine analüüs: mis töötab hästi ja mida oleks vaja parendada. Enesehindamise keskmes peaksid olema küsimused, mida soovime organisatsiooni toimimise kohta teada. Kaasava hariduse kontekstis võiksid nendeks olla järgmised küsimused:

- Kuivõrd õpetajate hoiakud toetavad kõikide õppijate kaasamist?
- Kui tõhus on erivajadustega õppijate tugisüsteem, mis võimaldab neil osaleda kaasavas rühma- või klassiruumis?

- Kuidas toetavad haridusasutuse juhid kaasava kultuuri kujundamist kõigile osapooltele?
- Kuidas on tagatud kaasavat kultuuri toetav õpikeskkond ja vajaminevad ressursid?
- Kuidas on tagatud kõigi õppijate heaolu, sotsiaalne kaasatus ja turvalisus?
- Kuidas toetab haridusasutuse õppekava asjakohaseid ja kaasavaid võimalusi kõigile õppijatele?
- Kuidas soodustab partnerlus ja koostöö haridusasutuse osaliste vahel kõigi õppijate kaasatust?
- Kuidas on tagatud tugi personalile ja haridusasutuse juhile? (vt ka European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017)

Kavandatavate tegevuste planeerimisel ja sõnastamisel tuleb mõelda, kuidas kogutakse tõendus põhiseid andmeid tegevuseesmärkide saavutamiseks, sest mida mõõdetakse, seda ka tehakse (Ainscow, 2020). Siinjuures on olulised nii kvantitatiivsed kui ka kvalitatiivsed mõõdikud. Kuigi riiklikult on sätestatud hulgaliselt kvantitatiivseid mõõdikuid, millega hinnata haridusasutuse toimimise kvaliteeti (Haridussilm, *s.a.*), on erivajadustega õppijate seisukohast oluline koguda andmeid ka selle kohta, milline on erinevate haridusastmete katkestamise määr, edasiõppimise määr jne. Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agenduur on koostanud koolidele enesehindamise vahendi, millega on võimalik koguda informatsiooni, kuidas kaasava hariduse põhimõtted haridusasutuse praktikas on rakendunud. Enesehindamise vahend võimaldab kaasava hariduse rakendumise tõhusust analüüsida lähtuvalt seitsmest valdkonnast (European Agency for ..., 2017):

- 1) kaasav haridus kõigile õppijatele;
- 2) õppija toetamine õppimisel;
- 3) juhtimine ja koostöö;
- 4) õppija heaolu ja kaasatus;
- 5) õppekava arendamine;
- 6) partnerlus ja koostöö;
- 7) tugisüsteemid personalile ja juhile.

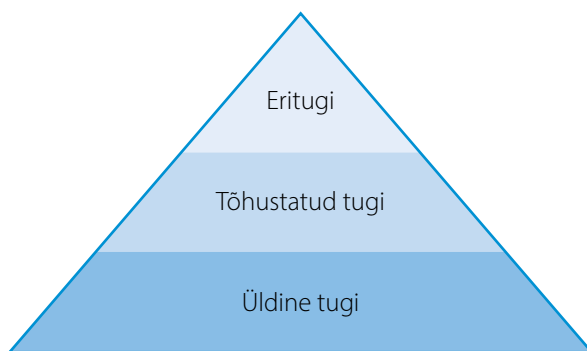
Alushariduse tasandil on välja töötatud **kaasava alushariduskeskkonna refleksiooni-vahend** (Euroopa Eriõppe ja ..., 2017). Eespool nimetatud juhendmaterjalidest on leitavad küsimustikud, mida iga haridusasutus saab kasutada ja vajadusel kohandada, et selgitada välja just oma organisatsiooni tugevused ja nõrkused.

Kvalitatiivseid andmeid kogutakse tavaliselt suuliste või kirjalike avatud vastustega küsitlustega (õppijatelt, lastevanematelt, haridusasutuse töötajatelt). Siinkohal tuleks koguda ja analüüsida ka vaatlusandmeid: mis toimib hästi, millised probleemid on tekkinud, kas ja kuidas oleme esile kerkinud probleeme lahendanud,

millistele probleemidele tuleb edaspidi tõendus põhised vastuseid otsida jne. Tõendus põhised andmed on olulised nii organisatsiooni tasandi eesmärkide saavutamise kui ka rühma- või klassiruumi praktika toimimise hindamisel. Õppimise ja õpetamise tõendus põhised uurimist ja analüüsimist rühma- või klassiruumis käsitletakse õpiku 7. peatükis „Õppimise ja õpetamise uurimine”.

Haridus asutuse teine oluline strateegiline dokument on **õppekava**. Haridus asutuse õppekava koostatakse riiklikult kehtestatud õppekavade alusel. Lisaks õppeasutuse väärtustele, eripäradele, õppe- ja kasvatustöö eesmärkidele, õpitulemuste standardile, kõikide õppijate arengu toetamisele jms sätestab see ka erivajadustega õppijate õppekorralduse põhimõtted ja tugiteenuste rakendamise korra (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kahte viimast peetakse kaasava hariduse kontekstis olulisimateks õppekava osadeks. Kuna Eestis on erivajadustega õppijate õppekorraldus riiklike õigusaktidega suhteliselt detailselt sätestatud, siis sageli kopeerib õppeasutuse õppekava täpselt seadustes kirjapandut. Samas jääb nii õpetajatele kui ka lastevanematele selgusetuks, kuidas kogu toe osutamise süsteem tervikuna toimib (milliste probleemidega kelle poole pöörduda, kes millegi eest vastutab, millistel tingimustel üks või teine toe osutamise süsteem rakendub, kuidas toimub koostöö õpetajatel omavahel, õpetajate ja tugispetsialistide vahel jne). Need aspektid tuleks õppeasutuse õppekavas täpselt määratleda või siis koostada eraldi dokument, mis on kõikidele osalistele kergelt leitav ja arusaadav.

Nii nagu paljudes teistes riikides, rakendatakse ka Eestis koolides kolmeastmelise toe süsteemi (joonis 1): üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).



Joonis 1. Toe osutamise kolmeastmeline süsteem

Üldine tugi on kõige sagedamini rakendatav toe liik ja seda rakendatakse õppijatele, kellel esinevad ajutised õpiraskused ning mahajäämus õpitulemuste saavutamisel või probleemid koolikohustuse täitmisega.

Tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervises seisundi või puude tõttu vajab pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes.

Erituge rakendatakse õpilasele, kes oma raske ja püsiva psüühikahäire, intellekti- või meelepuude või liitpuude tõttu vajab puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat, -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga.

Toe erinevate liikide määramisel on Eestile iseloomulikuks tunnuseks asjaolu, et toe astme määramisel on otsustav roll koolivälisel nõustamismeeskonnal. Nii tõhustatud kui ka erituge saab rakendada vaid koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel. Nõustamismeeskonna kaalutletud otsusel määratakse toe osutamise iseloom ja maht vastavalt seadusele suhteliselt detailselt ning on võimalik soovitada ka õpet eriklassis (vt tabel 3).

Tabel 3. Toe osutamise liigid ja viisid

Üldine tugi – otsustab haridusamet	Tõhustatud tugi – otsustab haridusamet-väline nõustamismeeskond	Eritugi – otsustab haridusamet-väline nõustamismeeskond
õpetaja täiendav juhendamine	pidev tugispetsialistide teenus ja individuaalne õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes	puudespetsiifiline õppekorraldus, -keskkond, -metoodika, -vahendid
õppe individualiseerimine	osaajaline õpe individuaalselt või rühmas	pidev tugispetsialistide teenus, vajadusel lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega või mõlemaga
õppe diferentseerimine	individuaalne tugi (sh abiõpetaja) klassis toimuva õppetöö ajal	osaajaline õpe individuaalselt või rühmas
tugispetsialistide teenus, õpiabi jne	õpe eriklassis	pidev individuaalne tugi (sh abiõpetaja) klassis õpe eriklassis

Lisaks spetsiifilise toe pakkumisele on kaasava hariduse üks peamisi eesmärke õppijate toetamine nende eripäradest lähtuvalt nii, et saavutatakse nende **füüsiline, akadeemiline, sotsiaalne ja psüühiline kaasatus**. Õppijate omadused, millega igal haridusametusel oma igapäevategevuses tuleb arvestada, sisaldavad kahte aspekti:

õppija isikuomadused ja erivajaduse tunnused. Kõige sagedamini mõeldakse isikuomaduste all õppija vanust, sugu, temperamenti, rahvust, individuaalseid eripärasid, perekondlikku tausta ja arengutaset. Erivajaduse tunnuste osas saab omakorda välja tuua erivajaduse liigi (nt kuulmispuue, nägemiskahjustus, autism jne) ja erivajaduse raskusastme.

Füüsilise kaasatuse all mõeldakse keskkonna korraldamist (Næsby, 2018; Vlachou & Fyssa, 2016), õpetajate ja õppijate suhtarvu (Pelatti *et al.*, 2016) ning sellest tulenevat õppijate mõtestatud osalemist kaasavas rühma-/klassiruumis ehk akadeemilist kaasatust. Keskkonna korraldamine on seotud ruumi, sisustuse ja õppematerjalidega ning tähendab nende kohandamist ja seda, kuidas õppijad ruumi ja vahenditega suhestuvad. Näiteks ruum ratastoolis liikumiseks, vasaküüeliste käärid, võimalus eraldumiseks ja tingimused individuaalseteks tegevusteks ja ühistegevusteks väiksemates ja suuremates gruppides. Tegevused on planeeritud vastavalt õppijate huvidele, mis selguvad õpetajate tähelepanekute ja õppijate ning õpetaja vaheliste arutelude käigus. Arvesse võetakse ka õppijate arengutaset. Akadeemiline kaasatus eeldab, et õpe oleks õppijale jõukohane ja arvestaks tema lähima arengu tsooni. Vögotski (2016) järgi on õppimine efektiivsem just õppija lähima arengu tsoonis, mil see toimub parajal määral pingutades. Lähima arengu tsoonis õppimisel ei suuda õppija asju veel iseseisvalt teha, vaid vajab õppimisel õpetaja või kaaslaste abi (Vögotski, 2016).

Õpetajate ja õppijate suhtarvu nähakse kaasamise edukuse olulise eeldusena ja seejuures tuuakse välja kaks aspekti: personali ja õppijate suhtarv ning erivajadustega õppijate ja eakohase arenguga õppijate suhtarv, mis mõlemad võiksid olla väiksemad, kui on seni tavarühmas või -klassis olnud (Pelatti *et al.*, 2016). Akadeemilist kaasatust aitab suurendada see, kui õppijatega tegeleb rühmas/klassis samal ajal mitu täiskasvanut. Lasteaias on ühes rühmas tavaliselt tööl kolm täiskasvanut ja seetõttu on võimalik töö korraldada nii, et aeg-ajalt on rühmas lastega tegelemas kõik kolm täiskasvanut. Koolis rakendatakse vajadusel abiõpetajat. Väiksem õppijate arv rühmas või klassis ja lisapersonali kaasamine toetavad iga õppija mõtestatud osalemist, sest võimaldavad paremini arvestada iga õppija eripärade ja vajadustega. Täiskasvanute arv rühmas või klassis on kahtlemata oluline ning sõltub asutuse ressurssidest. Eesti lasteaedades on traditsiooniliselt olnud ühes rühmas kaks õpetajat ja üks õpetaja abi. Alates 2015. aastast on võimalus, et rühmas on üks õpetaja (Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis, 2015). Lisaks õpetajale on rühmas üks abiõpetaja/assistent ja üks õpetaja abi. Täiskasvanute arv ei ole vähenenud, aga ümber on mõtestatud töökorraldus ja vastutus töötajate vahel. Koolis töötab klassis enamasti õpetaja üksi. Mõnikord kaasatakse rühma või klassi töösse ka tugiisik. See, kui palju täiskasvanuid rühmas või klassis ühel ajal töötab, sõltub õppijate vajadustest, sest õppetegevuste kvaliteet kaasavas keskkonnas sisaldab täiskasvanute poolt pakutavat tuge: spetsiifilised sekkumised, juhendamine

ülesannete lahendamisel ja tugi suhtlemisel eakaaslastega (Vlachou & Fyssa, 2016). Kõik see nõuab head koostööd (Odom *et al.*, 2011): head koostööd nii rühmas ja klassis töötavate täiskasvanute kui ka teiste õpetajate ja haridusasutuses töötavate spetsialistide vahel, nagu logopeed, eripedagoog, psühholoog või sotsiaalpedagoog.

Sotsiaalse kaasatuse peamine roll on hõlbustada eakaaslastega positiivsete suhete ja sõprussuhete loomist (Næsby, 2018; Shpendi & Ahmetoğlu, 2016). Sotsiaalse läbikäimise tulemusel paranevad õppijate sotsiaalsed oskused ja see mõjutab üldist suhtumist erivajadustega õppijatesse, aidates paremini mõista nende olukorda (Kwon *et al.*, 2017). Õpetaja roll ja vastutus on tagada, et kõik erivajadustega õppijad oleksid kaasatud õppetegevustesse ja ühistegevustesse teiste eakaaslastega. Õpetajate endi suhtumine ja käitumine peavad toetama positiivseid sotsiaalseid suhteid õppijate vahel. Sotsiaalse integratsiooni suurendamiseks on vaja rakendada tegevusi, mis aitavad õppijatel mõista sarnasusi erivajadustega õppijate ja eakohaselt arenenud õppijate vahel (Shpendi & Ahmetoğlu, 2016), näiteks erinevad rollimängud ja arutelud erinevuste üle ning selgitused, miks osa õppijaid on teistsugused ja millised on nende vajadused.

Psüühiline kaasatus tähendab, et haridusasutus ja kogukond aktsepteerivad kõigi õppijate ja nende perede valikuid haridusasutuses osalemiseks ja loovad tingimused, mis tagavad õppija heaolu ja toetavad kuuluvustunde tekkimist. Näiteks võiks erinevuste väärtustamine olla üks haridusasutuse põhiväärtustest ja nii täiskasvanute suhtumine kui tegevus peaks soodustama erivajadustega õppijate ja nende perede kaasamist. Psüühilist kaasatust aitab saavutada, kui õpetajad arvestavad õppetegevusi kavandades iga õppija vajadustega ja kohtlevad kõiki õppijaid võrdväärselt, näiteks jagades võrdselt tähelepanu nii tavapäraselt arenenud kui ka erivajadustega õppijatele ja tunnustades kõiki õppijaid eduelamuse saavutamisel. Samamoodi peaks õpetaja ühistes aruteludes arvestama kõigi õppijate mõtete ja ettepanekutega. Oluline on läbi mõelda tegevused juhuks, kui erivajadusega õppija vajab spetsiifilist abi näiteks logopeedilt või eripedagoogilt. Siin tuleks kaaluda, kas üldse ja millal on parim aeg õppija rühmast või klassist eraldada. Eelistatud võiksid olla tegevused kohapeal, nii et eripedagoog või logopeed pakub vajalikku abi rühmas või klassis ja vaid vajadusel tehakse seda eraldi ruumis. Kui siiski tuleb õppija mingiks ajaks grupist eraldada, tasub mõelda, millal on selleks parim aeg. Lisaks peaks õpetaja õppija naastes selgitama, mis samal ajal rühmas või klassis toimus ja millega hetkel tegeletakse, et õppija ei jääks ilma olulisest infost ja tal oleks võimalik sujuvalt tegevustega liituda (Lundqvist *et al.*, 2015). Siinkohal on oluline ka teistele õppijatele selgitada, miks mõni vajab sellist lisatuge või miks ta kasutab spetsiifilisi vahendeid. Võimalusel võib teha läbi erinevaid lastepäraseid tegevusi, selgitamaks erivajadusega õppija olukorda. Näiteks prillikandjate puhul võib lasta teistel õppijatel vaadata läbi kile, mis hägustab vaatevälja ja annab aimu prillikandjate olukorrast ja vajadusest prillide järele.

Järgmises ülesandes (vt ülesanne 4) on Sul võimalus analüüsida sotsiaalset ja psüühilist kaasatust. Loe läbi järgnev näide ja analüüsi seda sotsiaalsest ja psüühilisest kaasatusest lähtuvalt. Mis võiks olla teisiti?

Ülesanne 4. Juhtumi kirjeldus praktikast

Näide lasteaiast

Hommikuring on lõppenud ja lapsed tegutsevad rühmas selleks päevaks kavandatud ülesannetega. Rühma tuleb logopeed ja suundub ühe lapse juurde ning kutsub ta endaga kaasa. Õpetaja saadab last sõnadega, et üks sa saad siis hiljem või mõnel muul päeval selle ülesande lõpetada. Kui laps rühma naaseb, toimub parasjagu arutelu muinasjutu üle, mida õpetaja oli lastele jutustanud. Õpetaja palub logopeedi juurest saabunud lapsel istuda ja kuulata, millest nad räägivad. Tegevus jätkub.

Eestis läbiviidud uuring (Kivirand *et al.*, 2022) näitas, et haridusasutuste õppekavad sageli ei arvesta eespool kirjeldatud aspekte ning õppekava peaks kaasava hariduse kontekstis pidevalt uuendama. Sealjuures märgiti, et õppekava arendustegevusse panustamisel on tähtis roll erinevatel tugispetsialistidel. Logopeedi ülesannetena nähti õppekava analüüsi kõikide õppijate kommunikatsioonioskuste tagamise aspektist. Sotsiaalpedagoogi rolli peeti oluliseks sotsiaalsete oskuste kujundamisel, eripedagoogi rolli õpioskuste omandamisel ja psühholoogi rolli emotsionaalsete oskuste kujundamisel.

Seega peavad haridusasutuse tasandi kõikides strateegilistes dokumentides – arengukavas, õppekavas ja sageli ka eraldi dokumendina erivajadustega õppijatele toe osutamise süsteemis – selgelt kajastuma kaasava hariduse põhimõtted ja selle ellurakendamise süsteem. Kas see on nii ka Sinu haridusasutuses, aitab analüüsida järgmine ülesanne (vt ülesanne 5). Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja leia vastused kaasava hariduse põhimõtete ja nende rakendumise kohta oma haridusasutuses.

Ülesanne 5. Kaasava hariduse põhimõtted haridusasutuse strateegilistes dokumentides ja nende rakendamine tegelikkuses

Kuidas on Sinu haridusasutuse strateegilistes dokumentides (arengukava, õppekava) kaasava hariduse põhimõtted sõnastatud?	Kuidas on need põhimõtted tegelikus elus rakendunud?	Kas ja mida oleks vaja muuta?

2.2.2. Kaasavat hariduskorraldust mõjutavad tegurid

Kuna kaasava hariduse tähenduslik rakendamine on väga mitmetahuline ja kompleksne protsess, mõjutavad kogu süsteemi hõlmavate muutuste arendustegevust ja elluviimist eeskätt sellised tegurid nagu **eestvedamine** ja **professionaalne personal**.

Eestvedamine

Mitmetes uuringutes rõhutatakse, et haridusasutuste juhid peaksid võtma juhtrolli kaasava hariduse suhtes positiivse hoiaku kujundamisel ja olema innovaatorid kaasava hariduse igapäevapraktikasse rakendamisel (Kivirand *et al.*, 2022; Pedaste *et al.*, 2021; Skoglund & Stäcker, 2016; Urton *et al.*, 2014). Seetõttu on haridusjuhtide väärtustel, uskumustel ja arusaamadel suur mõju sellele, kuidas teised osalised kaasamise suhtuvad (Al-Mahdy & Emam, 2017; Cherkowski & Ragoonaden, 2016). Õpetajatel ja teistel haridusasutusega seotud osalistel on täiesti õigustatud ootus, et eeskätt on juhid need, kes peaksid

- kujundama kaasavatel väärtustel ja hoiakutel põhinevat koolikultuuri;
- tagama nii õppijate, õpetajate, lastevanemate kui ka kogu haridusasutuse personali heaolu;
- innustama ja toetama töötajaid nende pädevuste arendamisel ja oma praktika analüüsimisel;
- paigutama ressursse (nii inim-, ajalist kui ka rahalist ressursi) viisil, mis toetaks parimaid kaasavaid praktikaid;

- planeerima strateegilisi arendustegevusi, kasutades selleks erinevaid seire, hindamise ja tagasiside võimalusi;
- suunama nii koolisisesest kui ka koolivälisest koostööd;
- suhtlema tõhusalt nii kohaliku kogukonna kui ka valdkonnaüleste tugiteenuste pakkujatega.

Seega peab haridusasutuse juht kui kaasava kultuuri kujundaja ja muutuste elluviija nägema suurt pilti ning tunnetama ja defineerima oma rolli kogu kaasava organisatsiooni arendustegevuse protsessis.

Haridusasutuse juht võib kaasava hariduskorralduse protsessi juhtimise delegerida ka teistele kooli meeskonna liikmetele. Tavaliselt osutub selleks õppejuht või tugispetsialist, kes on määratud hariduslike erivajadustega õppijate õppe koordinaatoriks (HEVKO) ja kelle ülesandeks on nii haridusasutuse-sisese kui ka -välise võrgustikutöö kujundamine. Just HEVKO on see, kes iga päev suhtleb õpilaste, õpetajate ja lastevanematega ning kel on laiem ülevaade esile kerkinud probleemidest ja kitsaskohtadest. Siinkohal on aga taas oluline, et HEVKO-l oleks tihe koostöö haridusasutuse juhiga, kes selgelt määratleb HEVKO rolli eestvedajana, ressursside (inim- ja rahaline ressurss) korraldajana ning kogu süsteemi hõlmava koordinaatorina. Eestvedamine kätkeb endas haridusasutuse kõikide osaliste kaasamist nii kaasavate väärtuste kujundamisel kui ka arendustegevuste planeerimisel ja ellu rakendamisel. Eestis läbi viidud uuring näitas, et kui on moodustatud arendusmeeskond, kuhu kuuluvad nii kooli juhtkond, tugispetsialistid kui ka õpetajad, siis tekib eestvedamise järgmine tasand, kus õpetajatest saavad omakorda eestvedajad teiste õpetajate seas nii väärtuste kandjatena kui ka praktilise kogemuse jagajatena (Kivirand *et al.*, 2022).

Professionaalne personal

Haridusasutuse arengukava ja õppekava ellu rakendajaks on eeskätt pedagoogiline personal, kelle teadmised, oskused ja selgelt määratletud rollijaotus on võtmetähtsusega.

Õpetajate roll ja toetamine

Õppijate huvide perspektiivist lasuvad kaasava hariduse rakendamisel suured ootused õpetajatel. Eeskätt eeldatakse õpetajatelt positiivseid hoiakuid kõikide õppijate suhtes, lisaks aga oskusi ja teadmisi, kuidas õppijate erinevate vajadustega kaasavas klassi- või rühmaruumis toime tulla. Õpetaja omadused on kaasavas õpikeskkonnas õpetamisel väga olulised. Eestis läbiviidud uuring näitas, et oluliseks peetakse nii õpetaja isikuomadusi kui ka kompetentsust. Isikuomaduste osas toodi esile tolerantsus ja paindlikkus, mis on teiste positiivsete omaduste hulgas nüüdisaegse õpetaja kõige olulisemad isikuomadused. Lisaks esmaõppes ja

täienduskoolitustel juba omandatud teadmistele on oluline õpetaja pidev professionaalne areng (Nelis *et al.*, 2023). Õpetajatele tuleb luua võimalused vajalike teadmiste ja oskuste omandamiseks. Olulisimate juhtpõhimõtetenähtena on Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuuri dokumendis (2012) välja toodud, et õpetajad peaksid

- võtma vastutuse kõigi õppijate ees;
- aktsepteerima erinevusi ning erinevaid õpitulemusi;
- märkama õppijate toe vajadust ning korraldama koostöös kolleegidega toe kättesaadavuse, vältides seejuures õppijate sildistamist;
- omandama teadmisi erinevatest õppemeetoditest, mida saaks kaasavas klassi- või rühmaruumis tõhusalt kasutada;
- tegema koostööd kolleegidega ja lastevanematega;
- suhtuma positiivselt uuendustesse ja olema valmis personaalselt ja professionaalselt arenema.

Nendele juhtpõhimõtetele toetudes on välja töötatud kaasava õpetaja pädevusmudel, mis põhineb tabelis 4 kokkuvõtlikult kirjeldatud tuumikväärtustel ja põhipädevustel.

Tabel 4. Kaasava õpetaja pädevusmudel

Tuumikväärtus	Vajalikud põhipädevused
1. Õppijate mitmekesisuse väärtustamine – õppijate erinevus on ressurss, mis rikastab haridust	<ul style="list-style-type: none"> • kaasava hariduse käsitusviis • õppijate erinevuste aktsepteerimine
2. Kõigi õppijate toetamine – õpetajad eeldavad kõigilt õppijatelt head edasijõudmist	<ul style="list-style-type: none"> • kõigi õppijate akadeemilise, praktilise, sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise edendamine • heterogeensetes klassides tõhusad õpetamismeetodid
3. Koostöö – koostöised suhted ja meeskonnatöö on väga olulised kõigi õpetajate jaoks	<ul style="list-style-type: none"> • koostöö vanemate ja teiste pereliikmetega • koostöö teiste haridusvaldkonna spetsialistidega
4. Isiklik professionaalne areng – õpetamine on ühtlasi ka õppimine ning õpetajad vastutavad pideva enesetäiendamise eest (elukestev õpe)	<ul style="list-style-type: none"> • oma töö analüüsimine ja refleksioon • õpetaja esmakoolituses omandatud eri- ja kutsealase pädevuse pidev täiendamine

Nagu võib näha vajalike põhipädevuste suurest hulgast, seab kaasava hariduse rakendamine õpetajale hulgaliselt väljakutseid ja õpetajal on vaja tõendus põhiseid teadmisi, mida praktikas rakendada. Florian (2014) on välja töötanud **kaasava pedagoogika raamistiku**, mille kohaselt õpetamise ja õppimise protsessis arvestatakse küll õppijate individuaalsete erinevustega, kuid isegi kui mõnda õppijat koheldakse erinevalt, välditakse siiski marginaliseerimist. Kaasava pedagoogika kontseptsiooni alusprintsipi on sotsiaalkonstruktivistliku käsituse rakendamine õppe- ja kasvatusprotsessis. Kaasava pedagoogika põhimõtte järgimisel ei grupeerita õppijaid võimete alusel, vaid luuakse õpikeskkond, mis on sobiv ja kättesaadav kõikidele õppijatele ning diferentseerimine toimub viisil, mis arvestab kõikide õppijate erinevusi. Nende põhimõtete järgimine eeldab eeskätt muutunud mõtteviisi kaasamise olemusest (kaasamine **kõigile**, mitte **osale**), muutusi õpetajate uskumustes, et osa õppijate õpetamine ei ole nende vastutus, ja teadmisi sobivatest õpetamismeetoditest, mida kaasavas klassi- või rühmaruumis rakendada (Florian, 2014; Florian & Spratt, 2013).

Eesti õpetaja kutsestandardi järgi on õpetaja peamine roll võimestada õpilast, olla tema arengupartner, nii et saaks toimuda tähenduslik õppimine ja kujuneda õppija potentsiaali avav õpitee. Kutsestandardis „Õpetaja, tase 7“ on muuhulgas välja toodud, et õpetaja märkab õppijate toe vajadust ja nende individuaalseid õpivajadusi; kaasab ja teeb koostööd tugispetsialistide ning kolleegidega abi- ja toetusvajaduse väljaselgitamisel ning õppe- ja arendustegevuse planeerimisel ja rakendamisel ning koostöös lapsevanematega toetab ja suunab õppijat (Kutsestandard. Õpetaja..., 2020). Edukaks kaasamiseks tuleks püüelda selle poole, et kõik õpetajad omandaksid kutsestandardi „Õpetaja, tase 7“ valitava kompetentsi „Hariduslike erivajadustega õppija toetamine“, milles on eristatud 3 valdkonda: teadlikkus kaasava hariduse rakendamise põhimõtetest, õppe kohandamine ja nõustamine. Seega on haridusasutuse tasandil kaasava hariduse rakendamiseks ülimalt tähtis selgitada välja õpetajate koolitusvajadus ja planeerida sobivad koolitusvõimalused.

Kokkuvõtteks võib öelda, et kaasava hariduse edukas rakendamine eeldab, et õpetajad tunnevad end neile püstitatud ülesannete täitmisel turvaliselt ja toetatult. Esiteks tähendab see toe kohesest kättesaadavust organisatsiooni tasandil, mida soodustab hästi toimiv tugisüsteem, kus HEVKO ja koolis töötavad tugispetsialistid teevad õpetajatega tõhusat koostööd. Teiseks tuleks õpetajatele regulaarselt pakkuda supervisiooni ja kovisiooni võimalusi ning nn õpiringides osalemist. Õpetajate turvalisuse tagamise üheks võimaluseks on ka määrata teiste õpetajate seast õpetajate heolu koordinaator, kes vahendab esilekerkinud probleeme haridusasutuse juhtkonnale.

Tugispetsialistide roll

Kaasava hariduse rakendamise põhiprintsiipide seas tuleb rõhutada tugispetsialistide teenuste kättesaadavuse suurt tähtsust. Eesti seaduste järgi peab kõigile õppijatele olema vajadusel kättesaadav eripedagoogi, logopeedi, sotsiaalpedagoogi ja psühholoogi teenus (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Nende ülesanded on kvalifikatsiooninõuetes ja juhendmaterjalides suhteliselt täpselt määratletud (vt Tugispetsialistide teenuse ..., 2018; SA Innove, 2020). Lühidalt on nende roll haridusasutuses kirjeldatud tabelis 5.

Tabel 5. Tugispetsialistide ülesanded

<p>Eripedagoog</p> <p>Õppija arengu ja õpioskuste kindlakstegemine ja tema arengut mõjutavate tegurite ning õpivajaduste väljaselgitamine</p> <p>Õpetajate juhendamine ja nõustamine õppija õppe planeerimisel ja läbiviimisel</p> <p>Õpiabirühma või individuaaltundide ettevalmistamine ja läbiviimine õppeasutuses</p>	<p>Logopeed</p> <p>Õppija kommunikatsioonivõimete hindamine, kommunikatsioonihäiretega õppijate väljaselgitamine, nende suulise ja kirjaliku kõne arengu toetamine ning neile sobiva suhtluskeskkonna soovitamine</p> <p>Õpetajate toetamine õppijate kommunikatsioonivõime arendamisel, taastamisel ning kompenseerimisel</p>
<p>Sotsiaalpedagoog</p> <p>Õppija sotsiaalsete oskuste hindamine ning tema eakohast tegutsemisvõimet mõjutavate tegurite analüüsimine, õppija suhtlemisoskuse ja sotsiaalse pädevuse kujundamine ning toetamine</p> <p>Õppija sotsiaalsete probleemide ja koolikohustuse täitmist takistavate tegurite väljaselgitamine, nende ennetus- ja lahendustegevuste koordineerimine</p>	<p>Psühholoog</p> <p>Õppija psühholoogilist arengut ja õppeprotsessis toimetulekut mõjutavate tegurite hindamine</p> <p>Õppija nõustamine isikliku elu, õppetöö ning vaimse tervisega seotud probleemidega toimetulekul, tunnetusprotsesside, vaimsete võimete, käitumis- ja suhtlemisoskuste arendamisel ning õpi- ja karjäärivalikute tegemisel</p> <p>Õppija toetamine ning vanema ja haridusasutuse personali nõustamine kriisisituatsioonist väljatulekuks toe korraldamisel</p>

Tugiisiku roll

Tugiisik on üldjuhul kohaliku omavalitsuse poolt pakutav sotsiaalteenus. Tugiisiku ülesanne on õppeprotsessis ja sotsiaalsetes olukordades osalemisel personaalselt toetada neid õppijaid, kellel on väga spetsiifiline erivajadus (nt tõsisest terviseprobleemist tulenev hooldusvajadus, ennast ja teisi kahjustav käitumisprobleem vmt). Mitmed haridusasutused on tugiisiku(d) lisanud ka oma personali koosseisu. See võimaldab pakkuda tugiisiku abi erinevatele õppijatele ja tugiisik ei ole seotud ühe kindla õppijaga. Näiteks kui õppija, kellega tugiisik iga päev töötab, lasteaiast/koolist puudub, saab tugiisik minna appi teise rühma/klassi, kus parasjagu vajadus on. Et selline süsteem toimiks, tuleb see igas haridusasutuses läbi mõelda ja personali teavitada: näiteks millised on täpselt tugiisiku ülesanded, milline on töökorraldus, kes koordineerib tema tegevusi ja kes vajadusel juhendab või toetab. Kuigi tugiisik ei ole pedagoogiline töötaja, on väga oluline, et ta oleks kaasatud organisatsiooni võrgustiku töösse selle/nende õppijate osas, keda ta toetab, võtaks osa haridusasutuse korraldatud ümarlaudadest ja teeks tihedat koostööd õpetajatega ning tugispetsialistidega. Nii on võimalik määratleda erinevate osaliste kindlad tööülesanded ja ootused, et õppija oleks parimal viisil toetatud. Tugiisikute kaasatuse ja koostöö algatajaks peab olema inimene, kes nimetatud tegevusi haridusasutuses koordineerib ja korraldab. Tavaliselt on selleks hariduslike erivajadustega õppijate õppekoordinaator ehk HEVKO. Siiski tuleb silmas pidada, et tugiisik ei vastuta õppeprotsessi läbiviimise ega õpitulemuste saavutamise eest (vt lisaks Õpilase toetamine koolis, 2022). Lisaks tugiisikutele on kaasava hariduse kontekstis oluline, et õpetajatel oleks täiendav tugi ka abiõpetajate näol, kelle ülesanded ja roll on kirjeldatud õpiku 3. peatükis „Kaasav hariduskorraldus rühma- või klassiruumi praktikas”.

Kaasavat hariduskorraldust mõjutavate tegurite (eestvedamine ja professionaalne personal) üle aitab mõtiskleda järgmine ülesanne (vt ülesanne 6). Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja leia vastused kaasava organisatsiooni eestvedamise ja professionaalse personali kohta oma haridusasutuses.

Ülesanne 6. Kaasavat hariduskorraldust mõjutavad tegurid – eestvedamine ja professionaalne personal

Kuidas on Sinu haridusasutuses korraldatud kaasava organisatsiooni eestvedamine?	Millised on parendusvaldkonnad ja kuidas seda saavutada?
Kuidas hindad oma haridusasutuse professionaalse personali olemasolu ja omavahelist koostööd?	Millised on parendusvaldkonnad ja kuidas seda saavutada?

2.3. Kokkuvõte

Tugispetsialistide, eriti eripedagoogide roll kaasava hariduse kontekstis on aja jooksul oluliselt muutunud. Lisaks traditsioonilisele individuaalsele erivajadustega õppijate toetamisele on suurenenud nende osatähtsus õpetajate ning lastevanemate toetamisel ja nõustamisel ning seda koostöös kõikide osalistega (Perez *et al.*, 2017). Uuringud näitavad, et tugispetsialistide rakendamine õpetajate toetamisel kaasavas klassi- või rühmaruumis on haridusasutuse jaoks päris suur proovikivi (Florian, 2019). Eesti kontekstis on probleemiks ka tugispetsialistide puudus. Seetõttu on haridusasutuse tasandil vaja väga täpselt kindlaks määrata, milliste tugispetsialistide teenuseid kõige enam vajatakse, millised on nende konkreetset ülesanded kõikide osaliste toetamisel ja kuidas see kõik praktikas toimib. Kaasava hariduse rakendumise esmane eeldus on eestvedamine, pühendunud ja professionaalne personal ning nende omavaheline hästi toimiv koostöö. Seejuures on võtmeküsimus, kuidas see haridusasutuses korraldatud on (vt lisaks Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis, 2020).

Kasutatud kirjandus

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *NordSTEP*, 6, 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Al-Mahdy, Y. F.H., & Emam, M. M. (2017). Much ado about something` how school leaders affect attitudes towards inclusive education: the case of Oman. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 1154–1172. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1417500>
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2021). Classroom Teachers` Craft Knowledge of their Inclusive Practice. *Teachers and Teaching*, 18, 567–584. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709732>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools. *Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom*. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cameron, D. L. (2017). Teacher preparation for inclusion in Norway: a study of beliefs, skills, and intended practices. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 1028–1044. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1326177>
- Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Teacher Learning and Professional Development*, 1, 33–43. https://www.researchgate.net/publication/323783700_Leadership_for_Diversity_Intercultural_Communication_Competence_as_Professional_Development
- Eredics, N. (2018). *Inclusion in action: Practical Strategies to modify your curriculum* (5th edition). Brookes Publishing Company.
- Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2012). *Kaasava õpetaja pädevusmudel ja selle rakendamise*. www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers
- Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuur. (2017). *Kaasava alushariduskeskkonna refleksioonivahend*. https://elal.ee/wp-content/uploads/2019/02/kaasava_alushariduse_ensehindamisvahend__5_.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Raising the Achievement of All Learners: A Resource to Support Self-Review*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/raising_achievement_self-review.pdf
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 27, 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013) Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28, 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>

- Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change*, 19. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-018-9330-7>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive Education Policies: Discourses of Difference, Diversity and Deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 141–164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Haridussilm. (s.a.). <https://www.haridussilm.ee/ee/tulemuslikkuse-moodikud>
- Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis. (2020). SA Innove. <https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-%C3%B5pilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>
- Kinsella, W. (2020). Organising inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 1340–1356. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516820>
- Kivirand, T., Leijen, Ä., & Lepp., L. (2022). Enhancing Schools' Development Activities on Inclusive Education Through In-service Training Course for School Teams: A Case Study. *Frontiers in Psychology*, 13, 824620. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824620>
- Koolieelse lasteasutuse personali miinimumkoosseis. (2015). *Riigi Teataja I*, 2015, 42. <https://www.riigiteataja.ee/akt/123092015001>
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). *Riigi Teataja I*, 2008, 23, 152. <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>
- Koolieelse lasteasutuse seadus. (1999). *Riigi Teataja I*, 1999, 27, 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/120112014012?leiaKehtiv>
- Kutsestandard. *Õpetaja, tase 7*. (2020). Hariduse kutsenõukogu. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824233/>
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes Toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360–378. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1309480>
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. *Frontiers in Psychology*, 12, 633066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633066>
- Lundqvist, J., Mara, A. W., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: a longitudinal study. *International journal of special education*, 30(3), 3–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094947>
- Nelis, P., Pedaste, M., & Šuman, C. (2023). Implementation of inclusive education in Estonian kindergartens based on the theoretical model of inclusive education: a case study. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 11(1), 48–74. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.03>
- Næsby, T. (2018). The Quality of Inclusion in Danish Preschools. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1541320>

- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children with Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344–356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Kivirand, T., Nelis, P., & Malva, L. (2021). School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1994661>
- Pelatti, C. J., Dynia, J. M., Logan, J. A. R., Justice, L. M., & Kaderavek, J. (2016). Examining Quality in Two Preschool Settings: Publicly Funded Early Childhood Education and Inclusive Early Childhood Education Classrooms. *Child Youth Care Forum*, 45, 829–849. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9359-9>
- Perez, J. S., Llanos, M. N., & Guasp, J. J. M. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *University of Oviedo*, 46, 49–56. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2.2017.49-55>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 2010, 41, 240. <https://www.riigi-teataja.ee/akt/13337919?leiaKehtiv>
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2020). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Shpendi, T., & Ahmetoğlu, E. (2016). Social Acceptance in Preschool Period. In Atasoy, E., Efe, R., Jażdżewska, I., & Yaldir, H. (Eds.), *Current Advances in Education*, 521–534. Kliment Ohridski University Press.
- Skoglund, P., & Stäcker H. (2016). How can Education Systems Support All Learners? Tipping-Point Leadership Focused on Cultural Change and Inclusive Capability. *International Perspectives of Inclusive Education*, 8, 111–136. <https://doi.org/10.1108/S1479-36362016000008008>
- Tugispetsialistide teenuse kirjeldus ja teenuse rakendamise kord. (2018). *Riigi Teataja I*, 10. <https://www.riigiteataja.ee/akt/127022018010>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities – A Contemporary Journal*, 12, 151–168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf>
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). Inclusion in Practice: Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International journal of disability, development and education*, 63(5), 529–544. <http://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629>
- Võgotski, L. (2016). *Laste loovus ja kujutlusvõime. Mäng ja selle osa lapse psüühilises arengus*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
- Õpilase toetamine koolis. *Juhendmaterjal*. (2020, täiendatud 2022). Harno. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf



3. PEATÜKK

Kaasav hariduskorraldus rühma- või klassiruumi praktikas

Tiina Kivirand, Carolina Šuman ja Pille Nelis

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- enamlevinud praktikad kaasavas rühma- või klassiruumis;
- koostöine õpetamine;
- meeskonnatöö;
- õppimise toetamine.

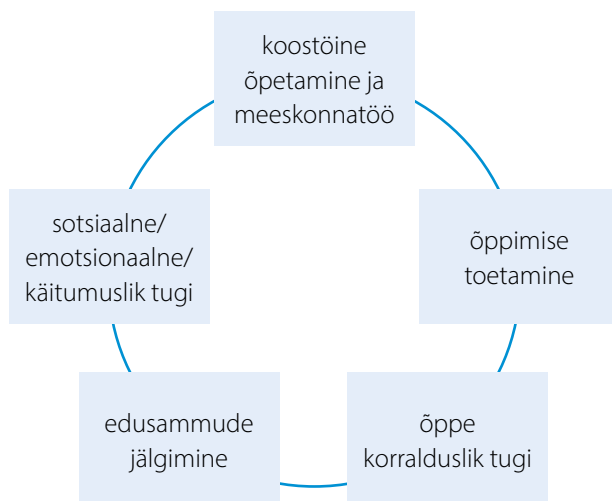
3.1. Kaasavad praktikad rühma- või klassiruumis

Kõige suuremaks proovikiviks on kaasava hariduse põhimõtete rakendamine rühma- või klassiruumi igapäevases praktikas. Kaasava rühma- või klassiruumi praktika hõlmab mitmeid erinevaid aspekte, mida õpetaja oma töös peab arvestama. Olulisimate põhiprintsiipidena tuleks rõhutada järgmist:

- õpetamine on korraldatud viisil, mis arvestab kõikide õppijatega;
- kõik õppijad on aktiivsed osalejad;
- õppe planeerimisel, läbiviimisel ja hindamisel arvestatakse erisustega;
- õppijad õpivad koostöiselt;
- hindamisel arvestatakse kõikide õppijate saavutusi;
- õpetajad toetavad sõprus- ja partnerlussuhteid;
- haridusasutuse ja kodu vahel toimub tihe koostöö.

Kõige olulisemateks kaasava rühma- või klassiruumi praktikateks peetakse õppe- materjali diferentseerimist, koosõpetamist, koosõppimist ning käitumuslikult positiivseid sekkumisi ja tuge (Lyons *et al.*, 2016). Kuna õpetaja töö kaasavas rühma- või klassiruumis on väga kompleksne ja mitmetahuline protsess, siis tuleb õpetajatel sageli kasutada ka täiendavaid strateegiaid, mis aitaksid kõigil õppijatel saavutada

võimalikult häid tulemusi, nii akadeemilises kui sotsiaalses vallas. Süstemaatilise teaduskirjanduse ülevaate (Finkelstein *et al.*, 2021) temaatilise analüüsi põhjal on koostatud raamistik, mille alla saab paigutada kaasavas rühma- või klassiruumis kasutatavad levinuimad praktikad, mis on esitatud joonisel 1.



Joonis 1. Kaasava rühma- või klassiruumi praktikate jaotus (kohandatud Finkelstein *et al.*, 2021 põhjal)

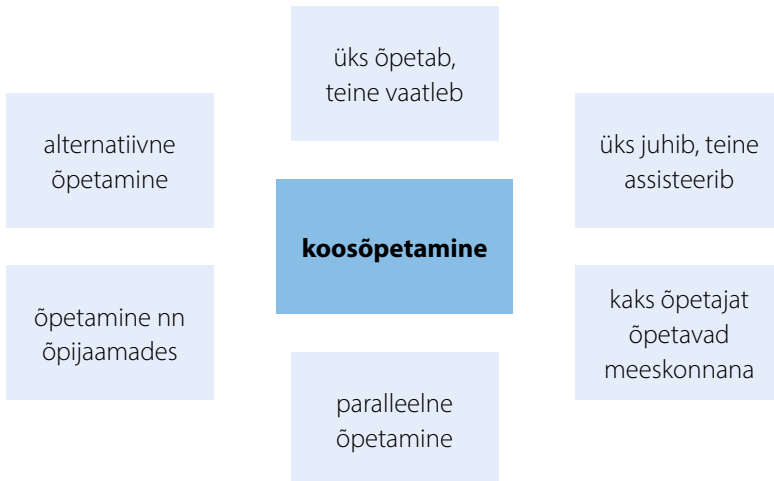
Erinevates teadusuuringutes (vt nt Lidner & Schwab, 2020; Mitchell, 2014; Woodcock *et al.*, 2022) on käsitletud hulgaliselt tõhusaid tõendus põhiseid õpetamisstrateegiaid, mis toetavad kaasava rühma- või klassiruumi praktikaid. Alljärgnevalt antakse ülevaade enamlevinud praktikatest.

3.1.1. Koostöine õpetamine ja meeskonnatöö

Selle kategooria praktikad on seotud õpetajate töötamise ja suhtlemisega oma kooli õpetajate, tugispetsialistide ja õppijate perekondadega, aga ka kogukonna huvigruppide ja muude kooliväliste asutustega. Need tegevused hõlmavad kolleegidega ja kolleegidelt õppimist, parimate tavade jagamist, vanemate kaasamist. Koostöine õpetamine ja meeskonnatöö on kaasava hariduse kontekstis väga oluline, sest nii on võimalik koordineeritult ja terviklikult panustada õppijate akadeemiliste ja sotsiaalsete tulemuste saavutamisse (Finkelstein *et al.*, 2021). Koostöise õpetamise ja meeskonnatöö korraldamise viise on väga erinevaid. Järgnevalt antakse ülevaade olulisimatest.

3.1.1.1. Koosõpetamine

Koosõpetamine on tava, kus õpetajad (kaks õpetajat või õpetaja ja eripedagoog) töötavad koos rühmas või klassis, et jagada õpetamise planeerimist ning õppijate juhendamise ja hindamise kohustusi. Koosõpetamise korral peetakse õpetajaid rühma- või klassiruumis toimuva eest võrdselt vastutavaks. Kahe õpetaja olemasolu klassis võimaldab õppijate vajadustele efektiivsemalt reageerida ja mõjub seepärast positiivselt nende akadeemilisele ja sotsiaal-emotsionaalsele arengule. Lisaks on leitud, et koosõpetamine tõstab ka õpetaja enesekindlust ning teadmisi, eriti juhul, kui õpetamine toimub koos eripedagoogiga (Bešić *et al.*, 2017). Cook ja Friend (2010) kirjeldavad levinuimaid koosõpetamise viise, mis on kokkuvõtlikult esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Koosõpetamise viisid (Friend & Cook, 2010 põhjal)

Järgnevalt selgitatakse lühidalt, mille poolest eri koosõpetamise viisid üksteisest erinevad.

Üks õpetab, teine vaatleb. Üks õpetaja õpetab, teine jälgib õppijaid, et koguda andmeid õppijate akadeemiliste, käitumuslike või sotsiaalsete vajaduste kohta. See meetod võimaldab jälgival õpetajal anda tagasisidet, milline õppesisu või tegevused oleksid efektiivsed, et tagada kõikide õppijate vajadustega arvestamine rühma- või klassiruumis. See ei saa olla pidev ja igapäevane praktika, vaid on kasulik juhul, kui üks õpetajatest on kogenum ja teine soovib tema praktikast õppida või enne koosõpetamise algust rühma või klassi dünaamikaga tutvuda.

Üks juhhib õpetamise protsessi, teine assisteerib. Üks õpetaja juhhib kogu õpetamise protsessi, teine liigub rühmas või klassis ringi, pakkudes vajadusel õppijatele individuaalset tuge või toetades õppijate gruppe. Siinjuures on oluline arvestada

asjaolu, et assisteeriv õpetaja on vajadusel abistamas kõiki õppijaid, mitte ei tööta ainult erivajadustega õppijatega.

Kaks õpetajat õpetavad meeskonnana. Mõlemad õpetajad osalevad õpetamise protsessis võrdselt, esitlevad vaheldumisi õppematerjali, korraldavad diskussioone, illustreerivad erinevaid probleemide lahendamise viise jne.

Paralleelne õpetamine. Kaks õpetajat õpetavad sama õppematerjali nii, et rühm või klass on jaotatud kaheks ja õpe toimub enamasti samas ruumis. Eesmärk on vajadusel teatud gruppidele õpet diferentseerida ja suurendada õppijate aktiivset osalust.

Õpetamine nn õpijaamades (tegevuskeskustes). Selle õpetamisviisi puhul on õppetöö korraldamisel mitmeid võimalusi. Näiteks õppijad on jagatud gruppidesse ja liiguvad ühest õpijaamast või tegevuskeskusest teise, saades õppimisel tuge ja õpiülesandeid mõlemalt õpetajalt kahes õpijaamas ja kolmandas töötavad iseseisvalt. Või siis liiguvad õpetajad ühe grupi juurest teise juurde ja annavad edasi sama õppesisu, arvestades grupi liikmete vajadusi. Siinjuures on kaasava hariduse kontekstis oluline, et erivajadustega õppijad oleksid gruppide vahel ära jaotatud, mitte paigutatud ühte gruppi.

Alternatiivne õpetamine. Üks õpetaja töötab enamikuga õppijatest ja teine töötab väiksema grupiga eesmärgiga pakkuda õpituge vastavalt nende tasemele ja vajadustele. Alternatiivse õpetamise puhul tuleks jälgida, et väiksemate gruppide koosseis ei oleks alati ühesugune erivajadustega õppijate rühm. Nii võib väiksemaid gruppe moodustada ka andekamatest õppijatest, kes on teemast rohkem huvitatud ja kellele saab anda keerukamaid õpiülesandeid.

Lõpetuseks tasub rõhutada, et õpetajad, kes viivad läbi koosõpetamist, ei pea iga päev kasutama sama õpetamise viisi. See, millise viisi nad valivad, sõltub nende endi individuaalsetest õpetamisstiilidest, õppijate spetsiifilistest vajadustest rühmas või klassis ja ka õppeainest või konkreetse tunni eesmärgist. Loomulikult eeldab koosõpetamine pühendumust partnerlussuhte loomisele ja toimimisele ning tundide ettevalmistamine võib esialgu nõuda palju aega.

Ülesanne 1 aitab Sul analüüsida enda koosõpetamise viise. Palun mõtle tabelis esitatud küsimustele ja too välja vastused oma praktika ja/või kogemuse põhjal.

Ülesanne 1. Koosõpetamise viisid

<p>Milliseid koosõpetamise viise oled praktiseerinud või sooviksid praktiseerida?</p>	<p>Millised on olnud õnnestumised ja/ või millised on olulisemad takistused koosõpetamise rakendamisel Eesti kontekstis?</p>

3.1.1.2. Koostöine õpetamine abiõpetajaga

Kuna kahe õpetaja olemasolu tagamine on väga ressursimahukas, siis üheks levinumaks alternatiiviks on koostöine õpetamine abiõpetajaga. Kuigi haridussõnastiku kohaselt on abiõpetaja „õpetaja tegevust toetav isik, kellel on pedagoogiline haridus“ (Haridussõnastik, s.a.), ei ole Eesti õigusaktides tema kvalifikatsiooninõudeid ega tööülesandeid määratletud. Seetõttu on oluline, et abiõpetajate roll ja ülesanded kaasava hariduse kontekstis oleksid hästi läbi mõeldud just selliselt, et nende kohalolu rühma- või klassiruumis ei seaks erivajadustega õppijaid tõrjutud olukorda.

Uuringutest nähtub, et abiõpetajas nähakse eeskätt erivajadustega või puuetega õppijate toetajat (Sharma & Salend, 2016). Erivajadustega õppijate liiga suur sõltuvus abiõpetajatest loob aga illusiooni kaasamisest. Tihti arvatakse, et abiõpetaja on kaasamise suurim „abivahend“, kuid sageli võib ta olla hoopis takistuseks. Nii juhtub, kui õpetaja ise tunneb liiga vähest vastutust erivajadustega või puuetega õppijate õpetamise osas ja näeb abiõpetajat HEV-õppija peamise õpetajana, kes peaks istuma tema kõrval ega tohiks teistele lastele tähelepanu pöörata. Väljaspool rühma- või klassiruumi on abiõpetaja tihti ainus, kes abistab erivajadusega õppijat näiteks sööklas, mängib temaga mänguväljakul või isegi viib osajaliselt läbi õpet väljaspool rühma- või klassiruumi. Teised õppijad ei soovi eriti suhelda kaaslasega, kelle kõrval on pidevalt täiskasvanu, mistõttu õppija on näiliselt küll kaasatud (tavarühma või tavaklassi), kuid abiõpetaja tema kõrval eraldab ta kaasõppijatest. Seetõttu tuleks abiõpetajat vaadelda eeskätt õpetaja toetajana ning abistajana ning ta peaks toetama kõiki õppijaid ja aitama õpetada kogu klassi (New Brunswick ..., 2004).

Abiõpetajate rolli ja ülesannete määratlemisel on tähtis järgida põhimõtet, et tema töö tugineb eeskätt koostõisele juhendamisele õpetajate ja tugispetsialistide poolt. Seega **osaleb abiõpetaja** koos õpetajaga ja/või haridusasutuses töötavate tugispetsialistidega

- õppe- ja õpetamistegevuse kavandamisel;
- õppija arengut toetava õpikeskkonna kujundamisel;
- tunniks või tegevuseks vajalike alternatiivsete õppematerjalide ettevalmistamisel.

Abiõpetaja põhiülesanded õpetaja toetamisel võiksid olla

- õppimise ja laste arengu toetamine õppeprotsessi käigus, sh kõikide tuge vajavate õppijate abistamine õppeülesannete sooritamisel;
- koostöö ja positiivsete suhete toetamine õppijate vahel;
- kogu rühma või klassi jälgimine (sh tuge vajavate laste) ja õpetajale tagasiandmine õppeprotsessis tekkinud raskuste ja muude probleemide ning õppijate omavaheliste suhete kohta, aga ka heade saavutuste, õppijate arengu ja edu kohta;
- õpetaja abistamine haridusasutuse-välistel üritustel ja õppekäikudel (vt lisaks SA Innove, 2020).

Seega peaks abiõpetajat nägema kui lisaressurssi ja tuge kogu rühmale või klassile, mitte konkreetsele lapsele. See eeldab, et tal on lubatud (ja sellega on nõustunud ka õpetaja) liikuda klassis ringi, aidata kõiki ning vajadusel samuti õpetada, juhtida ja koordineerida kogu klassi. Abiõpetaja olemasolu rühmas või klassis tähendab lisapaari käsi ja silmi, et aidata ja märgata kõiki õppijaid, ning annab kõikidele õppijatele võimaluse saada rohkem individuaalset tuge. Tundub vastuoluline, aga abiõpetaja rakendamise puhul kaasava hariduse kontekstis tuleks järgida põhimõtet, et vähem on parem. Abiõpetaja peaks aitama kaasata kõiki õppijaid õppetegevusse, selle asemel et isoleerida mõni erivajadusega õppija koos endaga omaette nurka. Minimeerida tuleks üks ühele tuge konkreetsele lapsele. Tuge tuleks igale õppijale pakkuda vaid siis, kui ta seda vajab.

Järgmine ülesanne (vt ülesanne 2) aitab Sul mõtestada koostõise õpetamise olemust. Palun loe läbi järgnev näide ja analüüsi seda kaasamisest ja koostõisest õpetamisest lähtuvalt. Palun vasta küsimusele, mis peaks olema teisiti, et saavutada kaasamine ja toimuks koostõine õpetamine?

Ülesanne 2. Juhtumi kirjeldus praktikast

Näide koostöisest õpetamisest lasteaias

Õppe- ja kasvatustegevuses osalevad kõik rühma lapsed, sh üks erivajadusega laps. Rühmas on kolm täiskasvanut: õpetaja, õpetaja abi ja tugiisik. Õpetaja on selgitanud, mida täna tehakse, ja lapsed on alustanud tegevust. Erivajadusega laps on eraldi laua taga koos tugiisikuga. Tugiisik selgitab lapsele ülesannet ja toetab last ülesande täitmisel. Õpetaja ja õpetaja abi jälgivad teisi lapsi ja toetavad, kui keegi vajab abi. Tegevuse lõppedes arutlevad õpetaja ja õpetaja abi lastega kahes rühmas, kuidas tegevus õnnestus. Kui lapsed on suundunud mängima, küsib õpetaja tugiisikult, et kuidas neil täna läks.

3.1.1.3. Õpetamine eripedagoogi nõustamise toel ja partnerluses erinevate tugispetsialistidega

Paulsrudi ja Nilholmi (2020) järgi on eripedagoogi ja õpetaja koostöövormideks koostöine õpetamine, eripedagoogiline nõustamine ja segakoostöövormid, nagu sekkumisprogrammides ja töötubades osalemine, dokumentatsiooni täitmine jms. Õpetaja ja eripedagoogi partnerlust soodustavad sellised tegurid nagu isikliku suhte olemasolu, võrdne panustamine ja vastutuse jaotumine ning haridusasutuse juhtkonna toetus professionaalseks arenguks ja ühiseks ajaks. Koostööd takistavad aga õppekava piirangud ja standardiseeritud testimine (nt tasemetööd, lõpueksamid, PISA-testid).

Nii õpetaja kui ka eripedagoogi kompetentside hulka kuulub õppijate toe vajaduse märkamine ning koostöös sekkumine, sh individuaalse õppekava (IÖK) või arenduskava (IAK) koostamine ja rakendamine (Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7, 2023; Kutsestandard. Õpetaja, tase 6, 2020). Ní Bhroin ja King (2020) leidsid, et koostööst jääb vajaka eelkõige IÖK-de rakendamise ja analüüsimise etapis, vähem koostamise faasis. Nilseni (2017) uuringust ilmnas siiski, et õpetajate ja eripedagoogide koostöö on sageli piiratud ja koordineerimata ka õppekava planeerimisel, mistõttu esineb probleeme õppe kohandamise sobivuse ja tõhususe osas. See omakorda ei toeta tuge vajavate õppijate haridusvõimalusi ega edenda kaasavat haridust. On teada, et õpilaste saavutused on paremad koolides, mida võib pidada koostööpõhiseks ja kus kõik õpetajad jagavad kollektiivset vastutust kõigi õpilaste saavutuste eest (Cook & Friend, 2010).

Lisaks eripedagoogile peaks igas haridusasutuses vajadusel olemas olema logopeed, psühholoog ja sotsiaalpedagoog (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010), kel on oma valdkonna spetsiifilised teadmised ja oskused. Lisaks eespool nimetatud tugispetsialistidele peab haridusasutuse direktor määrama ka hariduslike erivajadustega laste õppe koordinaatori

(HEVKO), kelle roll on juhendada ja nõustada haridusasutuse personali tuge vajavate õppijate õpetamisel, õppe korraldamisel ning dokumentatsiooni täitmisel (Kontor *et al.*, 2019; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Kõikide nende spetsialistide omavaheline koostöö on olulise tähtsusega nii õppijate parimate akadeemiliste ja sotsiaalsete tulemuste saavutamisel kui ka õpetajate toetamisel kaasavas rühmas või klassis.

Järgmine ülesanne (vt ülesanne 3) aitab Sul mõtestada õpetamist eripedagoogi nõustamise toel. Palun loe läbi järgnev näide ja analüüsi seda lähtuvalt kaasamisest ja eripedagoogi nõustamise toel ja partnerluses õpetamisest. Too juhtumist välja vähemalt kolm positiivset aspekti.

Ülesanne 3. Juhtumi kirjeldus praktikast

Näide õpetamisest eripedagoogi nõustamise toel lasteaias

Lasteiapäev on alanud ja rühmas toimub hommikuring, kus arutletakse eelseisva päeva tegevuste üle. Hommikuringis osalevad õpetaja, assistent ja õpetaja abi. Lapsi on rühmas 20 ja nende seas ka üks erivajadusega laps. Rühma siseneb eripedagoog. Lapsed ja täiskasvanud tervitavad teda ja eripedagoog liitub hommikuringiga. Hommikuringi lõppedes suunduvad lapsed rühmadesse erinevate tegevuste juurde. Iga rühma juures on ka üks täiskasvanu. Eripedagoog liitub rühmaga, kus tegutseb ka erivajadusega laps, kuid õppetegevust juhib õpetaja. Eripedagoog jälgib lapse tegutsemist ja suunab last ülesannet õigete võtetega täitma või selgitab lapsele ülesande täitmist, kui laps ei saa hakkama. Samas jagab oma tähelepanu ka teistele lastele selles alarühmas. Tegevuse lõppedes arutavad õpetaja ja eripedagoog, milliseid võtteid eripedagoog lapse puhul kasutas ning miks see vajalik oli.

3.1.1.4. Õpetamine koolisestest meeskondade toetusel

Õpetajatevaheline koostöö on üks nüüdisaegse õpikäsituse eeldus (Jürimäe & Lamesoo, 2019) ning võime tõdeda, et järjest enam on haridusasutuse töötajad orienteeritud erinevatele koostöövormidele. Uuringud näitavad, et õpetajate tihe koos tegutsemine ühise eesmärgi nimel ennetab stressi (Wolgast & Fischer, 2017) ning toetab vaimset tervist (Chopra, 2009). Ka haridusvaldkonna arengukava 2021–2035 (Haridus- ja Teadusministeerium, 2021) näeb ette vajadust tõhustada õpetajate, tugispetsialistide ja õppejõudude koostööd õppeasutuse sees ja õppeasutuste vahel. Eestis tehtud uuringud näitavad, et koolides tuntakse üha enam vajadust kovisiooni, supervisiooni, mentorluse ja õpiringide järele ning ka juurutatakse nende läbiviimist (Kivirand *et al.*, 2020; 2022).

Kovisioonid on kolleegidega regulaarselt toimuvad kohtumised, mille eesmärk on üksteise kogemusi ja teadmisi koondades analüüsida ja lahendada tööalaseid probleeme ja väljakutseid ning toetada osalejate isiklikku ning professionaalset arengut (Vesso, 2020).

Supervisiooni läbiviija on spetsiaalse väljaõppega, ta aitab grupil reflekteerida oma praktika üle, toetab osalejate pädevust ning loob turvalise keskkonna, kus reflekteerida oma kogemuste, töö kvaliteedi ja eetika üle (Vesso, 2020).

Mentorluse puhul juhendab ja nõustab kogenum kolleeg vähem kogenum, et toetada tema tööalast arengut. **Coaching** us peetakse oluliseks, et inimene leiaks protsessi käigus ise oma küsimustele vastused. See on kindla eesmärgi saavutamisele, oskuste või harjumuste omandamisele suunatud struktureeritud koostöö, mis on ühekordne või protsess (Vesso, 2020).

Õpiringid on regulaarselt, struktureeritult ning fokuseeritult toimuvad kohtumised, kus kõiki koheldakse ekspertidena, vigade tegemist peetakse loomulikuks õppimise osaks, tegutsetakse tõenduspõhiselt, tehtu üle reflekteeritakse ning seda arendatakse edasi (Jürimäe & Lamesoo, 2019). Selle käigus väärtustatakse üksteiselt õppimist läbi arutelude ja kogemuste vahetamise, selle tulemusena sünnib midagi uut (Aus *et al.*, 2021; Jutvik *et al.*, *s.a.*). Rühmad võiksid koosneda erineva valdkonna aineõpetajatest ning tugispetsialistidest, et mitmekesistada vaateid, arvamusi, kogemusi-teadmisi. Dagmar Nakus (2019) leidis oma magistritöös, et õpetajad väärtustavad õpikogukondasid, sest seal õpitakse läbi praktika oma kogukonnas, saavutatakse ühised selged arusaamad, kujuneb identiteet ning õppimine muutub tähendusrikkaks. Seega annavad õpiringid õpetajatele muutuste läbiviimiseks, oskuste arendamiseks, õppija kujundamiseks ja oma praktika parendamiseks vajaliku toe.

Lähtuvalt õppijate eripäradest ja vajadustest haridusasutuses tuleks luua ning soodustada erinevaid koos töötamise võimalusi. Siinkohal võiks tulenevalt töökohustustest olla eestvedajaks HEVKO või tugispetsialist, kellel on vastav kogemus, et koostöö toimuks planeeritult, regulaarselt ja tõhusalt.

Järgmises ülesandes (vt ülesanne 4) on Sul võimalus mõelda meeskondlikule toetusele, mida õpetaja vajab. Palun mõtle tabelis toodud esimesele küsimusele, too välja oma vastused ja leia neile põhjendused.

Ülesanne 4. Meeskondlik tugi õpetamisel

Millist meeskondlikku toetust õpetaja kõige enam vajab? Miks?

3.1.1.5. Koostöine õpetamine vanematega

Kaasava hariduse üks alustaladest on positiivne suhe nii laste, kolleegide kui ka lastevanematega (Finkelstein *et al.*, 2021; Soukakou *et al.*, 2018). Seadus näeb ette koostöö tegemist kooli ja perega ning hoolekogu kaudu vanemate kaasamist koolielu korraldamisse. Küll aga peaks koostöö olema tihedam ning mitmekesisem. Koolisiselt on oluline kujundada arusaam ning tava, et lapsevanem on koolimajja igal ajal oodatud. Tuleb teadlikult teha tööd selle nimel, et vanemad saaksid võtta osa kooli tegemistest ning oma sõna ka sekka öelda. Selleks on erinevad võimalused:

- kutsutakse koolimajja tunde vaatama (näiteks emadepäeval, avatud uste päeval);
- jagatakse ülesandeid kooliüritustel, tegevuste organiseerimisel (nt rongkäigul osalemine, spordipäeva, laada korraldamine);
- korraldatakse õpiringe, koosolekuid, arengu- ja koostöövestlusi;
- julgustatakse tegevustest osa võtma (perepäevad, kogu koolipere piknik) jne.

Seeläbi tekib koolil ja vanematel kontakt ja suhtlus, millest kujuneb toetav ja usaldav partnerlussuhe. Kui koostöö on edukas, siis mõjutab see positiivselt ka laste suhtumist kooli ja õppimisse. Koostööd vanematega käsitletakse põhjalikumalt peatükis „Õpetaja ja lapsevanemate koostöö”.

3.1.2. Õpetuslik tugi

Õppimise toetamisega on seotud õppesisu valik, selle edasiandmise viisid ning õppe individualiseerimine ning seeläbi õpitahte suurendamine. Täpsemalt hõlmab

õppimise toetamine seda, kuidas õpetajad moodustavad õpirühmi, et hõlbustada vastastikust õppimist; toetavad oskuste ülekannet erinevates kontekstides; rakendavad universaalset õppedisaini (UDL); kohandavad ülesandeid vastavalt õppijate eripäradele ning pakuvad õppijatele õppeülesannete osas valikuvõimalust (Finkelstein *et al.*, 2021).

3.1.2.1. Õppetöö läbiviimine gruppides või rühmades

Õppetöö gruppides või rühmades on üks levinumaid võtteid, kuidas klassiruumis õpet läbi viiakse. Kõige tavalisem praktika on moodustada grupid või rühmad õppijate omaduste või õpioskuste tasemetel põhjal. Samas võib gruppide moodustamise jätmise juhuse, taseme või laste endi hooleks tunduda küll lihtne ja mugav, ent soovitatav on siiski komplekteerida grupid erinevate oskustega lastega. Heterogeensetes rühmades õppimine viib nii akadeemilises, kognitiivses kui sotsiaalses mõttes paremate tulemusteni kui õpe homogeensetes rühmades (Boaler & Foster, 2021; Cohen & Lotan, 2014; Gillies, 2014). Võimete järgi rühmitamine on jällegi seotud madalamate saavutustega, seda järgmistel põhjustel:

1. Õppijatele edastatakse sõnum nende endi potentsiaali kohta – kas nad on võimekad või vähemvõimekad. Selline lähenemine võib omakorda soodustada õppijate endi kinnistunud mõtteviisi. Lisaks soodustab see nõrgemal tasemel olijatele lihtsamate tööde pakkumist: see ei pruugi aga esitada neile piisavat väljakutset ega neid akadeemiliselt arendada.
2. Õppetöös kasutatavaid ülesandeid ei diferentseerita. Kui õpetajad jagavad õppijaid tasemerühmadesse, eeldavad nad sageli, et kõik on seal rühmas ühesuguse tasemega, ning valmistavad kõigile sama raskusastmega töö, hoolimata õppijate väga erinevatest õppimisvajadustest.
3. Võimekamate õpetamisel hakatakse sisu edasiandmisega kiirustama, sest usutakse, et see viib lõppkokkuvõttes paremate tulemusteni. Ometi võib see avaldada negatiivset mõju õpihimule ja -rõõmule, kriitilisele mõtlemisele ja arutlusvõimele. Edasijõudnud õppijad arendavad sageli protseduuri-kiirust, puudub sügav arusaam, et kvaliteet on tähtsam kui kvantiteet (Boaler & Foster, 2021).

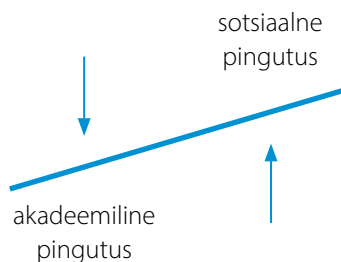
Lisaks akadeemiliste oskuste kujundamisele on rühmatööde käigus oluline toetada õppijate omavahelisi suhteid, koostööoskust, suhtlusoskust, sotsiaal-emotsionaalset arengut ning mõtteviisi, et inimesed on erinevad ning kõigil on oma tugevad ja nõrgemad küljed. Lisaks saab õpetaja aidata nähtavale tuua õppijate vähem märgatavaid, ent väärtuslikke tegusid, nagu rühma liikmete tunnustamine või arvamuse küsimine. Rühmas või klassis läbiviidava grupitöö puhul tuleb silmas pidada, et sellise õpetamisviisi puhul töötavad õppijad kui meeskond, mitte lihtsalt grupis.

Positiivsena tõstetakse esile, et sellisel õppekorraldusel õppijad töötavad potentsiaalse arengu vallas ning seda mõjutavad järgmised komponendid:

- 1) üksteisest sõltumine – kogu meeskond püüab saavutada grupile seatud eesmärki;
- 2) individuaalne panustamine – vastutus teiste ees;
- 3) koostöö – arutelu, probleemide lahendamine;
- 4) hindamine – rühma liikmed hindavad oma koostööd.

Siinkohal tuleb aga arvestada ka teatavate probleemidega, mis teeb grupis õpetamise keerulisemaks. Teatud sihtrühmi võib olla raskem rühmatöösse kaasata (probleemse käitumisega õppijad, sotsiaalärevad õppijad) ja ei saa eeldada, et kindlasti kõik panustavad.

Sobel ja Alston (2021) rõhutavad, et grupitöös on väga oluline leida tasakaal sotsiaalse väljakutse ja akadeemilise raskusastme vahel (joonis 3). Mida keerulisem on õppeülesanne, seda lihtsamaks peaks koostöö läbiviimise tegema ning vastupidi. Näiteks uue osa omandamisel või lapse enda jaoks raske teema korral tuleks minimeerida sotsiaalset keskkonda ja lubada lapsel töötada üksi või väikses grupis. Kui laps teemat juba paremini valdab ja end enesekindlalt tunneb, siis saab vajaliku ressursi suunata koostegemisele.



Joonis 3. Akadeemilise pingutuse seos sotsiaalse pingutusega

Järgmises ülesandes (vt ülesanne 5) on Sul võimalus analüüsida õppetöö läbiviimist gruppides või rühmades. Palun mõtle tabelis toodud küsimustele. Too välja vastused tuginedes oma praktikale ja sellele alapeatükile.

Ülesanne 5. Õppetöö läbiviimine gruppides või rühmades

Milliseid grupis töötamise viise oled praktiseerinud?	Millised on olnud positiivsed kogemused? Millised on takistused?

Millisel viisil grupis töötamine toetab kõigi õppijate kaasamist? Miks?

3.1.2.2. Koosõppimine

Üks õppimise toetamise viise on koosõppimine, mille puhul kaaslased üksteist juhendavad. Selline õpetamisvõte teeb individuaalse diferentseerimise lihtsamaks tänu sellele, et aktiivsesse õpetamistöösse on kaasatud õppijate rühmad ning diferentseerimine ei toimu vaid õpetaja kaudu kogu klassile. Koosõppimise üheks positiivseks mõjuks peetakse õppijatevaheliste suhete paranemist. Tihti jääb tähelepanuta, et nn tavarühma või -klassi kaasatud erivajadusega laps ei pruugi tegelikult sotsiaalses mõttes üldse kaasatud olla. Koosõppimise rakendamine vähendab aga erivajadustega laste kõrvalejäämise riski (Saloviita, 2018). Selle meetodi rakendamisel on järgmised eelised:

- õppijad on pidevalt aktiivsed, sotsiaalselt ja/või akadeemiliselt;
- motiveerib mõlemaid partnereid. Üldjuhul inimestele meeldib töötada grupis, sest tuntakse, et see on lihtsam ning toredam. Samas lasub kõigil grupiliikmetel teatud vastutus lõppeesmärgini jõudmiseks;
- õppijad saavad kohest tagasisidet vigadest, sest kuulajaskond on väiksem ja tähelepanelikum;
- parandab suhtlemisoskusi, sest rakendama peab nii kuulamisoskust, väljendamisoskust kui ka küsimisoskust;
- võib parandada iseseisvust ja enesemääratlust, sest grupiliikmed peavad ühiselt lahenduskäigule mõtlema ning selle põhjal otsustama ja tegutsema;
- tekivad laialdasemad sõprussuhted;
- toetab kaasavat haridust, sest lastel on võimalus töötada erinevate inimestega ning näha, et igaühel on omad tugevused ja nõrkused;
- koostöö tegemise oskus on vajalik väga paljudel ametikohtadel.

Koosõppimise puhul tuleb aga arvestada ka teatud ohtudega. Nii võib juhtuda, et juhendatavad hakkavad liigselt sõltuma juhendajast; juhendajatele langeb suur koormus; mitte kõik õppijad ei ole võimelised võtma juhendatava ja juhendaja rolle ning õpetajal tuleb protsessi väga hästi suunata. Ajamahukaks võib osutuda ka nende õppijate ettevalmistamine, kes on juhendaja rollis. Tähtis on silmas pidada, et koosõppimine on ainult üks täiendav võte, mitte ei asenda õppimist ega õpetamist.

3.1.2.3. *Õppe diferentseerimine, õppe individualiseerimine*

Haridussõnastiku (s.a.) järgi on õppe diferentseerimine õppurite eripära arvestamine viisil, mis loob rühmad ühesuguste tunnustega indiviididest, ja individualiseerimine on õpetamisel iga õppuri eripära arvestamine. Seega muudetakse ja kohandatakse diferentseerimisel õpet sarnaste vajadustega laste järgi, tekivad justkui taseme- rühmad, samas kui individualiseerimisel arvestatakse ainult ühe üksiku õppija haridusvajadustega.

Haridussõnastiku diferentseerimise definitsioon ei toeta tegelikult kaasava hariduse põhimõtteid, sest viitab laste grupeerimisele nende võimete põhjal. Ka ei tohiks diferentseerimise mõiste tekitada kõigile-ühe-mööduga lähenemist, muutuda üksluiseks tegutsemiseks (nt pidevalt töölehtede kasutamine) ega õpetajat üleliigselt koormata (Sobel & Alston, 2021). Tegelikuses on diferentseerimine siiski üks kaasavaid praktikaid. Nii diferentseerimise kui individualiseerimise eesmärk on pakkuda õppijatele jõukohast ja eduelamust pakkuvat haridusteed. Nende praktikate rakendamine eeldab aga spetsiifilist keskkonda, piisavaid ja paindlikke ressursse, paindlikku õppekava, õpetajate pädevusi ja teadmisi ning arusaama kaasavast haridusest kui positiivsest lähenemisest kõigile õppijatele (Lindner & Schwab, 2021). Kohandatakse õppesisu, -materjale, -korraldust, -kestust ja -protsessi, hindamist ning abi- ja raskusastet.

Sobel ja Alston (2021) peavad kaasava klassiruumi juures oluliseks kõiki lapsi arvestavat diferentseerimiskultuuri, mis hõlmab kogu ainetundi ning koosneb mitmetest teguritest, mida järgnevalt kirjeldatakse. **Õpperuum** peab peegeldama ja edendama kaasatust, toetades laste erinevaid õpivajadusi. Näiteks sotsiaalset kaasamist soodustab, kui õppijal on oma kindel koht klassis, ta istub toetava sõbra kõrval ning kuuleb hästi ruumis viibijaid. Kuna **suhe** on eduka kaasava õpetamise võti, siis lapsega kokku puutuv täiskasvanu peab väga hästi tundma oma lapsi ja teadma, kuidas nendega suhestuda. Lisaks peaks kogu koolipersonal mõistma ja teadma lapse raskuskohti, tugevusi ning kuidas lapsega tõhusalt lävida. Õppetöös tuleb kasutada **ressursse**, mis eeldavad minimaalseid, lihtsaid ja tõhusaid materjale, sest need toetavad õppimist, organiseerimist ja iseseisvust: näiteks visuaalne ajakava, märkmik ning reegliviik. Õpitud peab pidevalt **kordama** ja aitama **meenutada**, et see säiliks ning rakenduks. Lapse **vastamist** mõjutavad diferentseerimise keskmes

olevad juhendamise ja juhiste andmine, mida täiskasvanud vastavalt lapsele kohandavad või muudavad. Näiteks on võimalus kasutada IT-vahendeid või antakse lapsele mõtlemisaega, enne kui ta peab valjult oma vastuse teatavaks tegema. Laste kaasamiseks ja inspireerimiseks peab õppekava olema neile **relevantne** ehk jõukohane ja vastama nende huvidele. Alati see ei õnnestu ning siis on oluline **raskustega toimetulek**, mis on seotud julgusega küsida abi, eksida ning uuesti proovida. Samas peab võimaldama lapsel iseseisvuda, mitte tekitama õpitud abitust.

Õppe kohandamisest loe lähemalt peatükist „Õpiraskustega õppijate toetamine koolis”.

3.1.2.4. Universaalne õppedisain – erinevad materjali esitamise viisid

Universaalne õppedisain (ingl *Universal Learning Design*, lühend UDL) on teaduslikult põhjendatud raamistik õppetöö juhtimiseks, mis võimaldab paindlikkust ja mitmekesisust nii sisu edastamisel kui ka õppijate teadmiste ja oskuste demonstreerimisel, et soodustada iga õppija haaratust (ingl *engagement*) õppeprotsessis. Selleks pakub raamistik sobivaid muudatusi, kohandusi ja tuge õpikeskkonnas, aga ka väljakutseid ja piisavat pingutust, nii et säilivad maksimaalsed saavutusootused igale õppijale. UDL töötati välja hariduse ja neuroteaduse valdkonna uuringutele tuginedes ja digitehnoloogia üha kasvava mõjuga arvestades (Mayer *et al.*, 2014) ning selle keskmes on õppekavade muutmine ja kohandamine eesmärgiga minimeerida õppijate eripärade mõju (Courey *et al.*, 2012). Raamistiku kohaselt ei ole probleem mitte laste teadmistes või vilumustes, vaid muutmist vajab õpikeskkond. UDL-i eesmärk on õppijakeskne: sisu edasiandmiseks / info vastuvõtmiseks pakutakse erinevaid viise, mis hõlbustab õppimist, ning õppijatel võimaldatakse oma teadmisi ja oskusi samuti erinevatel viisidel väljendada, mis soodustab nende õppetöösse kaasatust (Al-Azawei *et al.*, 2016). Erinevalt diferentseerimisest on UDL ennetava lähenemisega, st õppijate mitmekesisusega arvestatakse juba planeerimisfaasis (Griful-Freixenet *et al.*, 2020; Lidner & Schwab, 2020).

UDL-i põhimõtted rajanevad neuroteaduse avastusel, et inimese ajus aktiveerub õppimise ajal kolm peamist närvivõrgustikku (CAST, 2018; Rose & Meyer, 2002):

- afektiivne närvivõrgustik / miks?
- äratundmise närvivõrgustik / mida?
- strateegiline närvivõrgustik / kuidas?

Sellest, kuidas aju õpib, saab põhjaliku ülevaate peatükist „Õppimise alused”. Järgnevalt käsitletakse vaid neid aspekte, mida UDL-i kontekstis on oluliseks peetud.

Kuigi iga inimese aju on ainulaadne ja funktsioneerib erinevalt, on neuroteadlased jõudnud tõdemuseni, et mõned funktsioonid toimivad süsteemselt ja on etteaimatavad. Seega on õppijatel vaatamata iga õppija ainulaadsusele ka ühised

ja etteaimatavad varieeruvuse mustrid, mida on õpikeskkondade kujundamisel kasulik arvestada. UDL tugineb kolmele põhimõttele, mis suunavad õppevahendite, meetodite ja õpikeskkondade kavandamist, valikut ja rakendamist ning aktiveerivad aju vastavad piirkonnad. Need kolm põhimõtet on järgmised:

- 1) pakkuda õpetajatele eri võimalusi, kuidas saavutada õppijate haaratus (**miks** õppida);
- 2) pakkuda erinevaid õppematerjali esitamise viise, st õppijate vaatepunktist erinevaid info vastuvõtmise viise (**mida** õppida);
- 3) pakkuda erinevaid tegutsemis- ja väljendusviise (**kuidas** õppida) (Meyer *et al.*, 2014).

Haaratus puhul on oluline küsimus **miks õppida**.

Aju afektiivne piirkond on seotud huvi, eesmärgi, motivatsiooni ja eneseregulatsiooni arendamisega õppimisel. UDL-i kohaselt on õppijale vaja pakkuda valikuid ja vajadusel tuge. Siin saab välja tuua kolme liiki valikuvõimalusi.

1. **Võimalused õppijate huvi äratamiseks.** Õppijates tekitatakse ootusärevus ja huvi õpitava suhtes. See, mis äratav õppijates huvi, võib olla väga erinev: näiteks räägib õpetaja kaasahaarava loo, esitab mõistatuse, õppijad lahendavad elulist probleemi. Seejuures arutatakse teema olulisuse üle, pakutakse valikuvõimalusi ning luuakse õppimiseks turvaline ja rahulik keskkond. Paindlikkus ja valikute pakkumine tõstavad õppija autonoomsust õppeprotsessis. Näiteks saavad õppijad ise valida viisi ülesande lahendamiseks või teha valiku vahendite osas.
2. **Võimalused pingutuse ja püsivuse säilitamiseks.** Õppimise käigus tagatakse jõukohasus ja pingutusvajadus, õppijad kaasatakse eesmärkide seadmisel, edendatakse koostööd ja antakse tagasisidet. Õpetaja ülesanne on pakkuda erinevaid strateegiaid ülesannete lahendamiseks ja vajadusel tuge, sest õppijad erinevad ka oma õppimise juures püsivuse põhjuste ja suutlikkuse poolest. Õpetaja saab siin aidata sõnastada eesmärgid, mis on iga õppija jaoks saavutatavad, aga nõuavad piisavat pingutust. Seetõttu peavad ülesanded olema erineva raskusastmega ja osadeks jaotatavad. Nii saab pakkuda õppijatele lahendamiseks erinevat hulka suuremast ülesandest ja rohkem või vähem aega sõltuvalt õppijate vajadusest. Samas tuleks soodustada ka õppijate omavahelist koostööd ülesande lahendamisel. Kogu protsessi jooksul peab õppija saama tagasisidet, mis aitab tal jõuda eesmärgini maksimaalsel tasemel.
3. **Võimalused eneseregulatsioonivõime arendamiseks.** Õppijatel on erinevad eneseregulatsiooni oskused, st nad on oma õppimise reguleerimisel erineva võimekusega. Eneseregulatsioon tähendab võimet seada motiveerivaid eesmärgi, jätkata jõupingutusi nende eesmärkide saavutamiseks ning

jälgida tasakaalu sisemiste ressursside ja väliste nõudmiste vahel, otsides abi või kohandades vastavalt vajadusele oma ootusi ja strateegiaid. Eneseregulatsiooni osas tuginetakse edenemismõtteviisile, toimetulekuviisidele; arendatakse enesehindamist ja refleksioonioskust. Kõige selles juures peab olema kättesaadav õpetaja tugi, sest õppijatel on erinev usk enesetõhususse, erinevad toimetulekuoskused ja -strateegiad ning nende võime jälgida isiklikku arengut ja teha kohandusi oma õppimises on samuti erinev. Seetõttu on vaja positiivselt mõjutada õppijate ootusi ja uskumusi enda kohta ning aidata säilitada motivatsiooni, soodustades õppijate toimetulekuoskusi ja -strateegiaid. Samuti on oluline tõsta õppijate enesehinnangut ja refleksioonioskusi. Pakkudes erinevaid võimalusi haaratuseks, kujundame sihiteadlikke ja motiveeritud õppijaid (Meyer *et al.*, 2014).

Materjali esitamine pakub vastuseid küsimusele **mida õppida**.

Äratundmise närvivõrgustikus (ingl *recognition network*) toimub keskkonnas leiduva info tajumine ehk info kogumine ja selle muutmine teadmiseks ehk analüüsimine. Õppijate võime tajuda, tõlgendada ja mõista infot sõltub selle esitusviisidest. Selleks, et õpikeskkond toetaks erinevaid õppijaid, on info esitamisel vaja arvestada kolme tüüpi võimalustega (vt järgnev loetelu). Kui õppeprotsess sisaldab neid valikuid, on igal õppijal – olenemata tema eripärast – kergem õppida.

1. **Erinevad tajumise viisid.** Õppijate taustteadmised ja võimed teadmiste ligi pääseda ja neid aktiveerida on väga erinevad. Seepärast on ülioluline esitada infot mitmel eri viisil, et õppijatel oleks võimalus erinevate meelte kaudu infot ammutada ning teavet hõlpsasti ka muuta, näiteks teksti, pilte, graafikuid suurendada; tausta-teksti kontrasti suurendada, olulist kohta markerida; video-heli kiirust muuta; fonti muuta. Õpetaja saab materjali esitamiseks kasutada erinevaid vahendeid, meetodeid ja ruumi ka väljaspool tavapärasest rühma- või klassiruumi. Näiteks võib uue teema käsitlemisel esmalt selle kohta lugeda või kuulata õpetaja selgitust, millele järgneb video vaatamine või piltide vaatlus. Seejärel võiks õppijatel olla võimalus kuuldu ja nähtu põhjal ise midagi luua, analüüsida, järeldada.
2. **Keele, matemaatiliste väljendite ja sümbolite valikud.** Õpetaja peaks mõtlema, kuidas pakkuda erinevaid viise teksti ja matemaatiliste sümbolite õpetamiseks. Siin tuleb arvestada õppijate olemasoleva sõnavaraga ja eelteadmistega matemaatilistest sümbolitest. Sümbolite selgitamiseks võiks näiteks pakkuda graafilisi esitusviise koos tekstiga, mis sümbolit kirjeldab. Sõnavara ja sümboleid saab aidata selgitada hüperlinkide ja joonealuste märkustega mõistetele, selgitustele, illustratsioonidele.

Kui lause süntaks või graafilise kujutise struktuur ei ole õppijatele ilmne või tuttav, kannatab arusaamine. Et kõik õppijad saaksid aru, tuleks pakkuda

alternatiivseid esitusviise, mis selgitavad või muudavad selgemaks süntaktilisi või struktuurilisi seoseid tähenduse elementide vahel. Näiteks selgitada tundmatut süntaksit (keeles või matemaatilistes valemites) või selle aluseks olevat struktuuri (diagrammides, graafikutes, illustratsioonides, pikemates selgitustes või jutustustes) alternatiivide abil, mis 1) rõhutavad struktuurilisi seoseid või muudavad need selgemaks, 2) loovad seoseid varem õpitud struktuuridega ja 3) muudavad elementidevahelised seosed selgemaks (nt üleminekusõnade esiletõstmine essees, ideedevahelised seosed mõistekaardil jne).

Õpetajal tuleb toetada teksti, matemaatiliste märkmete ja sümbolite dekodeerimist. Näiteks lubada teksti kohta küsimuste esitamist, kasutada digitaalset teksti koos sama teksti audiosalvestise esitamisega, võimaldada paindlikkust ja lihtsat juurdepääsu mitmel kujul märkmetele, kui see on asjakohane (nt valemid, graafikud) ja kasutada põhiterminite loetelu.

Õppematerjalide puhul tuleks jälgida, et materjal oleks mõistetav ka õppijale, kelle jaoks ei ole õppimise keel tema emakeel. Seetõttu on eriti oluline keeltevaheline mõistmine ja õppematerjalide esitamisel sellega arvestamine. Õpetajal tuleb teha kogu õpitav sisu kättesaadavaks ka piiratud keeleoskusega õppijatele. Selleks tuleb seostada põhisõnavara tähendus nii õppekeeles kui ka õppija emakeeles; määratleda valdkondlik sõnavara, kasutades nii valdkondlikke kui ka üldisi termineid; pakkuda elektroonilisi tõlkevahendeid või linke mitmekeelsetele sõnastikele veebis; lisada sõnavara selgitamiseks visuaalseid, mittekeelalisi abivahendeid (pildid, videod jne).

Sageli domineerib õpetamisel tekstina esitatud teave. Samas on tekst paljude mõistete esitamiseks ja enamiku protsesside selgitamiseks halb viis. Seda eriti õppijate jaoks, kellel on tekstiga seotud raskused. Alternatiivide – eelkõige illustratsioonide, simulatsioonide, piltide või interaktiivse graafika – pakkumine võib muuta tekstis esitatud teabe arusaadavamaks igale õppijale. Selleks saab õpetaja ühes vormis (nt seletuskirjas või matemaatilises võrrandis) esitatud põhimõisted esitada koos alternatiivse vormiga (nt illustratsioon, tants/liikumine, diagramm, tabel, mudel, video, koomiks, foto, animatsioon jms) ja luua selgesõnalised seosed nende erinevate esitusviiside vahel.

3. **Võimalused arusaamise suurendamiseks.** Et õppijad materjalist paremini aru saaksid, aktiveeritakse (või nende puudumisel antakse) taustteadmised, mis on vajalikud õpitava omandamiseks; rõhutatakse olulist, põhjuse-tagajärje seoseid ning ollakse toeks nii info töötlemisel kui ka teadmiste üldistamisel ja ülekandmisel. Siin on olulised ka selged ja arusaadavad juhendid info töötlemiseks, visualiseerimiseks ja muutmiseks. Pakkudes

mitmekesiseid esitusviise ja -vahendeid, kujundame leidlikke ja asjatundlikke õppijaid (Meyer *et al.*, 2014).

Tegutsemis- ja väljendusviisidega vastame küsimusele kuidas õppida.

Aju täidesaatvad piirkonnad tegelevad planeerimise, tegutsemise, oma teadmiste väljendamise ja edasijõudmise hindamisega. UDL-i kohaselt saab toetada nende ajupiirkondade tööd, kui pakkuda järgmisi võimalusi:

1. **Võimalused tegutsemiseks.** Et toetada aju strateegilisi piirkondi, tuleb õppimiseks ja õpitu demonstreerimiseks kasutada erinevaid tegutsemis- ja väljendusviise. Õppijal peaks olema võimalus tegutseda nii füüsilises õppe-ruumis kui ka elektroonilistes keskkondades ja kasutada abivahendeid, sh IKT-vahendeid, nagu arvuti ning spetsiaalsed tarkvarad erinevate programmide ja meediumite kasutamiseks. Samuti peab tal olema võimalus kasutada õppimisel erinevaid meetodeid.
2. **Võimalused suhtlemiseks ja teadmiste väljendamiseks.** Oluline on ka mitmesuguste väljendus- ja suhtlusvõimaluste pakkumine nii õppimise protsessis kui ka oma teadmiste väljendamisel: näiteks intervjuud, lühikesed küsimustikud, teaduslikud uuringud, esitlused, kirjalik töö, suuline vastamine, füüsiline tegevus. Erinevad hindamisviisid võimaldavad igal õppijal väljendada oma teadmisi just talle sobival viisil.
3. **Võimalused oma arengu hindamiseks ja edasise tegevuse kavandamiseks.** Õppijad erinevad ka selle poolest, kuidas nad kavandavad oma õppimist ja kuidas nad õpivad (Meyer *et al.*, 2014). Õppimise juures on oluline sobiva eesmärgi püstitamine, planeerimine, strateegia väljatöötamine, ressursside ja teabe haldamine ning edusammude jälgimine. Kõik need sammud on kriitilise tähtsusega probleemide lahendamisel ja meie metakognitsiooni arengul (Mitchell, 2014). Asjatundlikud õppijad peavad suutma seada sobivad eesmärgid ja jälgima oma edusamme nende eesmärkide saavutamisel. Seetõttu on vaja õppijaid jõukohaste eesmärkide seadmisel toetada ja aidata neil aru saada, millised õppimisstrateegiad neile sobivad. See tähendab paindlikkust õppeprotsessis: on võimalik proovida teistsugust lähenemist, kui üks meetod ei tööta. Mida kogenum on õppija, seda enam on ta teadlik enda jaoks sobivatest strateegiatest. See aga eeldab, et nooremas eas on õpetajad sellele tähelepanu juhtinud ja õppijaid sobivate strateegiate leidmisel toetanud. Õppijad, kellel on raskusi õppimise organiseerimise ja planeerimisega või kellele pole neid strateegiaid kunagi õpetatud, ei pruugi isegi teada, et neil on võimalus seada endale eesmärgid. Seetõttu on oluline pakkuda õppijatele sobivaid mudeleid ja juhiseid eesmärkide seadmiseks, nende poole püüdlamiseks ja oma edusammude hindamiseks. Pakkudes mitmesuguseid vahendeid tegutsemiseks ja teadmiste väljendamiseks, kujundame strateegilisi ja eesmärgile orienteeritud õppijaid (Meyer *et al.*, 2014).

Kokkuvõtteks võib öelda, et tõhus ja läbimõeldud koostöine õpetamine ning nii UDL-i kui ka diferentseeritud õppe kasutamine toetab kaasamist klassi- ja rühmatasandil, kuna nii soodustatakse õppijate omavahelist suhtlust, väärtustatakse mitmekesisust ja pakutakse õppijatele jõukohast õpet. Seejuures on oluline pakkuda kaasava hariduse võtmeisikule ehk õpetajale igakülgset, juhtumipõhist ja koostöist tuge. On leitud, et rühma- ja klassiruumi praktikate rakendamine esitab õpetajale väljakutseid nii asutuse, isiklikul kui professionaalsel tasandil, ent samal ajal jäävad toetavad praktikad ja meetodid liialt teoreetiliseks või tahaplaanile (Lidner & Schwab, 2020).

Järgmises ülesandes (vt ülesanne 6) on Sul võimalus analüüsida oma kogemusi UDL-i põhimõtete rakendamisel. Palun mõtle tabelis toodud küsimustele ja too välja vastused.

Ülesanne 6. UDL-i põhimõtete rakendamine ja selle tugi õppijatele

Milliseid erinevaid UDL-i põhimõtteid toetavaid õpetamise meetodeid oled kasutanud?	Kuidas on see toetanud erivajadustega/erivajadusteta õppijaid?

3.1.3. Täiendavad olulised aspektid õppetöö läbiviimisel kaasavas rühma- või klassiruumis

Lisaks eespool kirjeldatud rühma- või klassiruumi kaasavatele praktikatele on samavõrd olulised ka alljärgnevad aspektid, mida õpetaja peab järgima. Rühma ja klassi tasandil on tähtis ka **õppe korralduslik tugi**, mis hõlmab õppe korraldamist, ülesehitust ning sellele ligipääsu. Täpsemalt viitab korralduslik tugi tegevussammudele, kuidas õpetaja

- kehtestab rutiinid;
- hõlbustab üleminekut ühelt ülesandelt teisele;

- kohandab ressursse ja materjale ning kasutab erinevate vajadustega arvestamiseks tehnoloogiat;
- pakub lisaäga;
- jälgib toimuvat ja liigub klassiruumis ringi, et kõik õppijad oleksid vaateväljas (Finkelstein *et al.*, 2021).

Üks efektiivsemaid sekkumisi on **etteõppimine** (ingl *pre-learning*), mille käigus õppijad omandavad enne konkreetse tunni algust eelteadmised ja -oskused, ja **üleõppimine** (ingl *over-learning*) ehk õpitu pidev harjutamine pikaajalise meeldejätmise eesmärgil (Sobel & Alston, 2021).

Lisaks peaksid õpetajad **jälgima** ja hindama lapse üldist arengut, sh **edusamme** ja akadeemilisi tulemusi, lähtuvalt tema individuaalsetest eesmärkidest. See tähendab tavaliselt IÕK koostamist, rakendamist ja hindamist; kujundavat hindamist; erinevate hindamisviiside kasutamist ja teadmiste-oskuste testimist; varasemalt õpitu kordamist (Finkelstein *et al.*, 2021). Kujundava hindamise korral antakse tagasisidet õppija teadmiste, oskuste, hoiakute, väärtushinnangute ja käitumise tugevate külgede ja vajakajäämistele kohta võrreldes varasema tasemega, lisaks tuuakse arengu toetamiseks välja õppija senised tulemused ning vajakajäämised, innustatakse ja suunatakse teda edasisele õppimisele ning kavandatakse edasise õppimise eesmärgid ja teed (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Õppimise toetamise seisukohalt on kujundav hindamine 150-st võttest üks kõige tõhusamaid: efekti suurus on 0.9 (Hattie, 2012), seda olenemata vanusest, hindamise sagedusest, sekkumise kestusest või erivajadusest (Hattie, 2009).

Oluline on arvestada ka õppijate **sotsiaal-emotsionaal-käitumuslike** vajadustega. See soodustab klassiruumis positiivset õhkkonda ning seetõttu tuleks keskenduda ka sellele, kuidas õpetaja

- saab olla eeskujuks;
- väljendab oma ootusi õppijate käitumisele;
- hõlbustab õppijate omavahelist suhtlust;
- kiidab ja annab tagasisidet;
- käsitleb kiusamist, tõrjumist ja väärtuste konflikte.

Lähemalt avab seda teemat peatükk 6 „Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine”.

Kokkuvõtteks võib öelda, et toimetulek heterogeenses rühma- või klassiruumis on õpetajale suureks proovikiviks ja eeldab väga erinevate aspektidega arvestamist ning sellest tulenevalt ka mitmekesiste praktikate kasutamist. Siinkohal vajab õpetaja kindlasti tuge nii inim- kui ka ajalise ressursi näol, aga kõigi õppijate akadeemilise ning sotsiaalse kaasatuse nimel tasub kindlasti püüelda selle poole, et leida enese jaoks sobivaimad õpetamisstrateegiad.

Kasutatud kirjandus

- Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39–56. <https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295>
- Aus, D., Eisenschmidt, E., & Oppi, P. (2021). *Õpiring kui õpetajate professionaalne kogukond koolis. Juhendmaterjal õpiringide käivitamiseks koolis*. Tallinna Ülikool. Haridusinnovatsiooni keskus. https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/Tulevikukool/%C3%95piringi%20juhendmaterjal_1.pdf
- Bešić, E., Paleczek, L., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Inclusive Practices at the Teacher and Class Level: the Experts' View. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240339>
- Boaler, J., & Foster, D. (2021). *Raising Expectations and Achievement: The Impact of Two Wide Scale De-Tracking Mathematics Reforms*. <https://www.youcubed.org/wp-content/uploads/2017/09/Raising-Expectations-2021.pdf>
- CAST. (2018). *Universal Design for learning guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chopra, P. (2009). Mental health and the workplace: Issues for developing countries. *International Journal Of Mental Health Systems*, 3, 1–9. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-3-4>
- Cohen, E., & Lotan, R. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (3rd ed). Teachers College Press.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students with Disabilities. *Journal of Educational Psychological Consultation*, 20(1), 1–8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36(1), 7–27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735–762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125–140. <https://doi.org/10.4471/ijep.2014.08>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the Interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A Systematic Review. *Educational Research Review*, 29, 100306. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>

- Haridus- ja Teadusministeerium. (2021). *Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-09/1._haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitatud_11.11.21.pdf
- Haridussõnastik*. (s.a.). <https://www.eki.ee/dict/haridus/>
- Haridusvaldkonna arengukava 2021–2035*. (s.a.). https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_haridusvaldkonna_arengukava_2035_seisuga_2020.03.27.pdf
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Jutvik, G., Wiborn, P., Glushkova, L., & Liepina, I. (s.a). *Juhend õpiringis osalejatele*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/keskkond/files/opirings_osalejale.pdf
- Juurak, R. (2022, 11. veebr). Õpiring ehk Õpetaja professionaalsuse uus vedur. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2022/02/opiring-ehk-opetaja-professionaalsuse-uus-vedur/>
- Jürimäe, M., & Lamesoo, K (2019). Õpiringide roll haridusasutuses. Voolaid, H (Toim). *Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2018/2019. õppeaastal* (lk 108–109).
- Kivirand, T., Leijen, Ä., & Lepp., L. (2022). Enhancing Schools` Development Activities on Inclusive Education Through In-service Training Course for School Teams: A Case Study. *Frontiers in Psychology*, 13,824620. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824620>
- Kivirand, T., Leijen, Äli, Lepp, L., & Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(1), 48–71. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.1.03>
- Kontor, A., Vösu, K., & Terasmaa, M. (2019). *Õpilase individuaalsuse arvestamine võimetekohase õppe tagamisel. Juhendmaterjal*. SA Innove. https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2019/01/pilase-individaalsuse-arvestamine-voimetekohase-oppimise-tagamisel-vormistatud_taiend12.05.2020-1-2-1.pdf
- Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *Riigi Teataja I*, 1999, 27, 387. <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006>
- Kutsestandard. Eripedagoog, tase 7*. (2023). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/11205094/?nocache=mac909ea00>
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 6*. (2020). Hariduse kutsenõukogu. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824210/>
- Lindner, K-T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lyons, W.E., Thompson, S.A., & Timmons, V. (2016). We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889–907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841>

- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. CAST.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105313>
- Nakus, D. (2019). *Õpetajate õpioskuste alaste teadmiste kujunemine õpiringi abil ühe kooli näitel*. [Magistritöö, Tallinna Ülikool]. Tallinna Ülikool.
- New Brunswick Association for Community Living (NBACL)/Association du Nouveau Brunswick pour l'intégration communautaire (2004). *Position Paper on the Roles and Responsibilities of Teacher Assistants Within an Inclusive Education System*. <https://nbacl.nb.ca/wp-content/uploads/2017/01/Position-Paper-on-the-Roles-and-Responsibilities-of-Teacher.pdf>
- Ní Bhroin, Ó., & King. (2020). Teacher education for inclusive education: a framework for developing collaboration for the inclusion of students with support plans. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 38–63. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1691993>
- Nilsen, S., (2017). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 205–217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1193564>
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 2020, 41, 240. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I*, 2010, 6, 22. <https://www.riigiteataja.ee/akt/13273133>
- Rose, D.H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- SA Innove. (2020). *Juhendmaterjal õpilase toetamiseks koolis*. <https://rajaleidja.ee/wp-content/uploads/2020/02/Juhendmaterjal-õpilase-toetamiseks-koolides-07.02.2020.pdf>
- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Sharma, U., & Salend, S. J. (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118-134. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Sobel, D., & Alston, S. (2021). *The Inclusive Classroom: a new approach to differentiation*. Bloomsbury Education.

- Soukakou, E., Evangelou, M., & Holbrooke, B. (2018). Inclusive classroom profile: A pilot study of its use as a professional development tool. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1124–1135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416188>
- Vesso, S. (2020). *Kovisiooni käsiraamat. Kolleegidevaheline coaching*. Dictum Supervision & Coaching.
- Wolgast, A., & Fischer, N. (2017). You are not alone: Colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. *Social Psychology Of Education*, 20, 97–114. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9366-1>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E., (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>



4. PEATÜKK

Õppimise alused

Gerli Silm ja Kati Aus

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- õppimise protsessid aju tasandil;
- erinevate tunnetusprotsesside roll õppimisel;
- efektiivsed õppimise strateegiad;
- emotsioonide, motivatsiooni ja uskumuste seos õppimisega.

4.1. Mis on õppimine?

Iga last õpetades on oluline mõista, kuidas toimub õppimine aju tasandil ja milline on erinevate tunnetusprotsesside roll õppimisel. Ühest küljest võimaldab selline mõistmine aru saada, miks võivad õppijatel õppimisel raskused tekkida, teisest küljest aitab see valida kõige mõttekamaid õppimise ja õpetamise viise. Õppimise protsessi tundes on lihtsam ka selle toetajana tasakaalukaks ja mõistvaks jääda. Arusaam sellest, kuidas õppimine toimub, ja oskus seda enda puhul märgata aitavad ka iseenda õppimist paremini reguleerida ning seeläbi ennast reguleerivaks õppijaks saada. Teadmised tõhusatest õppimise strateegiatest ei ilmuta end lapsele aga iseenesest. Seetõttu on eriti oluline, et õpetajad mõistaksid õppimise seaduspärasid ning loimiksid õpetamise õppimise enese kohta erinevatesse õpi- ja õpetamistegevustesse. Õppijatega õppimise kui protsessi üle arutlemine toetab nende õppimisoskuse arengut. See peatükk keskendub peamiselt normikohasele arengule, mille tundmine võiks aidata paremini mõista ka erisusi, mida käsitletakse peatükis „Õpiraskused ja õppe kohandamine“. Aga alustuseks mõtle, mis Sinu arvates õppimine üldse on (vt ülesanne 1).

Ülesanne 1. Õppimine

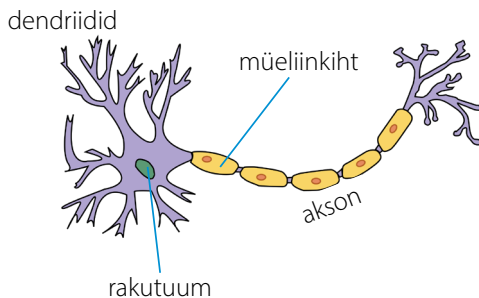
Defineeri oma sõnadega, mis on õppimine. Pane kirja olulisemad märksõnad.

4.2. Õppimise neurobioloogia

4.2.1. Närvirakud

Aju koosneb närvirakkudest ehk neuronitest ja gliiarakkudest. Ajus on ligikaudu 86 miljardit neuronit ja samapalju mitteneuronaalseid rakke (Herculano-Houzel, 2012). Neuroneid on erineva suuruse ja kujuga, kuid enamasti koosneb neuron dendriitidest, rakukehast ja aksonist (vt joonis 1). Dendriidid võtavad vastu signaale paljudelt teistelt neuronitelt, akson aga saadab närviimpulsse teistele neuronitele. Aksonid on ümbritsetud müeliinkestaga, mis võimaldab närviimpulssidel kiiremini liikuda (Gleitman *et al.*, 2014).

Närvirakkudel on erinevad funktsioonid: eristatakse eferentseid, aferentseid ja interneuroneid. Eferentsed ehk motoorsed neuronid kannavad signaale ajust lihastesse. Aferentsed ehk sensoorsed neuronid viivad signaale kehast (seest ja väljast) ajusse. 99% neuronitest on aga hoopis interneuronid, mis loovad ühendusi erinevate neuronite vahel (Gleitman *et al.*, 2014). Joonisel 1 on esitatud üks võimalik pilt neuroni väljanägemisest, tegelikkuses on neuroneid väga erineva kuju ja suurusega. Inimkeha kõige pikemad aksonid moodustavad istmikunärvi, mis algab selgroo alumisest osast ja ulatub jalatalla alla. Aksoni pikkus võib seal olla üle ühe meetri (Muzio & Cascella, 2021).



Joonis 1. Neuroni ehitus (lihtsustatult)

Nagu öeldud, on ajus ka teistsuguseid rakke – gliiarakke. Sõna „gliia“ tuleneb vanakreekakeelsest sõnast, mis tähendab liimi. Tõenäoliselt said gliiarakud oma nimetuse sellest, et vanasti nende funktsioonist palju ei teatud ja arvati, et nende põhiline ülesanne on neuroneid koos hoida. Kuid gliiarakkudel on peaaegu ka palju teisi olulisi funktsioone: näiteks varustavad need neuroneid toitainetega ja juhivad neuronite liikumist perioodil, mil inimese aju väga kiiresti kasvab ja areneb (enne sündi ja esimestel elukuudel). Veel kiirendab gliia neuraalset kommunikatsiooni ja just seda gliiarakkude rolli tasub õppimise seisukohalt tunda. Selliseid gliiarakke nimetatakse müeliiniks (Gleitman *et al.*, 2014). Need koosnevad enamjaolt rasvataolisest aineist (koostises 70–85% rasvad ja 15–30% valgud; Poitelon *et al.*, 2020) ja hakkavad varsti peale sündi mähkima end ümber neuronite aksonite, eriti ümber selliste aksonite, mis ulatuvad rakust kaugemale, vajades seetõttu suuremat ülekandekiirust. Oma värvuselt on müeliin valge – müeliniseeritud aksonitest koosneb aju valgeollus. Hallollus koosneb neuronite rakukehadest, dendriitidest ja müeliniseerimata aksonitest (Gleitman *et al.*, 2014). Öeldakse ju „kasuta oma halle ajurakke“ – hallid ajurakud ehk neuronid ongi need, mis omavahel ühendusi luues meile mõtlemisvõime annavad, aga ka aju valgeollus on oluline, võimaldades tõhusat kommunikatsiooni neuronite vahel.

Mõtlemisvõime (ja ka muude kognitiivsete funktsioonide) toimimiseks peavad neuronid omavahel „suhtlema“. Neuronisene kommunikatsioon toimub elektriliste signaalide abil, neuronitevaheline aga keemiliste signaalide abil. Elektriline signaal levib läbi raku ning siis antakse see edasi teisele neuronile. Naaberneuronite vahel on pilu, mida nimetatakse sünapsiks. Presünaptiline rakk väljutab sünapsisse teatud molekulid (neurotransmitterid ehk neuromediaatorid ehk virgatsained) ja need kinnituvad postsünaptilise raku retseptoritele (Gleitman *et al.*, 2014). Neurotransmitterid on seega justkui keemilised sõnumiedastajad. Kindlasti oled kuulnud sellistest ainetest nagu serotoniin, adrenaliin, dopamiin jt. Need on virgatsained ehk neurotransmitterid, millest igaühel on erinev mõju. Näiteks mõjutab serotoniin meeleolu, dopamiin on seotud motivatsiooniga, adrenaliin valmistab keha ette võitle- või-põgene-reaktsiooniks (tagajärjeks kõrgem vererõhk, kiirem pulss, kiirenenud hingamine jm), endorfiinid vähendavad valuaistingut, glutamaat on seotud mälu ja õppimisega, atsetüülkoliin stimuleerib lihaseid ja GABA (gamma-aminovõihape) on seotud motoorse kontrolli, nägemise ja ärevusega (Moss-King, 2016).

4.2.2. Närvivõrgustikud

Seega annavad neuronid üksteisele signaale, justkui õpivad üksteisega suhtlema, ja tekivad neuraalsed rajad. Kognitiivne areng seisnebki neuraalsete võrgustike arengus. Inimese kasvades ja arenedes tugevdavad erinevad kogemused neid neuroradasid, mis on meie jaoks olulised, ebaolulised aga hääbuavad. Suurem osa

neuraalsest arengust leiab aset pärast sündi – siis on ajus kõige rohkem neuroneid ja nendevahelisi ühendusi. Varajases arengus hävinevad mitmed närvirakud ning neuraalsed ühendused kaovad suures mahus. Ühenduste kadumist nimetatakse sünaptiliseks pruunimiseks ehk sünaptiliseks kärpimiseks. Selline kärpimine on paindliku ja terve aju jaoks võtmetähtsusega. Sünaptiline kärpimine on justkui taime kärpimine: nõrgemad kasvud eemaldatakse, et tugevamad saaksid veelgi tugevama- teks (Sakai, 2020).

Arvatakse, et ebaõnnestunud sünaptiline kärpimine võib olla seotud selliste neuroloogiliste häiretega nagu autism või skisofreenia. Autismi seostatakse liiga vähese kärpimisega, skisofreeniat aga ülemäärase sünaptilise kärpimisega teismeeas, mil see haigus tavaliselt esimest korda avaldub (Sakai, 2020).

4.2.3. Neuroplastilisus

Üldiselt koosneb aju kindlalt piiritletavatest piirkondadest, millel on oma ülesanded. Ometi võib ajutalitlus elu jooksul muutuda. Kui varem usuti, et närvirakud elu jooksul vaid kaovad ja uusi asemele ei teki, siis nüüdseks on leitud, et teatud tingimustes võivad tekkida ka uued neuronid. Samuti on täheldatud, et teatud vigastuste korral võivad ajupiirkonnad teiste piirkondade funktsioone üle võtta ja niimoodi aju „parandada“. Aju on plastiline (Gleitman *et al.*, 2014).

Plastilisus väljendub kasvõi selles, et uusi teadmisi omandades tekivad muutused ka närvisüsteemis neuronitevahelistes ühendustes. On ka leitud, et olenevalt sellest, millele on inimene spetsialiseerunud, võib tema ajukoor olla reorganiseerunud. Näiteks leiti, et pillimänguharjutuste tõttu tegeleb muusikute ajus sõrmedest tulenevate signaalide töötlemisega suurem ajukoore osa kui mittemuusikutel. Tähelepanu on pälvinud ka Londoni taksojuhte koondav uuring. Selles uuringus leiti, et võrreldes kontrollgrupiga on Londoni taksojuhtidel suurem hipokamp (Maguire *et al.*, 2000, viidatud Gleitman *et al.*, 2014 j). Hipokamp on ajustruktuur, mis on seotud navigeerimisoskusega: mida rohkem on taksojuhid linna tundma õppinud ja selles liigelnud, seda rohkem ajukudet on „saadetud“ piirkonda, mis on navigeerimisega seotud (Gleitman *et al.*, 2014). See huvitav leid puudutab aga vaid neid taksojuhte, kes on sooritanud Londoni spetsiifilise taksojuhieksami, valmistudes selleks sageli 3–4 aastat. Juhtidel, kes kasutavad oma sõitudel navigeerimiseks telefoniäppe, pole ruumilise mälu seotud neuroneid tavalistest autojuhtidest sugugi enam.

Saab eristada kolme tüüpi neuroplastilisust (Boyd, 2015):

Neurokeemiline neuroplastilisus on seotud virgatsainete suurenenud ülekandega ühtedelt neuronitelt teistele. Selline plastilisus on seotud kiirelt aset leidvate muutuste ja õppimisega ning nii tekivad nn lühiajalised mäluäljed.

Struktuuriline neuroplastilisus on aju võime muuta õppimise tulemusena neuronitevahelisi ühendusi – tekib juurde uusi sünapseid ja dendriite ning

dendriidiharusid. Sellised muutused eeldavad õppijalt rohkem aega ja pingutust. Tulemuseks on nn pikaajse mälujälje tekkimine (nt mõne püsivalt paranenud motoorse oskuse või hästi omandatud teadmisenä).

Funktsionaalne neuroplastilisus hõlmab tervete neurovõrgustike muutumist, näiteks võivad vigastatud ajupiirkonna funktsioonid mõnda kahjustamata ajupiirkonda üle kanduda.

Õpetajal on oluline teada, et õppimisel tekkinud lühiajaline mälujalg (nt õpin homseks kontrolltööks) on aju tasandil sootuks teistsugune kui pikaajaline mälujalg või vilumuse tekkimine. Nagu öeldud, nõuab viimaste tekkimine tuntuvalt rohkem aega ja pingutust, kuid ka tulemus on püsivam.

Lapse esimestel eluaastatel areneb aju väga kiiresti. Sündimise hetkel on igal ajukoore neuronil ligikaudu 2500 sünapst ehk närviimpulsi ülekande toimumise kohta. Kolmeaastaselt lapsel on see arv kasvanud 15 000-ni. Keskmisel täiskasvanul on sünapstite arv võrreldes kolmeaastasega poole väiksem. Selle põhjuseks on sünapstiline pruunimine ehk sünapstiline kärpimine, mille käigus eemaldatakse ühendused, mida ei kasutata. Teisalt tugevnevad need ühendused, mida kasutatakse pidevalt. Uute ühenduste loomine ja tugevdamine ning nõrkade eemaldamine võimaldab ajul muutuva keskkonnaga kohaneda (Graham & Forstadt, 2011).

Aju on plastiline kogu elu jooksul, kuid erinevatel eluetappidel domineerivad erinevad muutused. Üldiselt on noored ajud altimad kogemuste mõjul muutuma kui vanemad ajud, kuid see ei tähenda, et täiskasvanute ajud enam ei muutuks (Kempermann *et al.*, 2002). Osaliselt määravad ka geenid selle, kui plastiline kellegi aju on. Aju plastilisusel on muidugi limitatsioone: on teatud ajuosad, mis tegelevad väga spetsiifiliste ülesannetega (liikumine, keel ja kõne, tunnetus), ning kui need piirkonnad kahjustuvad, ei ole teised ajupiirkonnad võimelised neid täielikult üle võtma (Gleitman *et al.*, 2014). Neuroplastilisust toetab mitmekesine keskkond, mis pakub võimalust keskenduda, uudsust jm. Väga olulised on aju tervise seisukohalt ka uni ja füüsiline aktiivsus (Boyd, 2015; Kempermann *et al.*, 2002).

4.2.4. Aju anatoomia

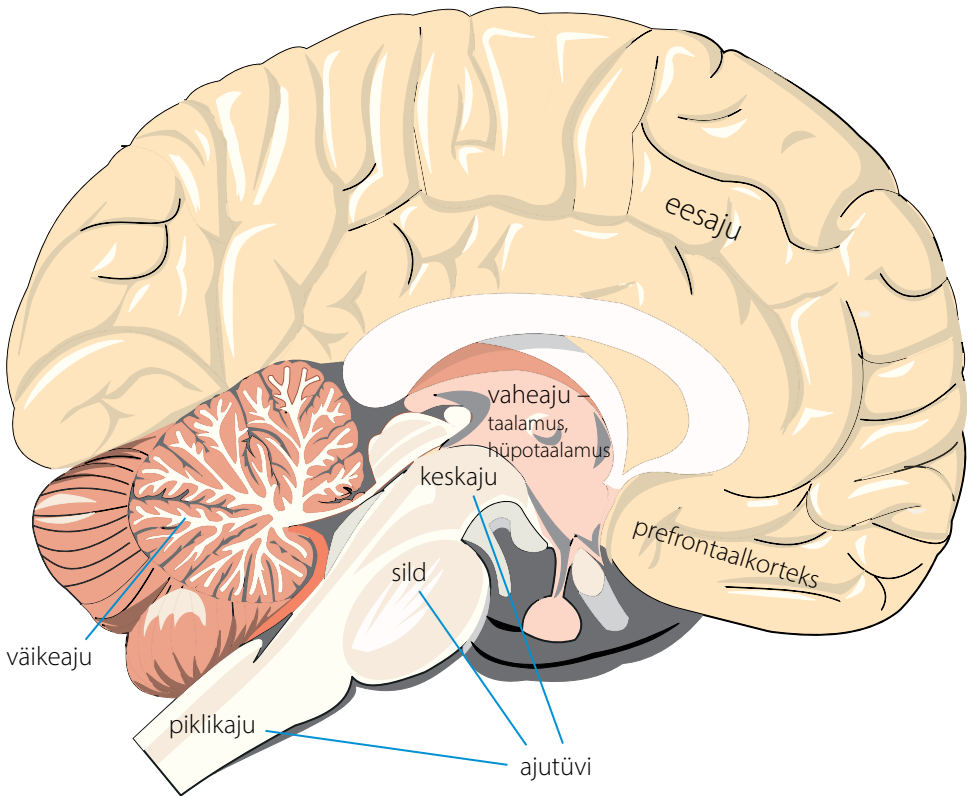
Inimese kesknärvisüsteem koosneb omavahel ühendatud peaajust ja seljaajust. Seljaaju ülemises otsas asub ajutüvi. Selle alumine osa ehk piklikaju reguleerib näiteks hingamist ja vereringet ning aitab tasakaalu hoida. Piklikaju kohal asub sild, mis reguleerib ajukoore üldist aktiivsust, tähelepanu ning une ja ärkveloleku rütmi. Ajutüve taga on väikeaju, mille ülesanne on hoida tasakaalu ja koordineerida liigutusi. Silla peal asuvad veel keskaju ja taalamus, mis mõlemad suunavad infot eesajju. Keskaju on seotud valu kogemisega ning meeoleu ja motivatsiooni kujundamisega. Nimetatud struktuuride kohal asub inimese kõige suurem ajuosa – eesaju. See ümbritseb ja katab peaaegu kõik teised ajuosad. Eesaju välispinda nimetatakse

ajukooreks ehk korteksiks. Ajukoor katab õhukese kihina (u 3 mm) peaaju välispinda. Selles on suur hulk ajukudet – suur mahutavus on tingitud faktist, et ajukoor on kurruline, sirgu tõmmatuna kataks see 2500 cm² suuruse pinna. Sügavamad kurrud jagavad aju mitmeks anatoomiliseks osaks. Aju pikilõhe jagab peaaju paremaks ja vasakuks poolkeraks. Teised vaod jagavad aju kummalgi ajupoolkeral neljaks sagaraks: otsmiku-, oimu-, kiiru- ja kuklasagaraks (Gleitman *et al.*, 2014).

Õppimise kontekstis on eriti oluline prefrontaalkorteksi ehk eesajukoore (asub otsmikusagara eesmises osas) roll, kuna see on seotud kõrgema taseme kognitiivsete funktsioonidega. Prefrontaalkorteks saab teavet kõikidest teistest ajukoore piirkondadest ning selle roll on planeerida ja juhtida nii mootorset, kognitiivset, afektiivset kui sotsiaalset käitumist. Võrreldes teiste aju osadega areneb prefrontaalkorteks väga pikalt ja on seetõttu ka tundlikum erinevate sündmuste ja kogemuste suhtes (nt stress, lähisuhteprobleemid, erinevate ainete tarvitamine jm), mis võivad mõjutada seda, kuidas prefrontaalkorteks areneb (Kolb *et al.*, 2012). Eesajukoor areneb kogu lapsea vältel, kusjuures leitakse, et suur osa küpsemisest toimub alles teismeeas ning n-ö täielikult küpseks loetakse eesajukoort alles umbes 25-aastaselt (Arain *et al.*, 2013). Seetõttu vajavad õppijad kogu kooliea vältel täiskasvanute tuge ja juhendamist erineva keerukusega ülesannete lahendamiseks ning oskuste õppimiseks, et realiseerida oma arengupotentsiaali.

Ka ajukoore all on veel olulisi struktuure. Näiteks hüpotaalamus (taalamuse all) on seotud motiveeritud käitumisviisidega nagu söömine, joomine, seksuaalkäitumine. Taalamust ja hüpotaalamust ümbritseb limbiline süsteem. Limbilise süsteemi üks oluline osa – mandeltuum ehk amügdala ehk mandelkeha – on seotud emotsionaalsete reaktsioonide kujundamisega, aidates otsustada, kas miski kujutab ohtu või mitte. Mandeltuuma kõrval asub hipokamp (hipokampus), mis on oluline õppimises, mälu kujunemises ja ruumitajus (Gleitman *et al.*, 2014). Illustratsioon erinevate ajuosade paiknemisest üksteise suhtes on esitatud joonisel 2.

Kuigi inimese peaaju on kesktelje suhtes üpris sümmeetriline, on kummagi ajupoolkera struktuuridel ka mõned erinevused (seda asümmeetriat nimetakse lateralisatsiooniks). Näiteks on paremakäelistel inimestel enamasti aju vasak poolkera spetsialiseerunud keelele ning parem seotud rohkem nägemise ja ruumitajuga. Kuigi poolkerade funktsioonid on mõnevõrra erinevad, teevad aju erinevad osad alati tihedat koostööd. On esitatud populaarseid teooriaid, et osal inimestel domineerib üks või teine ajupoolkera ja sellest lähtuvalt on nad kas ratsionaalsemad või loomingulisemad, kuid teaduslikult ei ole sellised teooriad paikapidavad. Teine eksiarvamus on, et inimesed kasutavad vaid 10% oma ajumahust. Ka see teooria jääb teaduslikust vaatest väga kaugemale, arvestades, kuidas aju erinevad osad teevad pidevalt koostööd nii inimese ärkveloleku kui magamise ajal. Kõikide ajuosade olulisust illustreerib see, et kui mistahes aju osa vigastada saab, kaasneb vigastusega alati mingi häire (Gleitman *et al.*, 2014).



Joonis 2. Aju anatoomia (lihtsustatult)

Eesti keeles on ilmunud mitu raamatut teemal, kuidas toimub õppimine aju tasandil ning millal on õppimine tõhus (vt Aru, 2017, 2022; Dehaene, 2022; Hattie & Yates, 2018; Huotilainen, 2021; Oakley *et al.*, 2021, 2022; Oakley & Schewe, 2021; Vorderman, 2022). Teadmiste kinnistamiseks mõtle ka ülesandes 2 esitatud küsimustele.

Ülesanne 2. Aju areng

Mõttele loetud alapeatükile aju arengust ja vasta alljärgnevatele küsimustele

Mida uut said sellest peatükist aju kohta teada?

Mida teadsid varem?

Millised on kõige olulisemad teadmised seoses aju arenguga, mida on õpetajal vaja teada ja rakendada?

4.3. Tunnetusprotsessid

4.3.1. Mälu

Koolis õppimine on tihedalt seotud mälega – õppimine justkui väljendubki selles, mida on suudetud meelde jätta ning kuidas varasemalt õpitut meenutada. Kuidas mälu üldse töötab?

Mälu puhul saab rääkida kolmest olulisest protsessist: omandamine, säilitamine ja meenutamine. Omandamise all peetakse silmas nii teadlikku meeldejätmist kui ka juhuslikku õppimist, kus meeldejätmise pole tahtlik ega teadlik. Säilitamine on seotud olemasolevate mälusisude konsolideerumise ehk kinnistumisega, meenutamise õnnestumise tagavad sobilikud meenutamisvihjed. Õppimise kontekstis on eriti oluline eristada töömälu ja pikaajalist mälu.

4.3.1.1. Töömälu

Töömälu on ruum n-ö parajasti aktiivsetele mõtetele, seal hoitakse ja töödeldakse infot, mida kasutatakse muu hulgas igapäevaste tegevuste tegemisel (nt ostunimekirja meeles hoidmisel) ja probleemide lahendamisel (nt kahe kommi võrdsel jagamisel kolme lapse vahel) (Gathercole & Alloway, 2008). Pikaajaline mälu sisaldab kõiki teadmisi, uskumusi jm, millele me parasjagu ei mõtle. Pikaajalise mälu mahul ei ole teadaolevat piiri. Küll aga on piir töömälu mahul. Ajalooliselt on selleks piiriks peetud 7±2 objekti (Miller, 1956). Kaasajal leitakse see arv aga olevat väiksem: 4±1 ehk 3–5 objekti (Cowan, 2010). Tüüpilises töömälu katses palutakse katseisikul meelde jätta etteloetud sõnu, et neid siis taasesitada. Sealjuures on kõige paremini meeles nimekirja alguses olnud sõnad (esmasuse efekt) ja viimased sõnad (värskuse efekt). Esimestele sõnadele pööratakse rohkem tähelepanu ja hakatakse neid kordama, järgmistele sõnadele nii palju tähelepanu ei jätku. Paljud vahepealsed sõnad tõrjutakse töömälu mahu piiratud tõttu sealt välja. Viimased sõnad jäävad meelde, sest neid ei tõrjuta välja (Gleitman *et al.*, 2014).

Ühiku või objekti suurus töömälus ei ole piiratud, vaid oleneb sellest, kuidas meelde jäävat informatsiooni seotakse ja mõtestatakse. Salvestatavaid omavahel seostatud infoühikuid nimetatakse künkideks ja seostamist ennast künkimiseks. Näiteks kui on vaja meelde jätta hulk numbreid, võib neid proovida siduda endale tuttavateks künkideks (Eysenck & Keane, 2020). Võtame ette numbrite jada: 2412195300713. Numbreid ükshaaval meelde jätta oleks väga keerukas, aga proovime luua neist tähenduslikke üksusi: 24.12 jõululaupäev, 1953 isa sünniaasta, 007 James Bond, 13 ja reede. Seega oleks vaja meelde jätta neli künki, mis sobivad töömälu mahuga paremini kui 13 numbrit eraldi võetuna.

Künkimise edukus sõltub ühest küljest pikaajalisest mälust – meil peavad olema elteadmised, et luua künkimiseks vajalikke seoseid. Teisest küljest sõltub see aga inimese võimest näha mustreid ja regulaarsusi esitatud materjalis (Eysenck & Keane, 2020). Töömälu võimekus on indiviiditi erinev. Engle ja Kane (2004, viidatud Eysenck & Keane, 2020 j) näitavad, et inimesed erinevad tähelepanu kontrolli poolest. Tähelepanu kontrollil on nende teoorias kaks olulist tahku: eesmärkide meeles hoidmine ja konkureerivate vastuste vahel valimine. Parema töömäluga inimesed hoiavad seega paremini eesmärgi meeles ja on edukamad kognitiivsete konfliktide lahendamises (Eysenck & Keane, 2020). Laste töömälu seab nende õppimisele piiranguid nii seetõttu, et nende töömälu maht on keskmiselt väiksem kui noorukitel ja täiskasvanutel, kui ka seetõttu, et lastel on vähem elteadmisi ja vilumusid, mis võimaldaksid informatsioonikilde omavahel tõhusalt ja mõtestatult seostada. Nii näiteks katab alles lugema õppiva lapse jaoks täheühend „L A E V” tervelt 4 töömäluühikut, vilunud lugeja jaoks aga kindlasti mitte üle ühe ühiku. Mida enam lugemisoskus automatiseerub, seda pikemaid sõnu suudab laps veatult kokku lugeda.

Õpetajal on võimalik teadmisi töömälu mahu, individuaalsete erinevuste ja arenguliste eripärade kohta arvesse võtta ning esitada ülesandeid nii, et need koormaksid töömälu vähem. Näiteks saab esitada ülesande juhendi etappide kaupa. Ka lastele on mõistlik õpetada strateegiaid, mis aitaksid neil oma töömälu tõhusamalt kasutada, näiteks teha ülesande lahendamisel joonis vajaliku informatsiooniga, teha märkmeid või kirjutada vajalikud sammud välja eraldi punktidenä.

4.3.1.2. Pikaajaline mälu

Craik ja Lockhart (1972) kinnitavad, et info salvestumine pikaajalisse mällu sõltub sellest, millisel tasandil seda infot töödeldakse (kas pealiskaudselt või sügavuti). Mida suuremal määral tegeletakse **tähendusega**, seda sügavam on info töötlemise tasand.

Meeldejätmist soodustab ka küsimuste küsimine või testimine. Dunlosky jt (2013) leidsid, et võrreldes omavahel kümme erinevat õppimise tehnikat, oli **korduv testimine** nendest kõige mõjusam (võrreldes näiteks kokkuvõtete kirjutamise, kirjutatu visualiseerimise ning põhjenduste genereerimisega). Seega ei ole

testimise eesmärk (või vähemalt ei peaks olema) kontrollida teadmisi ega saada omandatu eest hindeid, vaid **teadmisi kinnistada**. Järelikult ei peaks seda tegema kokkuvõtlikult mingi õpitud teema lõpus, vaid õppimises läbivalt. Efekti on selgitatud nii, et kui kordamisel mälujälgi tugevneb, siis testimisel (eriti kui sellega koos saadakse ka sisulist tagasisidet, mille mõtestamine nõuab pingutust) tekib lisaks ka veel teine mälujälgi ja sellest lähtuvalt salvestub info mällu n-õ tugevamini.

Kogu esitatud info harilikult meelde ei jää, vaid osa sellest ununeb. Võib öelda, et evolutsiooniliselt on unustamine põhjendatud ja kasulik. Kui kõik info, mida näeme ja kuuleme, jääks meelde, oleks väga keeruline eristada olulist ebaolulisest. Norby (2015, viidatud Eysenck & Keane, 2020 j) nimetas unustamise kolm olulist funktsiooni:

- 1) unustamine võib toetada psühholoogilist heaolu, kuna valulikud ja ebameeldivad sündmused ei ole siis kogu aeg meeles;
- 2) on kasulik unustada vananenud informatsioon, et asendada see värskega (parem on mäletada, et hädaabi telefon on 112, mitte 01, 02, 03). Mälu aitab kaasa otsuste tegemisele ja ka selles mõttes on mõistlikum kasutada kõige uuemat infot, mitte vananenut (Richards & Falkland, 2017, viidatud Eysenck & Keane, 2020 j);
- 3) proovides meelde jätta seda, mida oleme lugenud või kirjutanud, on mõistlikum keskenduda põhisõnumile üldiselt kui spetsiifilistele detailidele.

Tuntud eesti juurtega mälu-uurija Endel Tulving (Tulving & Thomson, 1973) avastas, et lisaks info salvestamisele salvestame infot ka selle konteksti kohta. Sellest lähtuvalt on sõnastatud kodeerimise spetsiifilisuse printsiip, mis ütleb, et suudame meenutada paremini, kui kontekst meenutamisel on sama, mis oli konteksti meeldejätmisel (nt kus olime, millises tujus olime, millist muusikat kuulasime).

Oluline mõiste pikaajalise mälu puhul on konsolideerumine. See tähistab protsessi, mille käigus ajutised, lühiajalised mälestused muudetakse stabiilsemateks ja pikaajalisteks. Konsolideerumise teooria kohaselt on uued mälestused veel konsolideerumise protsessis ja seetõttu alati ununema. Uued mälestused on küll selgemad, kuigi õrnad, aga vanemad mälestused on hägustunud ja üldjoonelised. Konsolideerumine ei tähenda mälestuste fikseerimist sellistena, nagu nad on, vaid pigem on tegemist järjepideva muutumisega. Varem konsolideeritud mälujälgede uuesti aktiveerimisel muutuvad need uuesti haavatavaks, mis läbi võivad mälujäljed muutuda (Eysenck & Keane, 2020). See tähendab, et meie mälestused muutuvad aja jooksul olenevalt sellest, kuidas me neid „ümber jutustame“, millele tähelepanu pöörame ja mille kõrvale jätame.

Meeldejätmise ja seoste loomine sõltuvad sellest, mis on salvestatud pikaajalisse mällu, ja sellest, millised seosed seal juba olemas on. Lapse ja õpetaja puhul on need erinevad: õpetajal tasub endale meelde tuletada, et tema on teema ekspert, kel on aja jooksul kogunenud rikkalikult seoseid, lapsel aga need puuduvad. Seega on lapse ja

õpetaja jaoks samasuguse uue infokillu meeldejätmise täiesti erineva kaaluga väljakutse. Uute teemade õpetamisel tasub otsida seoseid, mis on just lapse enda jaoks tähenduslikud, aidates tal seeläbi uusi teadmisi paremini oma mällu salvestada ning neid sealt hiljem ka üles leida ehk meenutada.

4.3.2. Tähelepanu

Tähelepanu on ülioluline nii koolitöös, et keskenduda eesolevale ülesandele, kui ka igapäevaelus, et pidada mõtestatud vestlust, leida otsitavat, märgata võimalikku ohtu jne. Jaan Aru ja Talis Bachmann (2009, lk 16) on tähelepanu defineerinud nii: „Tähelepanu on psüühilise tegevuse suunamine ja keskendamine objektile, millel on isiksuse jaoks püsiv või hetkeolukorrast lähtuv tähtsus.“ Seega on tähelepanu seotud nii keskkonna kui õpilase enda teadmiste, hoiakute ja oskustega, aga ka meeoluga, sest need määravad selle, mis on lapsele tähenduslik ja millele ta tähelepanu pöörab (Kikas, 2010). Millegi lihtsalt kuulmine või nägemine, ilma et me oleks pööranud sellele tähelepanu, ei ole piisav, et see jääks meelde.

Õppimisel on oluline roll nii tahtlikul kui tahtmatul tähelepanul. Tahtlikku tähelepanu juhib inimene ise. See võimaldab valida, millele tähelepanu pöörata (ülevallt alla suunatud protsess). Tahtmatu tähelepanu rakendub, kui väliskeskkonnas toimub midagi ootamatut (alt üles suunatud protsess). Ootamatu heli õuest pöörab pilgud töövihikust akna poole. Õppimine on raskendatud, kui väliskeskkonnas on palju tähelepanu püüdvat. Täiskasvanul on oluline roll laste tahtliku tähelepanu arendamisel (eriti esimeses kooliastmes), näidates neile, millele ja kuidas on oluline tähelepanu pöörata. Teise kooliastme alguseks lapsed juba tõenäoliselt teavad, millisele infole on oluline koolis tähelepanu pöörata, aga ka nende jaoks võib olla keerukas keskenduda ja ebaolulist maha suruda (Kikas, 2010), samuti tähelepanu ühelt ülesandelt teisele ümber suunata.

Enda erinevate ülesannete vahel jagamise ehk rööprähklemisega (ingl *multi-tasking*) peaksid ettevaatlikud olema ka täiskasvanud. Esiteks seetõttu, et erinevate ülesannete vahel liikumine võtab ajult aega ja energiat. Teiseks näitavad uuringud, et need, kes tegelevad rööprähklemisega rohkem, on välistest segajatest kergemini häiritavad (Ophir *et al.*, 2009). Aju-uuringud näitavad, et neil on keerulisem keskenduda, kuigi nad pingutavad rohkem (järelatuna suuremast aktiivsusest prefrontaalkorteksis, mis on seotud tahtliku tähelepanu kontrollimisega) (Moisala *et al.*, 2016). Ühes ülevaateuuringus (Uncapher & Wagner, 2018) on leitud, et rööprähklemisel on negatiivne mõju nii töömälule, pikaajalisele mälule kui ka tähelepanu hoidmisele ja seda tõenäoliselt tähelepanuhäirete tõttu (Eysenck & Keane, 2020 j). Mingitel tingimustel on mitme asja korraga tegemine siiski võimalik – üldiselt eeldab see teatud kognitiivsete protsesside automatiseerumist. Seda võimaldab harjutamine. Mõelgem kasvõi lugemisele – lugema õppides veerime tähtedest kokku

sõnu, vilunud lugejana suudame hoomata tähtedest moodustatud tervikuid palju kiiremini (Aru & Bachmann, 2009; Kikas, 2010).

4.3.3. Täidesaatvad funktsioonid

Täidesaatvad funktsioonid on „kõrgema taseme protsessid, mis mõjutavad madalama taseme protsesse, võimaldades seeläbi inimestel reguleerida oma mõtteid ja tegevust eesmärgipärase käitumise käigus“ (Friedman & Miyake, 2017, lk 186). Ehkki täidesaatvate funktsioonide liigitusi on mitmeid, võtame siinkohal aluseks Miyake jt (2000) versiooni, eristades täidesaatvate funktsioonidena **pidurdust, ümberlülitust ja uuendamist**.

Pidurdus on vajalik, et valida tahtlikult teistsugune käitumine, kui oleks esimene reaktsioon, ja panna vastu segajatele (näiteks kui keegi annab meile kommi, võib esimeseks reaktsiooniks olla kumm paberist lahti keerata ja suhu pista, aga pidurdus võimaldab selle panna kotti ja maiustada hiljem). Näide pidurdusest on ka see, kui meile näidatakse värvi tähistavat sõna, mis on kirjutatud teise värviga, ja palutakse öelda, mis värviga see sõna on kirjutatud. Näiteks nii: **PUNANE**. Kui vastama peab väga kiiresti, tahaksime tõenäoliselt öelda „punane“; vajab pingutust, et see esmane reaktsioon peatada ja öelda, et sõna on kirjutatud rohelise värviga. Sellist ülesannet nimetatakse Stroopi testiks. Sarnaselt võib olla vajalik pidurdada mõningaid teisigi kiirelt tekkivaid seoseid või varasemaid väärtadmisi. Näiteks küsimusele „Mida lehm joob?“ tahaks esimese hooga vastata „piima“, mitte „vett“. Ja näiteks kui oleme millalgi uskunud, et „arengumaa“ tähistab arenenud maad, on selle mõiste kuulmisel vajalik pidurdada varasemat väärtadmist, asendamaks seda hiljem õpitud teadmisega.

Pidurdusprotsessidega on seotud ka näiteks emotsiooniregulatsioon. Eriti väikeste laste puhul on näha, et viha tekkides võib laps teist tõugata või lüüa. Täiskasvanud inimene suudab enamasti selle impulsi maha suruda ja olukorra teisiti lahendada. Pidurdusprotsessid arenevad erinevate allikate järgi ja sõltuvalt hinnatavast aspektist eriti kiiresti kolmanda ja viienda ning seejärel pisut aeglasmalt viienda ja kaheksanda eluaasta vahel, kuid pidurdusprotsesside tõhusamaks muutumine jätkub veel ka teismeeas (Best & Miller, 2010).

Ümberlülitus aitab paindlikult liikuda ühelt ülesandelt või reeglilt teisele ülesandele või reeglile. Näiteks kui Sulle esitatakse kahekaupa numbraid ja ühel juhul palutakse need omavahel korrutada, aga teisel juhul jagada üks teisega, on vaja korrutamisel jagamisele ümber lülituda. Ümberlülitus on vajalik, et muuta oma tegevust – kui praegusel viisil lahendust ei leia, proovime uuesti ja teistmoodi.

Uuendamine on vajalik, et lisada või eemaldada töömälu elemente, nagu ülesandes, kus on vaja silmas pidada uusi ilmuvaid objekte. Näiteks matemaatika tekstülesande puhul saab ülesande lugemise jooksul selgemaks, milline on kõige olulisem info, mida meeles pidada, et ülesande lahendamist alustada. Samuti

võimaldab aktiivselt töötluses olevate elementide uuendamise näiteks mõista teavet, mille puhul hilisemas faasis esilekerkiva info valguses tuleb varasemalt kuuldu sisuliselt täiesti ümber mõtestada. Oletagem näiteks, et kuuled esmakordselt Juhan Viidingu luuleridu „Me teeme, teeme ümber oma elu“. Mõte liigub automaatselt elu ümberkorraldamise radadele. Järsku aga kostab järgmine luulerida „üht hiigelmüüri inimtihedat“. Mis see siis nüüd oli?! Selliseid Üdi-tüüpi siirdeid saame tabada vaid tänu võimekusele uuendada töömälus aktiivsena hoitavat teavet. Selliste näidete puhul võib ka selgelt tунnetada, kuidas täidesaatvate funktsioonide rakendamine nõuab tõsist vaimset ressursi. Seega pole ka üllatav, et närvisüsteem on üles ehitatud nii, et olulisemad ja sagedamini kasutust leidvad funktsioonid automatiseeruvad ning täidesaatvaid funktsioone rakendatakse pigem uudsetes olukordades: uue õppimisel või ootamatuste analüüsimisel. Lisaks on hea ka teada, et täidesaatvad funktsioonid küpsevad aeglasemalt kui baasilised tunnetusprotsessid ning et täidesaatvad funktsioonid ei suuda kõige paremini toimida ega areneda, kui oleme väsinud, stressis või tunneme end kurva ja üksildasena (Diamond & Ling, 2016).

Tunnetusprotsesside rollist õppimisel saab eesti keeles rohkem lugeda kogumikest „Õppimine ja õpetamine ...“ (Kikas, 2008, 2010, 2015). Ajast, tunnetusprotsessidest ja psühholoogia alustest üldiselt saab lugeda rahvusvaheliselt tuntud psühholoogia õpikust „Psühholoogia“ (Gleitman *et al.*, 2014). Tunnetusprotsesside teema kokkuvõtteks mõtle ka ülesandes 3 esitatud küsimustele.

Ülesanne 3. Tunnetusprotsessid

Mõttele loetud alapeatükile tunnetusprotsessidest ja vasta alljärgnevatele küsimustele

Mida on kujutatud 20-eurosel rahatähel? Mis võib olla põhjus, et see ei meenu, kuigi kõik on 20-eurost kindlasti korduvalt näinud ja käes hoidnud?

Mis võib olla põhjus, et õpilane ei mäleta mitte midagi sellest, mida õpetaja tunnis rääkis, kuigi oli kohal ja kuulis kõike?

Kuivõrd tegeled rööprätklemisega ning kuidas hindad selle mõju oma tähelepanule ja teistele kognitiivsetele funktsioonidele?

4.4. Tõhusad õppimise strateegiad

Mis on koolis õppimise eesmärk? Eesmärk võib olla saada häid hindeid või hoopis õpitavat sisuliselt mõista ja varasemate teadmistega seostada. Heade hinnete saamiseks võib piisata vajamineva info lühiajalisest meelde jätmisest: õpin pähe kontrolltöö küsimuste vastused ja sooritan kontrolltöö kõrgeimale hindele. Kuid see iseenesest ei tähenda, et meeldejäetust ka sisuliselt aru sain, ega ka seda, et õpitu ka nädala või kuu pärast meeles on. Strateegiad, mis soodustavad lühiajalist meeldejätmist, ei pruugi olla samad, mis aitavad kaasa sisulisele arusaamisele ja pikaajalisse mällu talletamisele.

Nicholas C. Soderstrom ja Robert A. Bjork (2015) on koostanud erinevate uuringute põhjal ülevaate sellest, mis soodustab pikaajalist õppimist. Nemad näevad õppimise ja õpetamise eesmärgina selgelt just seda, et õppimise tagajärjel toimuks püsiv muutumine arusaamises või oskustes. Nad rõhutavad, et see, mida tihti näeme sooritusena (nt antud vastused kontrolltöö küsimustele ja selle eest saadud hinne), ei pruugi peegeldada, kas õppimise tulemusena on tekkinud ka pikemaajalisem muutus teadmistes või oskustes. Seega panevad nad südamele eristada sooritust (lühiajalist meeldejätmist) õppimisest. Nad rõhutavad, et õppimine võib toimuda ka siis, kui sooritus kohest muutust täheldada ei saa (õpitu võib ilmnedagi hiljem teistel asjaoludel), hea sooritus ei kajastu tihti pikaajalises õppimises ning kehv sooritus (vigade tegemine) võib kaasa tuua tähenduslikuma õppimise kui hea sooritus.

Kuid millised on need õppimise strateegiad, mis soodustavad just pikaajalist meeldejätmist? Soderstrom ja Bjork (2015) esitavad järgnevalt.

Üleõppimine. Üleõppimine tähendab harjutamise jätkamist ka siis, kui tundub, et midagi on juba selge. Näiteks kui viiulimängija saavutab pala vigadeta esituse, ei peaks ta harjutamist lõpetama, vaid edasi harjutama. Või kui sõnade tööks õppides õnnestub kõik sõnad esimest korda vigadeta kirja saada, ei tohiks õppimist kohe lõpetada, vaid tuleks mõnda aega veel jätkata, ehkki see võib sel hetkel ajaraiskamisena tunduda. Üleõppimise efekt põhjendab näiteks seda, miks meil mõned lapsena õpitud laulud ja luuletused püsivad meeles surmatunnini, samas kui enamiku neist unustame kas kohe või mõne aja möödudes.

Õppimise hajutamine. Kuidas õppimisaega jagada? Võimalik on õppida kogu materjal korraga või vaheldada õppimist teiste tegevustega. Uuringud näitavad, et õppimise sessioonide ajaline hajutamine või vaheldamine teiste tegevustega toetab pikaajalist õppimist. Lühemad või pikemad unustamispausid, millele järgneb õpitu aktiivne meenutamine, sunnivad neuronitevahelisi ühendusi uuesti ja uuesti aktiveerima. Lihtsustatult võib öelda, et nii saavad asjassepuutuvad neuronid õppida üksteist iga korraga üha paremini ja paremini ära tundma ning oma tegevust sünkroniseerima. Võib vaheldada ka lihtsamaid ja keerukamaid ülesandeid. Näiteks kui õppida erinevaid ujumise tehnikaid, on mõistlik vaheldada rinnuli, krooli ja liblika ujumist. Plokkharjutamisel (sama asja järjest harjutamisel) võib õpitu esialgu justkui kiiremini selgeks saada, kuid need, kes oma õppimist ajaliselt hajutavad ja sisuliselt vaheldavad, suudavad õpitud hiljem paremini meenutada ja kasutada, oskavad õpitud teadmisi paremini üle kanda ning ka uusi mustreid kiiremini õppida. Just õppimise hajutamine ja vaheldamine aitab kõige tõhusamalt vältida õppimise ja meeldejäämise illusiooni, mida soodustab neurokeemiline plastilisus virgatsainete aktiveerumisena, ning soodustada pikaajaliste mälusisude tekkimiseks vajalikku struktuurilist plastilisust (vt ka eespool alapeatükki neuroplastilisusest).

Vaheldamisstrateegia või harjutamise mitmekesisus. Mõnevõrra sarnaselt eelmise põhimõttega soodustab õppimist ka näiteks erinevates keskkondades õppimine. Sellisel viisil seostub õpitu rohkemate erinevate vihjetega keskkonnast (vt ka kodeerimise spetsiifilisust), mis omakorda võimaldab mälusisuid paremini meenutada. Samuti võib õppimisel vaheldada erinevaid omavahel seotud teemasid. See võimaldab muuhulgas materjalist sisulisemalt aru saada, kuna alateemade vahel sarnasusi ja erinevusi analüüsid on aju sunnitud enam pingutama (Foster *et al.*, 2019).

Meenutamine. Kontrollküsimustest ja testidest mõeldakse tihti kui millestki, mis näitab seda, mida me oleme omandanud. On aga ülioluline mõista, et meenutamine ise mõjutab mälu. See, mis meenub, kinnistub paremini ka edaspidiseks meenutamiseks. Seda nimetatakse **testimise efektiks**. Veel on leitud, et õpitu sisu jääb paremini meelde, kui seda ise tuletada, selle asemel et proovida pelgalt lugedes või kuulates meelde jätta. Vigade tegemine protsessi juures võib tulla lausa kasuks, sest aktiveerib rohkem seotud närvivõrgustikke. Seega näiteks kui õpetada lastele mõnda fenomeni, võib tulla kasuks, kui paluda kõigepealt neil endil mõelda ja põhjendada, kuidas ja miks see võib toimuda, ning alles seejärel anda selgitusi ka ise. Lisaks aitab meenutamise kasulikkuse tundmine õpetajal jääda rahulikuks olukorras, kus õpilastel palutakse meenutada midagi, mida nad on varem õppinud ja peaksid justkui teadma, aga ei suuda meenutada. Unustamine on mälu loomulik protsess ning varasemalt õpitu aktiivne meenutamine ka läbi arvestatavate raskuste on pikas

perspektiivis äärmiselt kasulik. Seega pole lausetel „Te peaksite seda teadma“, „Te peaksite seda mäletama“ mälu-teadlikus klassiruumis kohta. Pigem on kohased reaktsioonid stiilis „Ei tule hästi meelde? Väga hea, hakkame siis mõnuga meenutama!“. Iga kord, kui õpilastel võimaldatakse turvalises õhustikus varem õpitut aktiivselt meenutada, avaneb võimalus õpitu üha pikaajalisemalt ja ka sisulisemalt, juba uute teadmiste ja kogemuste valguses salvestada. Vahepealne unustamine pole mitte ainult loomulik, vaid on tõepoolest sügava õppimise väärtiseks.

Mälu-uurijatest abielupaar Elizabeth L. Bjork ja Robert A. Bjork (2020) on oma pikaajalisele teadustööle tuginedes sõnastanud sellise mälusõbraliku õpetamise idee nagu „kasulikult keeruline“ (ingl *desirable difficulties*). Andmaks ajule signaali, et tegemist on info või oskusega, mis tõepoolest tuleks tuleviku huvides kvaliteetselt salvestada, on kasulik arvestada printsüübiga „kiirelt tulnud, kiirelt läinud“. Kuigi uuringud näitavad eespool nimetatud strateegiate tõhusust, ei pruugi need inimestele tõhusad tunduda. Ühes uuringus leiti, et 93,3% tudengitest peab korraga õppimist efektiivsemaks kui hajutatud õppimist, ning seda isegi juhul, kui nad said kogeda keerulisema strateegia tõhusust omal nahal (McCabe, 2011). Teise uuringu põhjal väitis 90% tudengitest, et kasutab enesetestimist, kuid seda mitte otsese õpikasu pärast, vaid saamaks teada, millised on lüngad nende teadmistes. 64% tudengitest väitis, et ei vaata materjali enam üle, kui tundsid, et nad on selle omandanud (Kornell & Bjork, 2007). Lisaks eelistavad tudengid materjali kinnistada üle lugedes, mitte meenutades – seda tõenäoliselt seetõttu, et lugemine tekitab suurema tuttavlikkuse tunde, mida võidakse ekslikult hinnata kui tõendust oma õppimise kohta (Karpicke *et al.*, 2009).

Tihti ei suuda õppijad hinnata tõhusamast õppemeetodist saadavat kasu, sest pikaajaline õppimine ei nähtu kohe. Esialgne sooritus võib olla isegi kehvem kui neil, kes kasutavad pikaajalises perspektiivis ebatõhusat õppemeetodit. Nii võibki juhtuda, et õppijad ei ole ise oma õppimisega rahul, sest tunnevad, et nende sooritus jääb teiste omast maha (Baddeley & Longman, 1978). Selleks, et õppijatel oleks lihtsam loobuda illusoorsetest tõhusatest, kuid tegelikult ebatõhusatest strateegiatest ning võtta kasutusele enam aega ja energiat nõudvad õpistrateegiad, saavad õpetajad neile suureks toeks olla. Mälusõbralik õpetaja loobub sooritusele suunatud hindamisest ja suudab tõmmata õppijad nautima ülesandeid, mis pole mõeldud teadmiste demonstreerimiseks, vaid sügavaks õppimiseks. Sellise õpetaja juhendamisel ei mõju ülesanded ja testid, mis on kasulikult keerulised, õppijatele hirmutavalt, vaid hoopistükki kaasavalt. Mõtlemiseks õppemeetodite ja nende tõhususe üle, vasta ülesandes 4 toodud küsimustele.

Ülesanne 4. Tõhusad õppemeetodid

Millest võib tuleneda see, et õppijad eelistavad tihti mittetõhusaid õppemeetodeid tõhusatele?

Kas ja kuidas oleks võimalik seda muuta?

4.5. Metakognitsioon ja ennast reguleeriv õppija

Ennast reguleeriv õppija oskab enda õppimist planeerida, monitoorida ja reflekteerida. Enesereguleeritud õppimise oskus näitab, kui teadlikud on õpilased oma tugevustest ja nõrkustest, milliseid õppimise strateegiaid nad kasutavad, kuivõrd suudavad ennast õppima motiveerida ning leida ja kasutada õppimist hõlbustavaid strateegiaid ja taktikaid. Metakognitsioon kitsamalt näitab seda, kui hästi oskavad õpilased oma õppimist jälgida ja eesmärgipäraselt suunata (Muijs & Bokhove, 2020) ja kui tähenduslikult suudavad nad oma õpiprotsessi analüüsida ja mõtestada. Näiteks otsustab õpilane, millist strateegiat kasutada teksti lugemiseks ja sealt olulise meelde jätmiseks, jälgib ja hindab, kas valitud strateegia toimib, ning sellest järeldusi tehes suudab teadlikult strateegiat muuta või otsustab jätkata samal viisil.

Dinsmore'i ja kolleegide (2008) ülevaate kohaselt koosneb enesereguleeritud õppimine kolmest komponendist: kognitsioon, metakognitsioon ja motivatsioon. Kognitsioon tähendab selles kontekstis kognitiivseid infotöötamise strateegiaid, mida ülesande lahendamiseks kasutatakse (nt tähelepanu suunamine ja hoidmine või kordamine). Metakognitsioon viitab kognitsiooni kontrollimise ja reguleerimise strateegiatele (nt hindan, kui hästi sain loetust aru, loen uuesti selle osa, mis jäi

segaseks). Metakognitsioon on defineeritud kui „teadmised ja tunnetus kognitiivsetest fenomenidest“ (Flavell, 1979, lk 906). Lihtsustatult võib öelda, et see on mõtlemine oma mõtlemise üle (Kuhn, 2022). Motivatsiooniline komponent selles kontekstis tähistab nii huvi kui ka motivatsioonilisi uskumusi (nt enesetõhusus) ja emotsioone (emotsionaalsed reaktsioonid nii iseendale kui ülesandele).

Õppimiseks on olulised kõik need kolm, sest sisuliselt vastavad need järgmistele küsimustele: 1) miks ma seda üldse teen, kas see on minu jaoks oluline ja kas usun, et saan sellega hakkama (motivatsioon); 2) kuidas seda teha, milliseid strateegiaid kasutada (metakognitsioon); 3) kuidas valitud strateegiaid rakendada (kognitsioon) ja hinnata ning teadlikult muuta (metakognitsioon). Protsessis võivad esile kerkida ka erinevad emotsioonid, millega hakkama saamiseks on samuti võimalik kasutada erinevaid strateegiaid (n-ö emotsioonide reguleerimise strateegiaid). Nende teadlik, vajadusest lähtuv valik liigitub jällegi metakognitsiooni alla. Näiteks kui ülesandega alustamine tekitab ärevust, võin kasutamiseks valida pomodoro meetodi¹.

Õppimise ja õpetamise kontekstis on oluline teada, et eelkõige peavad õppijatel olema omandatud head ja efektiivsed kognitiivsed õpistrateegiad ning alles siis saab neid tõhustada metakognitiivsete oskustega. Motivatsiooni roll on aga käivitada nende olemasolevate metakognitiivsete teadmiste rakendamine õppija jaoks huvitavas ja tähenduslikus õpituatsioonis. Metakognitsiooni parandavad sekkumised võivad selleks, et õppimist hõlbustada, olla väga kasulikud; sealjuures ei nõua sekkumised ise märkimisväärseid ressursse (Muijs & Bokhove, 2020).

Kognitsiooni reguleerimise olulised elemendid on planeerimine, jälgimine (monitoorimine) ja hindamine. Planeerimine hõlmab eesmärkide seadmist, oluliste eelteadmiste aktiveerimist, sobilike strateegiate valikut ning vajalike ressursside hankimist. Jälgimise alla käivad erinevad enesetestimise tehnikad kontrollimaks oma õppimise edukust. Hindamise käigus järeldatakse, kuidas õppimine läks (milline on tulemus ja milline oli protsess) (Muijs & Bokhove, 2020).

Enesereguleeritud õppimise uurija Barry J. Zimmerman (2002) rõhutab, et eneseregulatsioon ei ole oma olemuselt vaimne ega akadeemiline võimekus, vaid pigem protsess, mille sisendiks on vaimne võimekus ja väljundiks akadeemilised tulemused. Eneseregulatsiooni vaatepunktist ei ole õppimine midagi, mis õppijaga õpetamise tulemusel juhtub, vaid pigem on see midagi, mida õppija enda jaoks teeb. Ennastreguleerivad õppijad jälgivad oma käitumist eesmärkide saavutamiseks ja

¹ Pomodoro tehnika tähendab, et tööd tehakse 25-minutiliste tsüklite kaupa, mille jooksul keskendutakse ainult ühele ülesandele ja välditakse teisi tegevusi, mis tähelepanu kõrvale juhiksid. Tihti avastatakse, et tehnika vähendab ärevust, sest 25 minutit tundub ühest küljest piisavalt lühike ja hoomatav ning seetõttu on lihtsam alustada sellest, kui et mõelda kogu ülesandele korraga. Teisest küljest võib leida, et 25 minutiga võib üsna palju tehtud saada, kui vahepeal muudel tegevustel mitte vahele tulla lasta. Iga 25-minutilise tsükli järel on ette nähtud paus 5–10 minutit. Tehnika rakendamiseks on loodud hulganisti erinevaid rakendusi.

analüüsivad, kuidas muuta seda protsessi efektiivsemaks. Selline käitumine tekitab heaolutunde, mis omakorda kasvatab motivatsiooni, et ka edaspidi oma õppimise meetodeid parandada (Zimmerman, 2002).

Kuidas siis eneseregulatsiooni ja metakognitsiooni lastele õpetada? See, et paljude koolide õppekavas on õpioskuste tunnid, näitab, et õpioskuste omandamist peetakse varasemast olulisemaks. On oluline, et õpitud oskused muutuksid ülekantavaks ka teistesse olukordadesse – seetõttu oleks veelgi tõhusam õpetada õpioskusi õppimise situatsioonis läbivalt kõikides ainetes. Siin on olulised õpetajapoolne mudeldamine ja suhtlus kaasõpilastega. Mudeldamisel saab õpetaja näiteks valju häälega kirjeldada enda mõtteprotsessi. Etteantud ülesande puhul saab õpetaja tuua näite, kuidas ta ise ülesannet lahendaks, või selgitada, miks ta palub õpilastel mingit konkreetset ülesannet teha või miks ta ise teatud viisidel õpetab.

Bannert ja Reimann (2012) on esitanud sekkumise põhiprintsiibid, mis toetavad enesereguleeritud õppimist:

- 1) õpistrateegiate õpetamine peab olema lõimitud aineõppesse;
- 2) õpistrateegiate rakendamise kasulikkust tuleb õppijatele selgitada – kuidas need toetavad nende õpitegevust;
- 3) õppijatele tuleks jätta piisavalt aega harjutamiseks ja õpistrateegiate ning -oskuste omandamiseks ja automatiseerumiseks.

Parimaid tulemusi annavad kombineeritud sekkumised, kus samaaegselt toetatakse nii kognitiivseid kui metakognitiivseid õpistrateegiaid (Berthold *et al.*, 2007).

Kui vanade laste puhul on mõistlik metakognitsioonist rääkida? Juba umbes kolmeaastastel lastel on mingi teadlikkus iseendast mõtlejatena: nad hakkavad kasutama sõna „mõtlemine“ ning saavad aru, et millestki mõtlemine on teistmoodi kui selle vahetu tajumine. Umbes nelja-aastased saavad aru, et ka teistel inimestel on tunded ja mõtted ning need võivad olla tema omadest erinevad (Kuhn, 2009). Metakognitiivsed teadmised (teadlikkus enda sees toimuvatest kognitiivsetest protsessidest) hakkavad tekkima vanusevahemikus 5–8 (Alexander *et al.*, 1995) ning metakognitiivsed oskused (oskus kognitsiooni suunata) vahemikus 8–10 aastat (Veenman *et al.*, 2004, 2006), kuid selles eas vajavad lapsed veel üsna palju täiskasvanu tuge, et osata neid rakendada (Pappas *et al.*, 2003, viidatud Muijs & Bokhove, 2020 j). Metakognitiivsed oskused arenevad edasi kogu kooliaja vältel, kuid ka siis enamasti mitte iseenesest ja toeta.

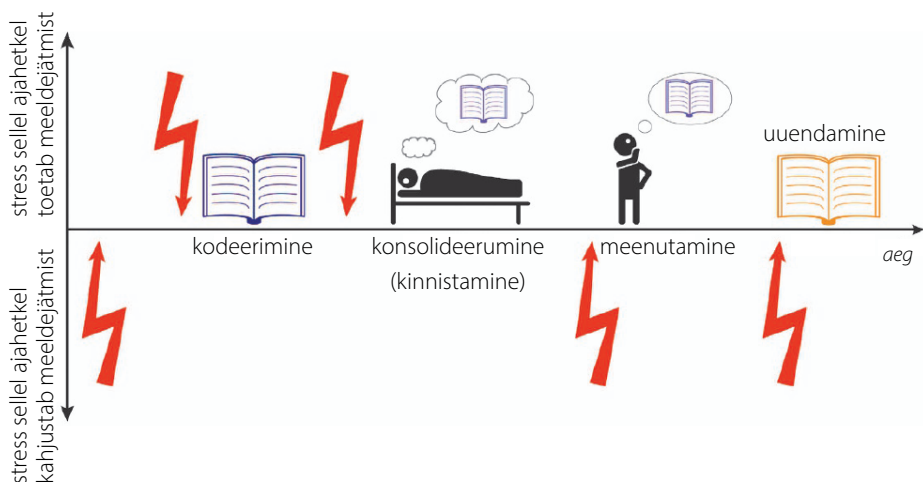
4.6. Stressi ja emotsioonide roll õppimisel

Koolielus on pidevalt erinevaid väljakutseid: kodutööd, eksamid, tähtajad, suhted kaaslastega jm. Nendega kaasnevad erinevad emotsioonid. Negatiivsete emotsioonidega on seotud stress, mis puudutab nii õpilasi kui õpetajaid. Tööstressi uuring Ühendkuningriigis näitas, et õpetajaameti pidajatel oli teistega võrreldes kõrgem tööstressi tase (võrreldavad stressitasemed veel meditsiiniõdede ja juhtide hulgas) (Smith *et al.*, 2000).

Evolutsiooniliselt on stress täiesti normaalne ja organismile igati kasulik reaktsioon, mille eesmärk on mobiliseerida jõuvarud, et võidelda või põgeneda ohu eest (võitle-või-põgene-reaktsioon). Seega oli stressi tekkimine vaenuliku naaberhõimu liikmega kohtudes väga tervitatav reaktsioon, mis loodetavasti lubas ohtlikust olukorrast tervelt välja tulla. Tänapäeval võivad stressorid olla aga sootuks teistsuguse iseloomuga – mitte niivõrd otsesed ohud meie füüsilisele elule ja tervisele, vaid pigem sellised, mida ohtlikuna tajume. Oht võib olla nii meie minapildile kui ka sotsiaalsele staatusele. Näiteks võib ärevust tekitada eesootav eksam või avalik esinemine. Hoolimata sellest, et kumbki neist füüsilist ohtu ei kujuta, võib esinemisega kaasneda hirm kaaslaste hinnangute ees ning kehv hinne võib mõjutada enesehinnangut või tuua kaasa lapsevanemate halvaksapanu. Mõni õpilane näeb eelmainitud olukordades suuremat ohtu kui teine – olulised on taju olukorrast ja sellele omistatud tähendus.

Aga võibolla on õppimise kontekstis stress hoopis kasulik ja aitab suunata tähelepanu õppimisele? Uuringud on näidanud, et stressi seos õppimise ja mälu on üsna mitmetahuline. Mõningates olukordades võib stress tõesti meeldejätmist soodustada, kuid teistes tugevalt kahjustada. Füsioloogiliselt on stressireaktsiooni tekkimisega seotud autonoomne närvisüsteem (ANS) ja hüpotaalamuse-hüpofüüsi-neerupealise (HPA) telg. Keha reageerib stressorile väga kiiresti: paari sekundi jooksul aktiveerub ANS, mis toob kaasa näiteks noradrenaliini vabanemise ajus, mis valmistab keha ette võitle-või-põgene-reaktsiooniks. HPA-telje töö tagajärjel liigub vereringesse kortisool, mille tippase saabub 20–30 minutit pärast stressori ilmumist. Stressireaktsioon tervikuna mõjutab nii tähelepanu, töömälu kui pikaajalist mälu. Stressi mõju mälule oleneb sellest, milline ajaline vahe on stressitekitaval sündmusel ja uuritaval mäluprotsessil. Mälust ammutamise edukus võib olla väga erinev olenevalt sellest, kas seda tehakse vahetult peale stressi tekitavat sündmust, mil noradrenaliin on vabanenud, aga kortisool veel mitte, või mõni aeg hiljem, mil kortisoolitase kehas on kõrge (Vogel & Schwabe, 2016). Stressi mõju mälule iseloomustab järgnev joonis (vt joonis 3).

Stress võib soodustada meeldejätmist juhul, kui stressor ilmneb vahetult enne uue info vastuvõtmist (kodeerimist) ning kodeerimise ja konsolideerumise (kinnistamise) vahel. Sealjuures jääb uus info paremini meelde siis, kui see on stressoriga



Joonis 3. Stressi mõju mälu olenevalt stressori tekkimise ajast. Joonis tõlgitud Vogeli ja Schwabe (2016) artiklist

seotud või emotsionaalse sisuga. Seega tõepoolest, teatav stress, mis on seotud kontrolltööks õppimisega, võib õpitu meeldejätmist soodustada. Küll aga ei soodusta stress mälust ammutamist ega ka uue info vastuvõtmist. Seega võib stress vahetult enne kontrolltööd pärssida mälust teadmiste ammutamist. Samuti mõjub mälu pärssivalt stress, mis on tekkinud mitte vahetult, aga mõnevõrra varem enne kodeerimist (Vogel & Schwabe, 2016). Sellest võib järeldada näiteks seda, et kui laps on kodus kokku puutunud stressitekitava sündmusega, võib tal hiljem koolis uute teadmiste omandamine raskendatud olla.

Lisaks on teada, et krooniline stress tekitab muutusi hipokampuses, mis on seotud info mälu salvestamisega (Kim *et al.*, 2015). Whiting jt (2021) on esile toonud ka selle, et lapsed erinevad tähelepanu ja õppimisviiside poolest olenevalt tajutavast stressitasemest: näiteks liigub kõrgema stressitasemega laste tähelepanu kergemini kõrvale ning neil on keerukam rakendada planeerimist ja tahtlikku kontrolli.

Nagu eespool öeldud, tajuvad inimesed olukordade stressirohkust erinevalt – teatav vastupanu stressile või sellest haavatavus võib olla seotud geneetilise pärandiga (Keers *et al.*, 2016; Kuijper *et al.*, 2019). Stressi võib tõlgendada ka kui suhet indiviidi ja keskkonna vahel, mille puhul inimene hindab keskkonnast tuleneva stressori olulisust ning enda ressursse selle olukorraga hakkama saada (Lazarus & Folkman, 1984). Seega võib stressireaktsiooniga olla seotud rohkem olukorrale antud tähendus kui olukord ise: üks õpilane võib tajuda lähenevat kontrolltööd palju suurema stressi allikana kui teine, eriti juhul, kui ta leiab, et hea hinde saamine on talle oluline, aga pole kindel, kas tal on piisavalt teadmisi ja oskusi selle saavutamiseks. Seetõttu on

oluline ka õpilastega stressist rääkida, et õpetada neile, kuidas leida alternatiivseid tõlgendusi ja tähendusi stressitekitavatele sündmustele. Õpetaja saab pakkuda muid lahendusi, kuidas stressi koolikontekstis ohjata, näiteks teha enne päris eksamit proovieksameid, et päris eksami olukord poleks enam nii uudne ja stressirohke. Ka ärksuse praktiseerimisel (ingl *mindfulness*) on täheldatud pigem positiivset mõju õppetulemustele, seda tõenäoliselt stressi vähendamise tõttu (Whiting *et al.*, 2021).

Kui muutused mõtlemises on üks aspekt, mis aitab stressi ohjata, siis lisaks saab keskenduda ka füüsilisele tasandile. Näiteks hingamisharjutused – kui stressi korral muutub hingamine tavaliselt kiireks ja pinnapealseks, siis teadlikult hingamise muutmine sügavaks (n-ö kõhuga hingamiseks) võib aidata akuutset stressi vähendada. Ka üldine füüsiline aktiivsus tuleb kasuks ja see kasu võib tuleneda mitmest erinevast põhjusest. Kui liikumine toimub õues, siis puutub laps kokku ka värsket õhu ja päikesevalgusega. Lisaks võib see olla vajalik vaheldus õppimisele (Whiting *et al.*, 2021). Kui liikumine on seotud meeskonnaspordiga, võib kasu ilmnedu psühhosotsiaalsel tasandil (O’Keefe *et al.*, 2019).

Kui stress on ohjatud, on rohkem ruumi positiivsetele emotsioonidele õppimisel. On näidatud, et sellised emotsioonid nagu rõõm, lootus ja uhkusetunne on positiivses seoses õpilaste akadeemilise enesetõhususe, akadeemilise huvi ja saavutusega (Pekrun *et al.*, 2004). Põhjus, miks positiivsed emotsioonid akadeemilist kompetentsust tõstavad, võib olla selles, et need julgustavad uurima, erinevaid materjale omavahel seostama ning leidma erinevaid viise, kuidas lahenduseni jõuda (Fredrickson, 2001). Eristatakse erineva intensiivsusega emotsioone ning on oluline teada, et väga kõrge intensiivsusega positiivsed emotsioonid võivad tähelepanu pigem hajutada ja sooritusele seega mitte kaasa aidata (Larsen & Diener, 1992, Valiente *et al.*, 2012 j).

4.7. Mis motiveerib õppima?

Varasemad inimekäitumist käsitlevad teooriad keskendusid peamiselt stiimuli ja reaktsiooni vahelisele suhtele. Usuti, et teatud stiimul kutsub esile kindla käitumise. Sellised teooriad on näiteks klassikaline tingimine ja operantne tingimine. Tänapäevased motivatsiooniteooriad näevad aga suuremat rolli inimese sisemistel psüühilistel protsessidel – tunnetel ja mõtetel – ning peavad neid käitumise mõjutajateks (Ryan, 2012; Schunk *et al.*, 2014).

Motivatsioonil on õppimise juures oluline roll. Uuringud näitavad, et motivatsioon ennustab õppetulemusi ka vaimsest võimekusest eraldiseisvalt (Steinmayr *et al.*, 2019).

Haridusvaldkonnas võib nimetada mitut motivatsiooniteooriat, mis aitavad õppijate motivatsiooni paremini mõista, näiteks ootuse-väärtuse teooria (ingl *expectancy-value theory*, Eccles & Wigfield, 2020), isemääramisteooria (ingl *self-*

determination theory, Deci & Ryan, 1985) ja saavutuseesmärkide teooria (ingl *achievement goals theory*) ning mõtteviiside või võimekususkumuste teooria (ingl *mindset theory*).

4.7.1. Ootuse-väärtuse teooria

Ootuse-väärtuse teooria (nt Eccles & Wigfield, 2002; Eccles & Wigfield, 2020) kohaselt sõltub inimese saavutusele orienteeritud käitumine edu ootusest ja ülesande tajutud väärtusest. **Edu ootus** tähistab indiviidi uskumust selle kohta, kui hästi ta võiks eesoleva ülesandega hakkama saada: kas ma oskan seda, kas ma olen selles hea? Tajutud väärtuse puhul eristatakse erinevaid komponente: sisemine väärtus (huvi), saavutusväärtus (või olulisus), kasulikkus, suhteline kulu. **Sisemise väärtuse** all mõeldakse huvi käsitletava teema vastu ja oodatavaid häid emotsioone, mis ülesande tegemisega kaasnevad. **Saavutusväärtus** on seotud identiteediga: näiteks tahab õpilane saada head hinnet, sest see on seotud tema enesehinnanguga. **Kasulikkus** tähistab seda, millist võimalikku kasu toob ülesande täitmine endaga kaasa. **Kulu** viitab sellele, et iga tegevuse tegemisega kaasneb teiselt poolt mingi kulu ning see nõuab meilt aega (samal ajal ei saa me tegeleda mõne alternatiivse tegevusega), pingutust ja võib tekitada negatiivseid emotsioone. See, kuidas inimene hindab enda võimekust ülesandega hakkama saada ja mida ta väärtustab, on seotud erinevate teguritega, nagu kasvukeskkond (sh kultuuriline keskkond) ja eelnevad kogemused, mis omakorda on seotud inimese minapildiga (Eccles & Wigfield, 2020).

Seega, kui õpilane ei taha mingit tegevust teha või kui see tekitab temas suurt ärevust, võime mõelda ja uurida, kuidas ta hindab oma võimekust selle ülesandega hakkama saada (sh kust see hinnang pärineb ja kas on adekvaatne) ning kui oluliseks peab ta saadavat tulemust. Näiteks füüsika kontrolltöö puhul võib õpilane pidada väga oluliseks saada head hinnet (põhjused selleks võivad olla erinevad), kuid tunda, et see konkreetne teema on tema jaoks liiga keeruline ja ta päriselt sellest aru ei saa. Sellisel juhul on tal tõenäoliselt stress ja ärevus. Teine õpilane võib pidada ennast piisavalt võimekaks, aga ei väärtusta kuidagi saadavat hinnet ega näe töö sooritamisel ka muud väärtust. Sellisel juhul ei pruugi tal olla motivatsiooni vastata kõikidele küsimustele oodatava põhjalikkusega. Samuti võib juhtuda, et õpilane peab küll teadmisi oluliseks ja teab, et saaks materjali omandamisega ka hakkama, kuid tunneb, et see võtaks temalt liiga palju väärtuslikku ressursi millegi sel hetkel olulisema, nagu näiteks sõpradega suhtlemise arvelt.

4.7.2. Isemääramisteooria

Motivatsiooniurija Edward L. Deci suurem huvi motivatsiooni teema vastu tekkis, kui ta märkas, et väikesed lapsed on oma loomu poolest väga uudishimulikud, tahtes

pidevalt teada ja avastada, kuid vanemate laste puhul see enam nii ei olnud. Teda huvitas, miks selline muutus toimub (Deci & Flaste, 1995). Sellest huvist kasvas lõpuks koostöös Richard M. Ryaniga välja isemääramis- ehk enesemääratlusteooria (ingl *self-determination theory*). Selle teooria kohaselt on inimesed loomupäraselt uudishimulikud ja alid õppima ning võtma omaks neid ümbritsevaid teadmisi, väärtusi ja tavasid (Niemiec & Ryan, 2009). Selline uudishimust lähtuv õppimine toetub omakorda kolmele psühholoogilisele põhivajadusele: **autonoomiale, kompetentsuse tundele ja lähedusele/seotusele**. Kui põhivajadused on täidetud, tajub inimene, et tal on kontroll iseene valikute üle, ning ta on motiveeritud õppima (Brophy, 2016).

Õppimist ei soodusta aga väline, pealesunnitud kontroll. Niemiec ja Ryan (2009) näevad, et sellist välist kontrolli rakendatakse hariduses erinevate tasude, karistuste ja jälgimise näol üsna palju. Ühest küljest võib selle põhjuseks pidada õpetajatele endile väljastpoolt pandud survet, teisest küljest uskumust, et sellisel viisil toimub õppimine tõhusamalt kui laste huvidest lähtuva õppimise puhul. Niemiec ja Ryan (2009) tõdevad, et selliselt kontrollitud tingimustes asenduvadki õppimist varem saatnud huvi, rõõm ja uudishimu ärevuse, igavuse ja võõrandumisega. Nii võib tekkida nõiaring, kus huvi kaotanud õpilasi peab justkui üha enam õppima sundima. Paljudes uuringutes on näidatud, et autonoomiat toetavate õpetajate klassis on õpilased rohkem sisemiselt motiveeritud ja saavad õpitust sisuliselt paremini aru kui kontrolliva õpetaja käe all (nt Beware & Deci, 1984; Deci *et al.*, 1981; Tsai *et al.*, 2008, Niemiec & Ryan, 2009 j). Vaata ka ülesannet 5, kus saad analüüsida kahe olukorra näitel ühe õppija põhivajaduste täidetust ja seoseid motivatsiooniga.

Selge on ka see, et kõik koolis õpitavad teemad ei ole õpilaste jaoks alati huvitavad. Millised põhjused siis motiveeriksid inimest õppima? Deci ja Ryani järgi eristuvad välise motivatsiooni tüübid selle alusel, kuivõrd tajutakse nendes autonoomiat. Välise motivatsiooni tüüpe on neli: väline regulatsioon, pealesurutud regulatsioon, omaksvõetud regulatsioon ja integreeritud regulatsioon. Kõige vähem autonoomne välise motivatsiooni tüüp on **väline regulatsioon** (ingl *external regulation*), mille puhul on käitumine ajendatud vaid tasu saamisest või karistuse vältimisest. Näiteks õpib õpilane pähe vastused kontrollitöö küsimustele, et vältida õpetajate ja lapsevanemate pahameelt. Samal ajal ei pruugi tal olla mingit huvi õpitust sisuliselt aru saada ega uut infot teema kohta juurde otsida. **Pealesurutud regulatsiooni** (ingl *introjected regulation*) puhul tegutsetakse selle nimel, et säilitada oma minapilti või vastata ühiskonna tajutud ootustele ja vältida seega süütunnet. Näiteks võib õpilane pingutada heade hinnete nimel, sest need on seotud tema enesehinnanguga. Ta tunneb sisemist survet õppida, et vältida häbi ja halba enesetunnet (Niemiec & Ryan, 2009). **Omaksvõetud regulatsiooni** (ingl *identified regulation*) puhul tehakse midagi seetõttu, et teatakse, millist väärtust see kannab, isegi kui tegevus ise pole õppijale isiklikult huvitav. Näiteks võib meditsiinitudeng leida motivatsiooni erinevate luude ja lihaste nimetuste õppimiseks, sest teab, et oma

tulevases arstiametis on tal seda vaja, kui ta soovib olla tõeline professionaal. Kõige autonoomsem välise motivatsiooni tüüp on **integreeritud regulatsioon** (ingl *integrated regulation*), mille puhul lisandub eelnevale seos enda minapildi ja laiemate eesmärkidega. Näiteks võimaldab parem meditsiinterminoloogia tundmine töötada elualal, mis omakorda on seotud sooviga panustada ühiskonda (Niemic & Ryan, 2009). Kui aidata õpilastel leida üles neile tähenduslikud selgitused, milleks õpivad on kasulik, soodustab see suuremat integreeritud regulatsiooni, mis on omakorda seotud suurema pingutusega õppimisel (Reeve, 2002, Niemic & Ryan, 2009 j).

Lisaks saab õpetaja õpilaste motivatsiooni toetada (Niemic & Ryan, 2009; Su & Reeve, 2011) järgmiselt:

- valida neile optimaalse raskusega ülesanded (mitte liiga lihtsad ega liiga keerukad);
- anda õpilastele vahendeid ja tagasisidet, mis võimaldavad saavutada edu ja tunda end kompetentsena;
- luua toetav õhkkond (õpilane tunneb toetust, kui tajub, et õpetaja teda väärtustab ja austab ning et ta õpetajale meeldib);
- anda õpilastele valikuid (nt kuidas midagi õppida, millises järjekorras midagi teha jm);
- aktsepteerida ka õppimisel tekkivaid negatiivseid emotsioone;
- vältida kontrollivat keelekasutust.

Ülesanne 5. Väline kontroll vs sisemise motivatsiooni toetamine

Loe läbi kahe olukorra kirjeldus ja analüüsi mõlema olukorra puhul lähtuvalt isemääramisteooriast, mis toetab ja mis ei toeta 4-aastase Piia motivatsiooni

Olukord 1

Ema: „Piia, hakkame tähti õppima. Tule istu laua taha. Kas sa tead, mis täht see on?“

Piia: „Ei tea.“

Ema: „Kuidas sa ei tea, me ju alles eile õppisime seda tähte? See on P-täht! Aga see, kas sa seda tähte tead?“

Piia: „I.“

Ema: „Väga õige, see on I-täht. Proovi seda nüüd kirjutada ka.“

Piia tõmbab kriipsu.

Ema: „Väga hästi! Proovime nüüd P-tähte!“

Piia: „Ma ei jaksa enam, ma olen väsinud.“

Ema: „No kuidas, me alles alustasime. Sa ei õpigi niimoodi lugema. Alla ei tohi anda!“

Piia läheb minema. Ema on mures, et Piia ei õpigi niimoodi lugema.

Olukord 2

(Varem on ema näidanud Piiale P-tähte ja rääkinud, et see on Piia-täht ja sellega kirjutatakse tema nimi.)

Piia sodib kriidiga tahvlile, ema peseb nõusid.

Piia: „Emme, kuidas kirjutatakse P-tähte?“

Ema: „Kõigepealt tõmba kriips, nagu I-täht.“

Piia tõmbab.

Ema: „Just nii. Ja nüüd tee selline väike paunake, poole peale.“ Piia teeb.

Ema: „Hästi, ongi P-täht!“

Piia rõõmustab.

Ema: „Kas sa tahad kirjutada terve oma nime?“

Piia: „Jaa!“

Ema: „Siis tee nüüd üks I-täht. Siiapoole. Ja nüüd veel üks I. Ja siis tuleb A-täht. Ma võin sulle ette näidata, kuidas seda tehakse. Vaata. Proovi nüüd sina.“

Piia: „Kas nii?“

Ema: „Jah, see on täitsa A-tähe moodi. Sa kirjutasidki oma nime! Kas näitame issile ja vanaemale ka?“

Piia: „Jaa! Aga emme, kuidas kirjutatakse „issi“? Ja kuidas kirjutatakse „emme“?“

Piia harjutab emaga üle poole tunni kõikide meelde tulnud inimeste nimede või nimetuste tahvlile kirjutamist. Ema hakkab juba väsima, aga samas saab aru, et see on väga hea koht, kus lähtuda õppimisel Piia enda huvist. Lõpuks lepatakse kokku, et kõik kirjutatu jääb tahvlile ning et homme saab jätkata. Lisaks jagatakse pilti inimestega, kellele Piia soovib tehtut näidata. Järgnevate päevade jooksul kirjutab Piia tihti P-tähte ka omaette paberile ja juba varsti oma nime tervenisti.

Mis toetas/ei toetanud kirjeldatud olukordades õppija motivatsiooni?

4.7.3. Saavutuseesmärkide teooria ja mõtteviisid ehk võimekususkumused

Uskumused selle kohta, mis on kellegi (akadeemilise) edu või ebaedu taga, võivad õpilaseti olla erinevad ning need mõjutavad ka käitumist. Jere Brophy (2016) esitab oma raamatus John Nicholli (1984, 1989) tähelepaneku, et alguses usuvad lapsed enamasti, et nende võimekus sõltub tehtavast pingutusest, kuid aja jooksul muutub seos vastupidiseks: neid, kes peavad palju pingutama, nähakse väiksema võimekusega isikutena. Carol Dweck (2006) on leidnud, et inimeste võimekususkumused saab jagada kaheks: juurdekasvu- ehk edenemis- ehk arengumõtteviis ja jäävusmõtteviis (eestikeelses tõlkes ka kui kinnistunud mõtteviis). Jäävusmõtteviisiga inimesed usuvad, et intelligentsus/võimekus on kaasa sündinud ja seda muuta ei saa. Arengumõtteviisiga inimesed usuvad, et võimekus on elu jooksul muutuv. On leitud, et arengumõtteviisiga inimesed pingutavad rohkem, valivad suuremat väljakutset pakkuvad ülesanded, paluvad abi ja kasutavad muid sügavat õppimist toetavaid strateegiaid. Jäävusmõtteviisiga inimesed ei pruugi abi küsida ega valida keerukamaid ülesandeid, kuna võivad mittehakkamasaamist tajuda märgina oma madalamast võimekusest.

Lisaks uskumustele võivad erineda ka õppijate eesmärgid saavutusolukordades: eesmärk võib olla edukas sooritus või õpitava sisuline omandamine. Esimesel puhul nähakse ülesannet kui enda võimekuse proovilepanekut, teisel juhul kui võimalust midagi õppida. Sooritusele suunatud eesmärgiga õppijad ei pruugi keskenduda õpitava sisulisele omandamisele, vaid pigem sellele, kuidas hoida enda kui võimeka inimese kuvandit (nt saades häid hindeid ja valides ka õppimiseks strateegiad, mis seda soodustavad). Kuid selleks, et mitte näida vähevõimekana, võivad nad hakata ka ülesandeid vältima ja ennastnurjavalt käituma (nt üldse mitte õppima, maha kirjutama vm) (Brophy, 2016). Õpetajale jääb siit mõtlemiseks, kuidas õpetada ja hinnata oma ainet nii, et sooritusele ja õppimisele või omandamisele suunatud eesmärgid ei läheks vastuollu, et õppija jaoks ei muutuks esmatähtsaks eesmärk õpituatsioonides teistest edukam paista või ebaedu vältida.

Motivatsiooni käsitlustest hariduse kontekstis saab eesti keeles lugeda J. Brophy (2016) käsiraamatust õpetajatele. Eneseanalüüsiks motivatsiooni kohta on küsimused ülesandes 6.

Ülesanne 6. Motivatsioon

Mõttele mõne konkreetse tegevuse peale, millega oma elus kokku puutud (nt töös või õpingutes). Mida neist teed hea meelega? Mida mitte nii hea meelega? Kuidas seda seletada kirjeldatud motivatsiooniteooriatest lähtudes?

4.8. Kokkuvõte

Sellest peatükist said teada, kuidas toimub õppimine aju tasandil ning millised erinevad kognitiivsed protsessid sellega seotud on. Esitame kokkuvõttena mõned mõtted, mis võiksid abistada õpetajaid kõikide laste õppimise ja arengu toetamisel.

Arvestades aju arengu tempot ja iseärasusi, saab järeldada, et mida noorem on laps, seda rohkem vajab ta erinevaid ülesandeid sooritades täiskasvanu toetust ja suunamist, kuna tema tunnetusprotsessid on alles välja arenemas. Tegevustes, mis hõlmavad kõrgemaid kognitiivseid funktsioone, nagu näiteks planeerimine, vajavad tuge ka vanemad lapsed, sest nende funktsioonide eest vastutav aju prefrontaal-korteks küpseb võrreldes teiste ajuosadega kõige hiljem.

Igapäevases õpetajatöös võib ununeda, et õpetaja on ekspert, laps aga alles algaja. Lapse ajus on tunduvalt vähem eelteadmisi, kuhu uusi teadmisi siduda, ja seega võtab temal õppimine ja hästi seostatud mälusisude tekkimine kauem aega, kui võtaks uue teadmise seostamine õpetajal. Mida rohkem on õppides võimalik luua erinevaid seoseid, seda suurema tõenäosusega jääb õpitu ka meelde. See tähendab, et õppida võiks erinevates kontekstides kasutada erinevaid tajukanaleid, seostada õpitud sellega, mida juba teab, ning luua teadlikult õppimist soodustavaid (nii tajupõhiseid kui sisulisi) uusi seoseid.

Õpetaja võib märgata, et tihti kasutatakse õppimiseks strateegiaid, mis ei ole pikaajalise õppimise mõttes tõhusad (kuigi võivad tagada hea soorituse lühiajaliselt), näiteks korduv ülelugemine ja materjali (mõtestamata) ümberkirjutamine. Tõhusamad strateegiad on vaba meenutamine ja enesetestimine, vahelduv õppimine, pausidega õppimine, mõtestatud konspekteerimine, kuid need on ühtlasi ka ajamahukamad strateegiad, mis ei pruugi tagada kohest vigadeta sooritust. Selgitades õpilastele, kuidas õppimine toimub (sh aju tasandil), millised õppimise strateegiad on tõhusad, ning lubades õppijatel neid kiirustamise ja hinnetega karistamata

keerukamaid strateegiaid ka harjutada ja rakendada, soodustame nende metakognitsiooni arengut ja ennastreguleeriva õppija kujunemist.

Õppimine võtab aega ja nõuab pingutust. Vigade tegemine soodustab õppimist. Tuletagem seda ka õpilastele meelde ning käitugem vastavalt. Õppijad tajuvad hästi, kui võrd õpetaja vigu ka tegelikult aktsepteerib ning õppimise teenistusse rakendada oskab. Selleks, et õppimise protsess saaks olla kasulikult keeruline, tuleb õppimine üles ehitada nii, et õppijad ei saaks pusimise ja tõhusate strateegiate kasutamise eest karistada.

Inimesed üldiselt, sh õppijad, on motiveeritud tegutsema, kui nad tajuvad, et neid ja nende tundeid ja mõtteid aktsepteeritakse ning neil on tunnetuslik kontroll oma valikute üle. On hea, kui õpilased saavad õppida oma huvist ja uudishimust lähtudes. Samas on selge, et kõik koolis käsitletavat teemad ei ole kõigi jaoks huvitavad: sellisel juhul on eriti oluline otsida koos õpilastega teemade olulisust rõhutavaid aspekte ja seoseid igapäevaeluga, et õpilastel oleks võimalik siduda ka vähem köitva materjali õppimine enda isiklike eesmärkidega. Samal ajal on oluline meeles pidada, et õpilasel on raske õpitavat omandada ja eneseregulatsiooni rakendada, kui ta on magamata, näljane või mures. Ka koolielu ise on nõudlik ja võib tekitada stressi – lähtuvalt laste isiksuseomadustest mõnedes rohkem ja teistes vähem. Uni, liikumine ja rahulik õhkkond soodustavad õppimist ja ka eneseregulatsioonioskuste arengut. Täiskasvanu saab õpetada, kuidas negatiivsete emotsioonide ja stressiga toime tulla, ning täiskasvanul on võimalik ka vältida asjatu ning sügavat õppimist takistava stressi tekitamist õpiolukordades.

Kasutatud kirjandus

- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 449–461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>
- Aru, J. & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tänapäev.
- Aru, J. (2017). *Ajust ja arust. Unest, teadvusest, tehisintellektist ja muustki*. Argo kirjastus.
- Aru, J. (2022). *Loovusest ja logelemisest*. Argo kirjastus.
- Baddeley, A. D., & Longman, D. J. A. (1978). The influence of length and frequency of training session on the rate of learning to type. *Ergonomics*, 21(8), 627–635. <https://doi.org/10.1080/00140137808931764>
- Bannert, M., & Reimann, P. (2012). Supporting self-regulated hypermedia learning through prompts. *Instructional Science*, 40(1), 193–211. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9167-4>

- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts. *Learning and Instruction, 17*(5), 564–577. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.007>
- Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development, 81*(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>
- Bjork, R. A., & Bjork, E. L. (2020). Desirable difficulties in theory and practice. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 9*(4), 475. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.09.003>
- Boyd, L. (2015). *Plasticity and the brains of children with learning disabilities*. Ettekanne konverentsil.
- Brophy, J. (2016). *Kuidas õpilasi motiveerida. Käsiraamat õpetajatele*. SA Archimedes.
- Cowan, N. (2010). The magical mystery four: How is working memory capacity limited, and why?. *Current Directions in Psychological Science, 19*(1), 51–57. <https://doi.org/10.1177/0963721409359277>
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11*(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: The dynamics of personal autonomy*. GP Putnam's Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dehaene, S. (2022). *Kuidas me õpime? Miks aju õpib paremini kui mistahes masin ... esialgu*. Argo kirjastus.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience, 18*, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 20*, 391–409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14*(1), 4–58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on

- motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eysenck, M., & Keane, M. (2020). *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351058513>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Foster, N. L., Mueller, M. L., Was, C., Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2019). Why does interleaving improve math learning? The contributions of discriminative contrast and distributed practice. *Memory & Cognition*, 47, 1088–1101. <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00918-4>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex*, 86, 186–204. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). *Psühholoogia*. Väike Vanker.
- Graham, J., & Forstadt, L. A. (2011). *Children and brain development: What we know about how children learn*. Cooperative Extension Publication.
- Hattie, J., & Yates, G. (2018). *Nähtav õppimine ja teadus sellest, kuidas me õpime*. Innove.
- Herculano-Houzel, S. (2012). The remarkable, yet not extraordinary, human brain as a scaled-up primate brain and its associated cost. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109, 10661–10668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1201895109>
- Huotilainen, M. (2021). *Kuidas aju õpib?* Koolibri.
- Karpicke, J. D., Butler, A. C., & Roediger III, H. L. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17(4), 471–479. <https://doi.org/10.1080/09658210802647009>
- Keers, R., Coleman, J. R., Lester, K. J., Roberts, S., Breen, G., Thastum, M., ... & Eley, T. C. (2016). A genome-wide test of the differential susceptibility hypothesis reveals a genetic predictor of differential response to psychological treatments for child anxiety disorders. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85(3), 146–158. <https://doi.org/10.1159/000444023>
- Kempermann, G., Gast, D., & Gage, F. H. (2002). Neuroplasticity in old age: sustained fivefold induction of hippocampal neurogenesis by long-term environmental enrichment. *Annals of Neurology*, 52(2), 135–143. <https://doi.org/10.1002/ana.10262>
- Kikas, E. (2008). *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikas, E. (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

- Kim, E. J., Pellman, B., & Kim, J. J. (2015). Stress effects on the hippocampus: A critical review. *Learning & Memory*, 22(9), 411–416. <https://doi.org/10.1101/lm.037291.114>
- Kolb, B., Mychasiuk, R., Muhammad, A., Li, Y., Frost, D. O., & Gibb, R. (2012). Experience and the developing prefrontal cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109, 17186–17193. <https://doi.org/10.1073/pnas.1121251109>
- Kornell, N., & Bjork, R. A. (2007). The promise and perils of self-regulated study. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 219–224. <https://doi.org/10.3758/BF03194055>
- Kuhn, D. (2022). Metacognition matters in many ways. *Educational Psychologist*, 57(2), 73–86. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1988603>
- Kuijper, B., Hanson, M. A., Vitikainen, E. I., Marshall, H. H., Ozanne, S. E., & Cant, M. A. (2019). Developing differences: Early-life effects and evolutionary medicine. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 374(1770), 20190039. <https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0039>
- McCabe, J. (2011). Metacognitive awareness of learning strategies in undergraduates. *Memory & Cognition*, 39, 462–476. <https://doi.org/10.3758/s13421-010-0035-2>
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moss-King, D. A. (2016). Addiction Psychology. In S. Wainwright (Ed.), *Introduction to Applied Behavioral Science* (pp. 117–139). Bridgepoint Education.
- Muijs, D., & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and Self-Regulation: Evidence Review*. Education Endowment Foundation.
- Muzio, M. R., & Cascella, M. (2020). *Histology, Axon*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554388/>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Oakley, B., Sejnowski, T., & McConville, A. (2021). *Kuidas õppida õppima*. Studium.
- Oakley, B., Schewe, O. (2021) *Õpi nagu proff. Teaduspõhised meetodid, kuidas igas asjas paremaks saada*. Ühinenud Ajakirjad.
- Oakley, B., Rogowsky, B., & Sejnowski, T. (2022). *Teadlik õpetaja. Ajuteadusest lähtuvad praktilised soovitused tõhusamaks õpetamiseks ja õppimiseks*. Studium.
- O’Keefe, E. L., O’Keefe, J. H., & Lavie, C. J. (2019). Exercise counteracts the cardiotoxicity of psychosocial stress. *Mayo Clinic Proceedings*, 94(9) 1852–1864. <https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2019.02.022>

- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: Development and validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 287–316. <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Poitelon, Y., Kopec, A. M., & Belin, S. (2020). Myelin fat facts: an overview of lipids and fatty acid metabolism. *Cells*, 9(4), 812. <https://doi.org/10.3390/cells9040812>
- Ryan, R. M. (Ed.). (2012). *The Oxford handbook of human motivation*. OUP USA. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.001.0001>
- Sakai, J. (2020). How synaptic pruning shapes neural wiring during development and, possibly, in disease. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(28), 16096–16099. <https://doi.org/10.1073/pnas.2010281117>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*. Pearson.
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., McNamara, R., & Matthews, V. (2000). *Scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. HSE.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176–199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, 10, 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Su, Y. L., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Tulving, E., & Thomson, D. M. (1973). Encoding specificity and retrieval processes in episodic memory. *Psychological Review*, 80(5), 352. <https://doi.org/10.1037/h0020071>
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Vorderman, C. (2020). *Õpime üheskoos õppima*. Koolibri.
- Whiting, S. B., Wass, S. V., Green, S., & Thomas, M. S. (2021). Stress and learning in pupils: Neuroscience evidence and its relevance for teachers. *Mind, Brain, and Education*, 15(2), 177–188. <https://doi.org/10.1111/mbe.12282>



5. PEATÜKK

Õpiraskustega õppijate toetamine koolis

Carolina Šuman ja Kaja Pastarus

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- levinud õpiraskused, nende põhjused ja tunnused;
- õpiraskustega seonduvad häired või puuded;
- õpiraskustega õppijate toetamine koolis.

5.1. Õpiraskused ja nende põhjused

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel (2023) märgitakse, et õppimisel vajab täiendavat toetust pea iga viies üldhariduskooli õpilane. Nendest ligikaudu 69% vajavad tuge vähemal määral (rakendatakse üldist tuge¹) ning 31% suuremal määral (rakendatakse tõhustatud või erituge). Kindlat liiki toe vajadus sõltub õppija individuaalsest eripärast, milleks võib olla tervislik seisund, õpiraskus, psüühika- ja käitumishäire, mõni puue vm (vt Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Käesolevas peatükis käsitleme ühte kindlat eripära – **õpiraskusi**. Õpiraskus võib olla õpilase esmane probleem / hariduslik erivajadus ega tulene mõnest teisest puudest/häirest. Sarnased raskused õppimisel ning sarnane toetamise vajadus esinevad ka puudega/häirega kaasnevate õpiraskuste korral, kuid sel juhul lisanduvad õpetamisel veel teatud erisused, näiteks puudespetsiifiline õppekorraldus. Näiteks õpivad tavaklassis sageli ka kerge intellektipuudega ehk lihtsustatud õppel õpilased. Hariduslik erivajadus *kerge intellektipuue* on üks intellektipuude liikidest mõõduka, raske ja sügava intellektipuude kõrval. Nende laste õpetamise aluseks on põhikooli lihtsustatud riiklik õppekava, rakendatakse erimetoodikat ja kasutatakse spetsiaalset õppevara (vt www.hev.edu.ee; OPIQus õppevara lihtsustatud

¹ Õpilasele osutatud toe liikide kohta vt edasi 5.4.3. „Sekkumiste kavandamine“.

õppe õpilastele). Seejuures on ka nende õppijate hulgas lapsi, kes ei saavuta oma õppetasele vastavaid õpitulemusi ning vajavad seetõttu samamoodi täiendavalt erinevaid muudatusi/kohandusi ja/või tugimeetmeid.

Võõrkeelses kirjanduses kasutatakse õpiraskuste tähistamiseks erinevaid termineid (ICD-11, 2023; Learning Disabilities..., s.a.; Woodcock, 2021):

- a) õpiraskused/õpihäired (ingl *learning difficulties/disabilities/disorders*, lühend LD);
- b) arengulised õpihäired (ingl *developmental learning disorders*), mille sünonüümina on varasemas kirjanduses kasutatud terminid *spetsiifilised õpiraskused/õpihäired* (ingl *specific learning difficulties/disabilities/disorders*, lühend SLD/SpLD).

Seejuures on eri süsteemides kasutusel eri terminid: hariduses *õpiraskus* ning meditsiinis *õpihäire* (Learning Disabilities..., s.a.; Woodcock, 2021). Samasugune eristamine on ka Eestis: näiteks kohtab erialases kirjanduses terminit *õpivilumuste spetsiifilised häired*, mis on märgitud rahvusvahelises haiguste klassifikatsioonis (RHK-10, 1992).

Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS, 2023) liigitatakse õpiraskusi järgmiselt: ajutine õpiraskus, kirjutamis- ja/või lugemiskõikumine ning arvutamiskõikumine. Ajutiste õpiraskuste puhul rakendatakse üldist tuge ning kirjutamis-, lugemis- ja arvutamiskõikumiste puhul üldist või tõhustatud tuge. EHIS-e jaotuse puhul on näha liigitamise erinevad põhimõtted: ühelt poolt on klassifitseerimise aluseks õpiraskuste kestus (ajutised või püsivad raskused) ning teiselt poolt akadeemilised oskused. Praktikas vaadeldakse neid liigitusi lõimitult. Näiteks esineb õpilasel arenguline (spetsiifiline) õpiraskus *düsleksia*, mida iseloomustab püsivus ja väga iseloomulikud vead lugemisel.

Iga õpiraskus **võib esineda iseseisvalt** või **segatiübina**. Seda kajastab ka EHIS (2023) õpiraskuste klassifikatsioon, milles märgitakse kirjutamis- ja lugemiskõikumise võimalikku koosinemist (*ja/või*). Näiteks avalduvadki tihti koos lugemis- ja kirjutamiskõikumised või lugemis- ja matemaatikalõikumised. Kahe või enama raskuse koosinemist tähistatakse terminiga *komorbiidsus* (ingl *comorbidity*).

Akadeemilistes oskustes võivad õpiraskused avalduda väga erinevalt (Schults, 2018). Need võivad õppijatel esineda kõigis õppeainetes (üldised õpiraskused, st õppimine on raskendatud üldiselt) või mõnes konkreetses õppeaines, seejuures mõnes üksikus või paljudes õpitavates oskustes. Sagedasemad õpiraskused on seotud lugemise, kirjutamise ja arvutamisega (Cortiella & Horowitz, 2014; Giofrè et al., 2022; Learning Disabilities..., s.a.; National Centre of ..., 2020; Schults, 2018). Samas võivad raskused esineda ka teistes akadeemilistes oskustes: inglise keeles kasutatakse sel juhul terminit *developmental learning disorder with other specified impairment of learning* (ICD-11, 2023).

Ajutised õpiraskused võivad esineda kõigil õppijatel. Tegelikult võib neid nimetada mööduvateks ehk ajutisteks raskusteks õppimisel. Sel juhul takistavad õpiedu tegurid, mis pole seotud hariduslike erivajadustega. Mahajäämuse põhjuseks võivad olla ebasoodsad õpitingimused või õpilünkade tekkimine, mida põhjustab pikemaajaline koolist puudumine, tingituna õppija tervislikust seisundist, sotsiaal-majanduslikust eriolukorrast, pereprobleemidest jms (Bulat *et al.*, 2017). Sobivate õpetamistegevuste abil on võimalik ajutist õpiraskust ületada.

Püsivaid õpiraskusi määratletakse Eesti haridussüsteemis haridusliku erivajadusena (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010) ning nende põhjusteks on **ajustruktuuri või -talitluse neurobioloogilised eripärad**, mis võivad lapsel tekkida looteeas, sünni ajal või selle järgselt. Lapse aju arengu negatiivsete mõjutajatena nimetatakse ebasoodsaid keskkonnategureid, milleks on ema ebatervislik toitumine raseduse ajal, ema vaimse tervise probleemid; lapse alatoitumine, kokkupuude traumatiliste sündmustega, pikaajaline stress jm. Täheledatakse ka geneetilisi põhjuseid: mitmel inimesel perekonnas või lähisugulasel võib esineda sarnaseid probleeme (Learning Disabilities..., *s.a.*; National Centre..., 2020).

Neurobioloogilised eripärad **mõjutavad ühe või mitme psüühilise protsessi tööd**, st põhjustavad tähelepanu, taju, mälu, mõtlemise puudujääke (Giofrè *et al.*, 2022; Housman *et al.*, 2023), mis pärsvivad õppimise edukust. Neurobioloogiliste eripärade mõjutust märgitakse kirjanduses ka kui **täidesaatvate funktsioonide puudulikkust**, ingl *executive functioning deficits* (Learning Disabilities..., *s.a.*). Täidesaatvad funktsioonid hõlmavad kognitiivseid (psüühilisi) protsesse ning oma tegevuse planeerimise-reguleerimisega seotud oskusi: tähelepanu, tajumine, verbaalne töömälu ja mõtlemine, planeerimine, teabe/kogemuse töötlemine, kognitiivne paindlikkus², eksimuste avastamine ja parandamine (Housman *et al.*, 2023). Nende arengu puudulikkuse tõttu on õpiraskustega õppijatel **probleemid eneseregulatsiooni ja õpitava teabe omandamisega**, st raskused oma tegevuse planeerimisel ja korraldamisel, õpistrateegiate valikul ja kasutamisel, aja juhtimisel jm; raskused detailide märkamisel, teabe vastuvõtmisel ja töötlemisel, selle meelde-jätmisel, meenutamisel, struktureerimisel ning suulisel või kirjalikul esitamisel (Cortiella & Horowitz, 2014; Learning Disabilities..., *s.a.*; Schults, 2018).

5.2. Õpiraskuste liigid akadeemiliste oskuste järgi

Alljärgnev kirjeldus lähtub kolmest peamisest akadeemilisest oskusest, milleks on lugemine, kirjutamine ja arvutamine (matemaatika). Eri liiki õpiraskuste

² Kognitiivne/vaimne paindlikkus (ingl *cognitive flexibility*) ehk võime mõelda õpiülesannete sooritamisel mitmele asjale korraga ning vahetada paindlikult tähelepanu fookust.

kirjeldustes korduvad tähelepanekud, et nende iseloomulikud tunnused ja tunnuste hulk ning probleemide kestus võivad ilmneda erinevas raskusastmes. Sarnased vead õpiülesannete sooritamisel võivad esineda ka õppimise algetapis ning mööduvate raskuste korral, kuid õpiraskuste korral esineb vigu rohkem ning õpetamisel on vaja rakendada tõhusamaid toetusmeetmeid.

Õpetajal on vaja märgata ja osata ära tunda õpiraskuse tunnuseid ning toetada õppijat oskuste omandamisel. Selleks, et tunnustest oleks täpsem ülevaade, on alljärgnevalt nimetatud-kirjeldatud ka arengulisi (spetsiifilisi) õpiraskusi. Erialases kirjanduses märgitakse, et spetsiifilised õpiraskused ei tulene meelepuuetest (kahjustatud on nägemine või kuulmine), vähestest vaimsetest võimetest (intellektipuudest), neuroloogilistest või motoorsetest häiretest, emotsionaalsetest või käitumiseraskustest, puudulikust õpetamisest ega teistsugusest kultuuri- ja keeletaustast (ICD-11, 2023; Learning Disabilities..., *s.a.*).

Õpiraskuste täpsem väljaselgitamine on eripedagoogide ja logopeedide ülesanne.

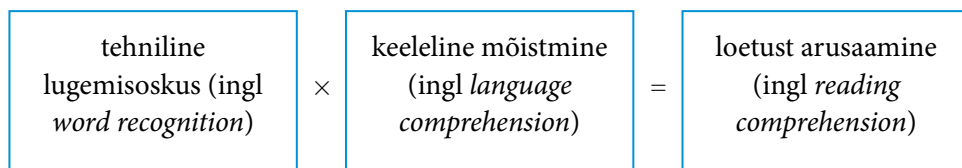
5.2.1. Lugemis- ja kirjutamiseraskused

Õpiraskuste väljaselgitamisel on oluline meeles pidada nende komorbiidsust. Näiteks lugemine ja kirjutamine on omavahel väga tihedalt seotud ning õpiraskustega lastel esinevad sageli raskused mõlemas valdkonnas (vt ka EHis, 2023 klassifikatsiooni). Paljudes uuringutes täheldatakse, et spetsiifilised lugemis- ja kirjutamiseraskused (*düsleksia, düsgraafia*) avalduvad tihti koos (Butterworth & Kovas, 2013; Hannell, 2017; Hudson, 2019; International Dyslexia Association, 2023).

Eri riikides defineeritakse spetsiifilisi lugemis- ja kirjutamiseraskusi erinevalt, st eraldiseisvalt või ühendatult. See ilmneb ka käesolevas peatükis kasutatud kirjandusallikates: autorid märgivad kas ainult düsleksiat (Butterworth & Kovas, 2013; Hannell, 2017) või eraldi nii düsleksiat kui düsgraafiat (ASHA, 2023; Cortiella & Horowitz, 2014; Hudson, 2019; Learning Disabilities..., *s.a.*). Alljärgnevalt on nimetatud raskusi kirjeldatud eraldi.

5.2.1.1. Lugemiseraskused

Lugemisoskus sisaldab kahte komponenti: lugemistehnika (dekodeerimine ehk võime lugeda sõnu kiiresti ja täpselt) ja keeleline mõistmine (ehk arusaamine sõnadest, lausetest ja tekstidest). Mõlemad komponendid on lugemisel vajalikud ja nende puudujäägid põhjustavad raskusi loetust arusaamisel (Hoover & Gough, 1990, vt joonis 1).



Joonis 1. Loetu mõistmist mõjutavad kognitiivsed komponendid (*The Simple View of Reading*, Gough & Tunmer, 1986)

Lugema õppimise algetapis on lapsel vaja omandada elementaarne lugemisoskus. Lugemistehnika (õigsus, ladusus, ilmekus) valdamine toetab loetust arusaamist. Sõnade dekodeerimise oskuse automatiseerumine vabastab lugejal vaimsed ressursid, mis võimaldavad tal koondada oma tähelepanu kognitiivselt raskemale protsessile ehk loetu mõistmisele lause- ja tekstitasandil (Cartwright *et al.*, 2017; Eason *et al.*, 2013). Oskuse arenedes kujuneb funktsionaalne lugemisoskus.

Lugemisoskuse komponentidest tulenevalt nimetatakse kolme liiki lugemiskust (Hoover & Gough, 1990; Tunmer & Greaney, 2010, viidatud Levlin *et al.*, 2022 j):

- raskused lugemise tehnikas (ingl *specific word reading difficulties*);
- raskused loetu mõistmisel (ingl *specific reading comprehension difficulties*);
- kombineeritud raskused (ingl *mixed reading difficulties*).

Lugemistehnilistele raskustele viitavad järgmised tunnused (Lukanenok, 2009):

- oskuse omandamine toimub aeglaselt: raskused on hääliku ja tähe vastavuse kujunemisel, tähtede õppimine võtab kaua aega ja energiat, 2-3 tähe kokkulugemine on äärmiselt vaevaline;
- esinevad raskused sõnade kokkulugemisel, peamised vead on hääliku-tähe asendamine, häälikute ringipaigutamine, ärajätmine ja lisamine, vältekandja ringipaigutamine (nt KEEL, loeb KELL) ning vältekandja asendamine (REEDDEL, loeb REDEL);
- iseloomulik on korduv valesti alustamine, kõhklemine lugemise alustamisel.

Spetsiifilise lugemiskusena nimetatakse **düsleksiat** (ingl *dyslexia / word recognition deficit*), mis avaldub vigases ja/või aeglasel lugemises. Iseloomulik on fonoloogilise ja semantilise teadlikkuse puudulikkus (ASHA, 2023, vt tabel 1). Õppijal on häirunud foneemikuulmine, raskused on häälik- ja foneemanalüüsi- oskuste³ omandamisel. See põhjustab lugemisel vigu, mis omakorda raskendavad sõnade tähenduse mõistmist ja loetust arusaamist ning vähendavad lugemise motivatsiooni. Kõik see takistab lugeja sõnavara arengut ning loetu ja kogetu

³ Häälikanalüüs, foneemanalüüs – vt selgitusi edasi 5.5.5.1.

seostamiseks vajalike taustteadmiste kasvu (Cortiella & Horowitz, 2014; International Dyslexia Association, 2023; Lyon *et al.*, 2003).

Tabel 1. Õppija keelelisel nõrkusel eri liiki lugemisraskuste korral (ASHA, 2023 järgi)

Keeleteadlikkuse osad (Lerikkanen, 2007; Padrik, 2016)		Düsleksia	Hüperleksia
Fonoloogiline teadlikkus	Oskus mõista sõnade häälikulist koostist ning eristada ja ühendada sõnas olevaid häälikuid	X	
Morfoloogiline teadlikkus	Oskus tajuda ja moodustada sõnavorme, tuletisi ning liitsõnu; teadmised sõnade püsivusest		X
Semantiline teadlikkus	Sõnade tähenduse mõistmine (Sõnade mitmetähenduslikkus, sünonüümid, homonüümid, kõnekäänud ja -kujundid)	X	X
Süntaktiline teadlikkus	Oskus tajuda ja moodustada lauseid, arvestada sõnavormi sõltuvust lauseehitusest; oskus siduda lauseid tekstideks		X
Pragmaatiline teadlikkus	Oskus mõista ja kasutada keelt suhtlusolukordades; mõtestada situatsiooni, sh nii enda kui suhtluspartneri rolli		X

Mõistmisega seotud lugemisraskuste korral ilmnevad probleemid kuulamisel ja loetu mõistmisel. Õppijal, kellel esinevad spetsiifilised raskused loetu mõistmisel (ingl *reading comprehension deficit / hyperlexia*), on puudujäägid keelelis-kognitiivsetes võimetes/oskustes. Iseloomulik on morfoloogilise, semantilise, süntaktilise ja pragmaatilise teadlikkuse puudulikkus (ASHA, 2023; vt tabel 1). Cartwright jt (2017) märgivad, et lugema õppimise algetapis võivad õppija mõistmisraskused jääda märkamata, sest neid varjab tema oskus lususalt lugeda ning õpetaja/lapsevanema arvates on ta hea lugeja. Tegelikult aga ei ole selle probleemiga õppija lugemisoskuse areng tavapärane: lugejal on küll dekodeerimise protsess automatiseerunud, kuid esinevad raskused mõistmisel. Probleemi seostatakse kognitiivse

paindlikkuse puudumisega, mistõttu lugejal esinevad mõistmisraskused, vaatamata tema heale lugemistehnikale.

Kombineeritud lugemisraskustega õpilastel (ingl *students with the mixed deficit profile / general poor readers*) esinevad puudujäägid lugemisoskuse mõlema komponendi arengus, st raskused ilmnevad nii lugemistehnikas (dekodeerimisel) kui keelelisel mõistmisel.

Erinevate uuringute andmed küll natuke varieeruvad, kuid nende järgi domineerivad lugemisraskustega õpilaste hulgas kaks rühma: lugemistehniliste raskustega (ingl *poor decoder*) ja kombineeritud raskustega lugejad (Baron *et al.*, 2019).

5.2.1.2. Kirjutamisraskused

Kirjutamisraskuste korral esinevad õppijal probleemid erinevate keelereeglite arvestamisel (õigekiri, grammatika, kirjavahemärgid) ja/või sidusa teksti kirjutamisel (ICD-11, 2023). Kaasned võib halb käekiri ja raskused lehel orienteerumisel (Lukanenok, 2009).

Raskused sõnade ja lausete kirjutamisel (kirjatehnika, õigekiri) avalduvad eesti keeles järgmiste vigadena (Karlep, 2000; Lukanenok, 2009):

- kvalitatiivsed vead (sõnade tähtkoostise moonutused): sõnades tähtede/silpide lisamine, ärajätmine, asendamine, asukoha ümbervahetamine;
- kvantitatiivsed vead (häälikupikkuste märkimise vead): ühe- ja kahekordsete, tugevate ja nõrkade (sulghäälikute puhul) tähtede vale kasutamine;
- teised täheortograafiavead (lisaks häälikupikkuste märkimisele): häälikuühendite kirjutamise vead (üks ühendisse kuuluvatest tähtedest jäetakse kirjutamata; kirjutatakse kahekordne täht); *h* kirjutamine sõna algul, tähtede *i* ja *j* õigekiri;
- leksikalis-grammatilised vead: lausetes sõnade liigne kokkukirjutamine, sõnade järjekorra muutmine, sõnade ärajätmine, asendamine;
- interpunktsioonivead (raskused kirjavahemärkide kasutamisel);
- graafikavead: täheelementide (täppide ja kriipsude) ärajätmine;
- õigekirjareeglite omandamise aeglus; raskused reeglite järjekindlal rakendamisel.

Probleemid kirjatehnika ja õigekirjaga võivad omakorda mõjutada kirjaliku eneseväljenduse edukust, kuid seda tüüpi (st kirjaliku tekstiloomel) raskused võivad esineda ka iseseisvalt. Puudujäägid võivad ilmned teksti sisu, keele ja vormi kvaliteedis (ingl *writing product deficit*) ning kirjaliku teksti loomeprotsessis (ingl *writing process deficit*) (ASHA, 2023).

Raskused oma mõtete kirjalikul väljendamisel (ingl *writing product deficit*), mille puhul võivad õppijal esineda puudujäägid keeleteadlikkuse kõikide

komponentide⁴ arengus ning iseloomulikud on kirjaliku teksti sisulised, keelelised ja vormilised vead (ASHA, 2023):

- probleemid oma mõtete organiseerimisel ja kirjalikul esitamisel;
- raskused sobivate sõnade valimisel (sh mitmekesise sõnavara kasutamisel);
- raskused eri liiki (eri keerukusega) ja grammatiliselt õigete lausete moodustamisel;
- eksimused lausete ja sõnade õigekirjas (suured algustähed, tähekasutusreeglid, kirjavahemärgid);
- raskused kirjutamise sujuvuse, kiiruse ja täpsusega (loetava käekirjaga).

Raskused kirjutamise planeerimisel ja korraldamisel (ingl *writing process deficit*), mida põhjustavad semantilise ja pragmaatilise teadlikkuse puudujäägid (ASHA, 2023). Õppijal võib esineda probleeme kirjutamisprotsessi erinevates etappides (ASHA, 2023), milleks on:

- planeerimine (teema, mõtete ja vaatenurga leidmine, materjali kogumine);
- mustandi kirjutamine (ideede märkimine paberile, materjali korrastamine ja esimese variandi kirjutamine);
- kirjutatud mustandi analüüsimine-hindamine (mustandi lugemine ja analüüs või mustandi ettelugemine kaaslastele ja tagasiside hankimine, st kaaslased esitavad küsimusi);
- mustandi parandamine ja täiendamine, arvestades iseenda ja/või kuulajate/lugejate tagasisidet;
- oma teksti toimetamine (lõpliku variandi kirjutamine).

Spetsiifilise kirjutamiskäsitlusena nimetatakse **düsgraafiat**, mille puhul võivad õppijal esineda probleemid kirjatehnikas ja/või õigekirjas (Chung *et al.*, 2020; International Dyslexia Association, 2023).

Düsgraafiaga inimestel täheldatakse sageli **halba käekirja**, mistõttu on kirjatöö korratu või loetamatu. Näiteks võivad ilmned järgmised kirjatehnilised probleemid: tähed on ebakorrapärase suuruse ja kujuga, tähe- ja sõnavahed on ebaühtlased, tähed võivad olla peegelkirjas, raskused on joonel püsimisega, kirjutamise tempo on aeglane jms (Hudson, 2019). Samalaadsed raskused avalduvad ka matemaatikas numbrite kirjutamisel, kusjuures õppijal ei ole kahjustusi peenmotoorikas, vaid halva käekirja põhjuseks on raskused sõrmeliigutuste planeerimisel (International Dyslexia Association, 2023).

Düsgraafia iseloomulikud **õigekirjavead** tulenevad fonoloogilise teabe kodeerimise puudujääkidest (ASHA, 2023). Eesti keeles on tüüpilised sõnade tähtkoostise

⁴ Komponentide kirjeldusi vt tabel 1.

moonutused (kvalitatiivsed vead) ja häälikupikkuste märkimise vead (kvantitatiivsed vead).

Lisaks iseloomulikele eksimustele võivad kaasneda ka teistsugused ortograafia-vead (nt eksimused suure ja väikese algustähe kirjutamisega, vead käände- ja pöördelõppude kirjutamisel, nt *taldrikuse*, *sa jooksit*, vead järgsilpides, nt *tüdrugud*), samuti vead kirjavahemärkide kasutamisel.

Järgnevas ülesandes (vt ülesanne 1) saad analüüsida lapse kirjutamisoskust.

Ülesanne 1. Õpilase etteütlus 2. kl lõpus

Lastele meeldivad
punased lilled.
Õnnelik Tuuli tuli
bussiga kooli.
Kas sa panid
liha pannile?
Ära roni puu
otsa!

Tekst:

1. Lastele meeldivad punased lilled.
2. Õnnelik Tuuli tuli bussiga kooli.
3. Kas sa panid liha pannile?
4. Ära roni puu otsa!

Arutle:

- Millised õigekirjareeglid on õpilane omandanud? Mida on vaja veel arendada?
- Millised on eakohased vead, millised mitte?
- Kust leiame kriteeriumid, mida mingis vanuses laps peaks oskama?
- Millist infot võib õpetaja saada, kui vaatleb õppija tegevust ja suhtumist erinevatel ajahetkedel (st enne ja pärast etteütluste kirjutamist, kirjutamise ajal)?

5.2.2. Õpiraskused matemaatikas

Õpiraskused avalduvad ka matemaatikas, mille puhul kannatab eelkõige aritmeetiliste tehete sooritamine (ingl *math calculation*) ja tekstülesannete lahendamine (ingl *problem solving*) (Cortiella, 2006; Fletcher *et al.*, 2019, Fletcher & Miciak, 2019).

Matemaatkaraskustest on täpsemalt ära määratletud spetsiifiline õpiraskus **düskalkuulia**, mille levinumad tunnused on alljärgnevad (British Dyslexia Association, 2023; Cortiella & Horowitz, 2014; Hudson, 2019; Tröner, 2009):

- raskused, mis tulenevad vähesest tähelepanust ja visuaal-ruumilise tajumise nõrkusest: arvude järjestamine, sarnaste numbrite ja tehtesümbolite eristamine-kirjutamine, matemaatiliste tehete korrektne ruumiline paigutus (näiteks kirjalikul arvutamisel järkude kirjutamine kohakuti), hulga suuruse määramine, joonlauaga mõõtmine ja joonestamine, kellaaja määramine jm;
- aeglus ja rohked eksimused aritmeetiliste tehete sooritamisel: peast arvutamisel, arvutamist lihtsustavate võtete (näiteks pöördtehte olemuse) mõistmisel ja kasutamisel, keerukamate matemaatiliste arvutuste tegemisel (näiteks valemite kasutamine, mõõtühikute teisendamine, protsentarvutused) jm;
- puudulik arusaam matemaatika oskussõnadest, raskused tekstülesannete lahendamisel;
- matemaatikaärevus: mure või hirm, mis takistab arusaamist ja ülesannete lahendamist.

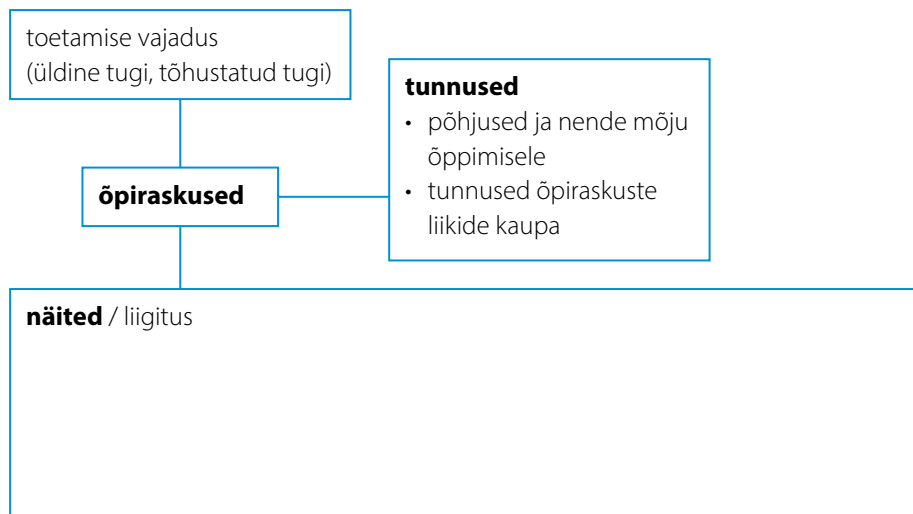
Lisaks düskalkuuliale esineb õpilastel ka **teistsuguseid raskusi**. Karagiannakis jt (2014, viidatud Mädamürk, 2020 j) pakuvad raskuste klassifitseerimiseks välja neli suuremat valdkonda, mille kaupa on võimalik hinnata õpilaste oskusi ning planeerida nende arendamist. Nimetatud valdkonnad on järgmised: 1) hulga suuruse mõistmine ja loendamisoskus; 2) matemaatiliste faktide teadmine (nt peast-arvutamine jt protseduurilised teadmised ja oskused); 3) arutlemisoskus (mõistelised teadmised); 4) visuaal-ruumilised teadmised ja oskused (nt geomeetriliste kujundite teadmine ja nendega seotud ülesannete lahendamine).

Spetsiifilised matemaatikalaskused kombineeruvad sageli lugemise ja/või kirjutamise probleemidega, st düskalkuulia esineb koos düsleksia või düsgraafia või nende mõlemaga (Butterworth & Kovas, 2013; Haberstroh & Schulte-Körne, 2019; Hannell, 2017; Hudson, 2019; International Dyslexia Association, 2023). Matemaatikalaskuste ilmnemisel on oluline uurida ka õpilase lugemisoskust (eelkõige mõistmist), sest on leitud, et ainult matemaatikalaskustega õpilaste ainealane areng on kiirem võrreldes õpilastega, kellel on nii matemaatika- kui ka lugemisraskused (Mädamürk, 2020).

Tuginedes eelnevale materjalile on Sul võimalik lahendada järgmine ülesanne (vt ülesanne 2).

Ülesanne 2. Definiitsioonikaart*

Arutle ja täida definiitsioonikaart.



*Definiitsioonikaart (ingl *concept definition map*) on graafiline kujutis, millele saab märkida definiitsiooni võtmelemendid. Seda strateegiat saab kasutada mistahes õppeaines olulise sõnavara ja põhiterminite õpetamiseks (Buehl, 2002).

Strateegia aitab õppijal 1) valida ja hinnata teavet uue termini tähenduse määramiseks, 2) kombineerida ja korrastada uut teavet oma eelnevate teadmistega, 3) testida oma arusaamist ja 4) tuletada meelde mõistete tähendusi (Schwartz, 1988).

5.3. Õpiraskused ning erinevad häired/puuded

Alljärgnevalt kirjeldatakse õpiraskuste seoseid teiste häiretega.

5.3.1. Meeleolu- ja käitumishäired

Õpiraskused võivad põhjustada meeleolu- ja käitumishäireid. Pideva ebaedu kogemine õppimisel mõjutab lapse motivatsiooni ja enesehinnangut (Hannell, 2017), seda isegi olukorras, kus teda toetatakse ja julgustatakse (Learning Disabilities..., 2020). Selle tagajärjeks võivad olla erinevad **meeleolu- ja käitumishäired**, näiteks vältiv käitumine (keeldub klassis avalikust vastamisest, lugemisest),

asendustegevuste otsimine ja leidmine, väsimuse, halva enesetunde, kõhu- ja peavalu kurtmine (Pruulmann, 2010). Korduvad negatiivsed tunded (pettumus, kurbus, viha, häbi) ja/või tõrjutus ning kiusamine kaaslaste poolt võivad õppijal põhjustada ärevust, depressiooni ja agressiivset käitumist (Learning Disabilities..., 2020; Vigna *et al.*, 2022).

Teatud ärevustase on normaalne reaktsioon hirmutavatele või ähvardavatele sündmustele. Ebaadekvaatse tunde korral on tegemist juba **ärevushäirega**, mis takistab õppimist, sotsiaalset suhtlemist ja/või üldist heaolu. Ärevushäire puhul eristatakse eri tüüpe: üldistunud ärevushäire, lahutamiskartus, foobiad, paanikahäire ja obsessiiv-kompulsiivne häire⁵ (Hannell, 2017). Ärevushäire puhul on iseloomulik hirmutunne, ülemäärane muretsemine ja kartlikkus, mida õppija väljendab nii verbaalselt kui ka käitumuslikult. Ärevus võib põhjustada üldist erutus seisundit, rahutust ja närvilist käitumist. Meditsiinilised uuringud võivad näidata kiirenenud südametööd, suurenenud higistamist, kõhuvalusid, unehäireid ja lihaspingeid. Käitumises avaldub ärevus erinevalt: osa õppijaid muutuvad närviliseks, teised kangestuvad ja justkui eemalduvad kõigest. Kolmandad hakkavad end kaitsma, käitudes vihaselt ja trotslikult (Hannell, 2017). Lähemalt saad lugeda sellest teemast ka peatükist 6 „Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine”.

5.3.2. Teised häired ja puuded

Alljärgnevalt on märgitud häired/puuded, mida mõne autori (Butterworth & Kovas, 2013; Hudson, 2019) loetelus võib kohata õpiraskuste liikide hulgas. Siinses peatükis on need määratletud kui erinevad häired/puuded, millega omakorda võivad kaasnedä raskused õppimisel.

Mitteverbaalse teabe tõlgendamise raskused (ingl *non-verbal learning disabilities*, lühend NLD). Õppijal võivad esineda puudujäägid sellistes valdkondades nagu täidesaatvad funktsioonid (tähelepanu, visuaal-ruumiline tajus ja mälu), oma tegevuse korraldamine, käe ja silma koordineerimine ning mitteverbaalsete suhtlemisviiside (näoilmete, kehakeele, hääletooni jt) mõistmine, mis võib põhjustada raskusi õppimisel (näiteks pragmaatilistes oskustes) ja toimetulemisel sotsiaal-emotsionaalsetes olukordades. Seejuures on õppijatel tavaliselt hästi arenenud sõnavara, hea kuulmismälu ja detailide märkamise võime, eneseväljendus- ning lugemisoskus (Cortiella & Horowitz, 2014; Learning Disabilities..., *s.a.*; Metsala *et al.*, 2017).

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (eesti keeles lühend ATH; inglise keeles ADHD – *attention deficit/hyperactivity disorder*). Õppijal on häiritud keskendumine ja tähelepanu koondamine vaimset pingutust nõudvale tegevusele. Eristatakse häire

⁵ Hudson (2019) kirjeldab spetsiifiliste õpiraskuste nimekirjas obsessiiv-kompulsiivset häiret, selle tunnuseid ning õppija toetamise võimalusi.

kolme alatüüpi: (a) ülekaalus on tähelepanu puudulikkus; (b) kombineeritud on tähelepanematus, hüperaktiivsus ja impulsiivsus; (c) domineerib hüperaktiivsus ja impulsiivsus. Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega kaasneb sageli mõni spetsiifiline õpiraskus (näiteks düsleksia) ja/või käitumishäire (näiteks tõrges-trotslik käitumine). Selline koosmõju raskendab õppimist (Hannell, 2017; Hudson, 2019; Learning Disabilities..., s.a.).

Düspraksia puhul on õppijal raskused lihastöö koordineerimisele ja liigutustega, kuigi lihased on normaalselt arenenud. Häiritud võib olla motoorika (käeliigutused, kogu keha liikumine) ja kõne, samuti eneseregulatsioon ning sotsiaalne suhtlus. Düspraksia esineb sageli koos düsleksia, düskalkuulia või aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (Hudson, 2019; Learning Disabilities..., s.a.).

Arenguline keelepuue (ingl *developmental language disorder*), mille puhul on kasutatud ka termineid *spetsiifiline kõnearengupuue* (SKAP), *primaarne keelepuue* (Padrik & Hallap, 2020) ning inglise keeles *specific language impairment*, lühend SLI (Butterworth & Kovas, 2013). Õpiraskuste kirjeldustes esineb sünonüümina ka termin *oral and written language learning disability*, lühend OWL LD (ASHA, 2023; Berninger *et al.*, 2015; International Dyslexia Association, 2023), mis kajastab õppijale omaseid raskusi nii suulises kui kirjalikus kõnes.

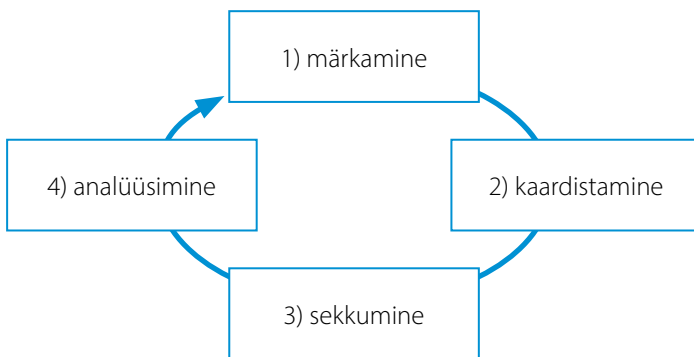
Kõneloome ja mõistmise puudujääkide järgi eristatakse arengulise keelepuude erinevaid allrühmi. Näiteks võivad õppijal esineda raskused eneseväljendamisel või hoopiski kõne mõistmisel. Puudujäägid võivad olla keeleteadlikkuse kõikide komponentide⁶ arengus (ASHA, 2023). Kõigil arengulise keelepuudega lastel on kõne mõistmisega suuremaid või väiksemaid raskusi (Padrik & Hallap, 2020), mis omakorda mõjutavad nii suulise kui kirjaliku kõnega seotud oskuste õppimist. Õppijatel on raskused lausete ja tekstide mõistmisel, lugemis-, kirjutamis- ning jutustamisoskuse omandamisel. Matemaatikas raskendavad sõnavara ja teksti mõistmise probleemid tekstülesannete mõistmist, verbaalse töömälu nõrkus pidurdab peastarvutamise oskuste kujunemist (Padrik, 2016). Erialases kirjanduses märgitakse õppija raskustena ka omavahel seotult arengulise keelepuude ja loetu spetsiifilise mõistmiskõhatsuse kombinatsiooni: ingl *oral/written language disorder and specific reading comprehension deficit* (Learning Disabilities..., s.a.).

⁶ Komponentide kirjeldusi vt tabel 1.

5.4. Õpiraskustega õppija toetamise etapid ja olulised dokumendid

5.4.1. Õppija toetamise etapid ja meeskonnatöö olulisus

Õppija toetamise protsess jaotub mitmeks etapiks, mis on omavahel tihedalt seotud, st tegevused võivad toimuda samaaegselt/paralleelselt (Lippus *et al.*, 2021; Schults *et al.*, 2018, vt joonis 2).



Tegevused eri etappidel võivad toimuda:

- (a) klassi tasandil (õpetajate tegevused);
- (b) kooli tasandil (kaasatakse teisi isikuid);
- (c) koolivälisel tasandil (uuringud ja soovitused koolivälistelt spetsialistidelt).

Joonis 2. Õpiraskustega õppija toetamise etapid

Kooli ülesanne on lähtuda iga õpilase individuaalsetest võimetest ning vastavalt sellele tagada jõukohane õpe ning vajadusel lisatugi. Seejuures on oluline **tegutseda meeskonnana**. See tähendab, et tuge vajava õppija ümber koondub **tugivõrgustik**, milles osalevad vastavalt vajadusele erinevad osapooled: õpetaja, lapsevanem, hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordinaator (HEVKO), tugispetsialist(id) ja -personal (nt abiõpetaja, tugiisik). Vajadusel kaasatakse võrgustikku ka koolivälised spetsialistid. Koostöine tegevus ning ühise info olemasolu soodustavad seda, et kogu tegevus on eesmärgipärane ning tulemuslik (Aardevälja *et al.*, 2019; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Tugivõrgustiku igal liikmel on täita oma roll. (Vt ptk 1 „Kaasava hariduse tähendus ja rakendamine“.)

Järgmistes ülesannetes (vt ülesanne 3 ja 4) on kirjeldatud kahte juhtumit. Loe need läbi ning vasta küsimustele.

Ülesanne 3. Õpilane Mati

Neljanda klassi õpilane Mati vajas algklassides lugemisel ja kirjutamisel pidevat individuaalset juhendamist ning toetamist. Poisi probleemid süvenesid õppeaasta alguses ja eesti keele õpetaja pidas vajalikuks lapse osalemist õpiabitundides.

Eripedagoog hindas Mati kirjutamisoskust diagnoosetteütuse⁷ abil. Vajalik oli sõnu pidevalt korrata. Poisi tegevuse jälgimine näitas, et ta kirjutab aeglaselt ning tema töö on raskesti loetav. Etteütuses eksis õpilane häälikute pikkuste märkimisel, asendas sõnades tähti (nt *võime* asemel oli sõna *viime*) ning jättis lausetes sõnu ära.

Esialgul viitasid märgid töömälu nõrkusele (mahu vähesusele). Samas märkas eripedagoog, et poiss jälgib pingsalt tema suud ning kallutab ühte kõrva tema suunas. Tugispetsialist rääkis oma kahtlustest lapsevanemale ning soovitas pöörduda nina-kõrva-kurguarsti vastuvõtule, et kontrollida lapse kuulmist. Arsti juures selgus, et lapsel on ühes kõrvas raske kuulmislanguus ning talle määrati kuuldeaparaat. Abivahendit kasutades paranesid tunduvalt nii Mati enesekindlus kui ka õppeedukus.

Arutle:

- Kes märkas õpilase raskusi?
- Kes ja kuidas kaardistas õppija õpivajadusi?
- Kelle vahel toimus koostöö õppija probleemide väljaselgitamisel?
- Milliseid tähelepanekuid tegid erinevad isikud?
- Mis oli õpilase lugemis- ja kirjutamisraskuste põhjus?

⁷ Diagnoosetteütus on etteütus, mis on koostatud kindlat tüüpi oskuste hindamiseks (väljaselgitamiseks).

Ülesanne 4. Muu kodukeelega õpilased

Padrik ja Hallap (2020, lk 19–23) kirjeldavad kahte vene kodukeelega õpilast, kellel mõlemal ilmnevad raskused õppimisel eesti õppekeelega koolis. Õppijate toetamise vajadused pole aga ühesugused, sest nende raskuste põhjused on erinevad. Ühel juhul on probleemid tingitud arengulisest keelepuudest (spetsiifilisest kõnearengupuudest), mistõttu on õpilase raskused seotud keelte omandamisega. Teisel õpilasel ilmnevad aga raskused kõigis õppeainetes, eriti matemaatikas. Seega on tegemist üldisema probleemiga, õpilase õpiraskuste põhjused on neurobioloogilised. Selle väljaselgitamisel on vaja välistada keeleprobleem: uurida lapse õpetatavust tema emakeeles ja/või kasutada mittekeelelisi ülesandeid. Kui ka sel juhul on õppimine raske, siis on tegemist õpiraskustega, mis ei tulene (teise) keele vähesest valdamisest.

Arutle:

- Tutvu juhtumite kirjeldustega.
- Leia sarnasused ja erinevused õppijate kohta tehtud tähelepanekutes.

5.4.2. Õpiraskuste märkamine ja kaardistamine

Koolis on esmane märkaja klassi-/aineõpetaja, kodus lapsevanem. Vaja on jälgida õppija huvisid, oskuste omandamist ja käitumist. Lapse abivajadusele võivad viidata järgmised märgid: 1) lapse käitumine või oskused ei ole eakohased; 2) lapse käitumises on varasemaga võrreldes olulised muutused; 3) lapse õppimises ja aktiivsuses on muutused (õppimine või muud varem meelepärased tegevused ei paku enam huvi; laps puudub tundidest põhjusega, ei suuda tunni ajal töötempo püsida ega tunnitööle keskenduda, õpitulemused langevad); 4) lapse välimuses, meeleolus või kaaslastega suhtlemises on murettekitavaid eripärasid; 5) eakaaslastel või lähedastel on lapse kohta tähelepanekuid, mis viitavad abivajadusele (Schults *et al.*, 2018).

Muutuste põhjuste kohta saab infot, kui vestelda nii lapse kui ka tema vanematega. Õigeaegne reageerimine ning last häirivate asjaolude likvideerimine võimaldab

lihtsamad probleemid lahendada suhteliselt kiiresti (Schults *et al.*, 2018). Juhul, kui ilmneb vajadus uurida probleemi põhjalikumalt, on kasulik info **kaardistada**, st selgitada välja õppija olukord ja vajadused, probleemi ulatus ja selle võimalikud põhjused. Kaardistamise eesmärgil on võimalik läbi viia erinevaid tegevusi, milleks on näiteks vaatlus, info kogumine lapselt ja teda ümbritsevatelt isikutelt, pedagoogilis-psühholoogiline hindamine, individuaalse arengu jälgimise kaardi täitmine jms (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Schults *et al.*, 2018).

Näiteid kaardistamise tegevuste kohta vt täpsemalt Schults jt (2018).

5.4.2.1. Pedagoogilis-psühholoogiline hindamine

Vastavalt koolis kokkulepitud töökorraldusele selgitavad õpetajad välja õppija individuaalsed õpivajadused. Valdkonnad, mida jälgitakse, on kirjas õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardil. Samaaegselt hindamisega toimub sekkumiste kavandamine ja rakendamine, st õppija esmane toetamine.

Esmase hindamise ja toetamise käigus võib ilmnedu vajadus täiendavateks uuringuteks, mida viivad läbi kooli tugispetsialistid ja vajadusel ka teiste valdkondade spetsialistid väljaspool kooli. See tähendab, et õppija tugivõrgustik laieneb vastavalt probleemide olemusele. Näiteks psühholoog saab täpsemalt uurida õpilase motiivatsiooni, kognitiivseid protsesse (tunnetustegevust), suhtlemist ja käitumist. Samamoodi on omad ülesanded teistel tugispetsialistidel, st eripedagoogil, logopeedil, sotsiaalpedagoogil (Kontor *et al.*, 2021; Õpilase toetamine koolis..., 2022).

Kõikide osapoolte tähelepanekud, soovitusel, tegevuse tulemuslikkuse hinnangud ja järeldused märgitakse **õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardile** (ÕIAJK).

5.4.2.2. Õpilase individuaalse arengu jälgimise kaart

Kaardi sisu ja maht sõltuvad sellest, kes tugivõrgustiku liikmetest on kaasatud. Õpetajate tegevust pedagoogilis-psühholoogilisel hindamisel ja õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardi täitmisel juhendab ja nõustab hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordinaator ehk HEVKO (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Õpilase toetamine koolis..., 2022). Sissekannete tegemisel on oluline läbivalt ühtses stiilis fikseerida kirjutaja nimi, tema roll ja tähelepanekute märkimise kuupäev. Õpetajat toetavad selles tegevuses kindlad kokkulepped koolis, õpetaja enesevaatlus ja koostöö tugispetsialistidega (Aardevälja *et al.*, 2021).

Tervikuna sisaldab ÕIAJK järgmiseid osasid: 1) taustinfo; 2) õpetajate tähelepanekud ja toetavad meetmed klassis, õpilase oma arvamus; 3) toetavad tegevused koolimeeskonna tasandil: tugispetsialistide tähelepanekud ja soovitusel, koolimeeskonna liikmete soovitusel ja lapsevanema arvamus, rakendatavad

tugiteenused/-meetmed ja nende tulemuslikkus; 4) toetavad tegevused koolivälisel tasandil: haridusasutuse-väliste spetsialistide/nõustamismeeskonna soovitusel ja nende rakendamine koolis (Kontor *et al.*, 2021).

ÕIAJK kõige mahukam ja informatiivsem osa on õpilase individuaalsuse märkamine ja esmane toetamine, mis omakorda jaotub kaheks alaosaks (Kontor *et al.*, 2021):

- 1) klassijuhataja või -õpetaja sissekanded, mis annavad infot õppimist mõjutavate valdkondade kohta: õpilase huvid, suhtlemine ja käitumine koolis, tunnetus- ja õpitegevus, õpioskused;
- 2) aineõpetajate tähelepanekud: õpilase ainealased tegevused, probleemsete õppeainete õpetajate tähelepanekud ja soovitusel jõukohaseks õppimiseks nii koolis kui kodus.

Õpetajate tähelepanekute märkimisel lähtutakse põhimõttest, et õppija arengu hindamisel on oluline välja selgitada nii tema **tugevused** kui ka **arendamist vajavad küljed** (Hudson, 2019; Schults *et al.*, 2018). Uuringud näitavad, et tugevustel põhinev lähenemine on koostööpõhine ja keskendub lahendustele, sest see julgustab õpetajaid (a) seadma lastele nende võimetele vastavaid ootusi, (b) selgitama välja last toetavaid tegevusi, (c) pakkuma mitmekesiseid ja motiveerivaid õppimisvõimalusi (Department of Education..., 2017). Lisaks tugevustele analüüsitakse ka valdkondi, mille arengu toetamiseks on vajalik sekkumine või lisatugi. Õpiraskuste olemasolu ja raskusastme hindamine võib olla keeruline ning mitmetahuline protsess, kuid mõistes probleemide olemust, saavad täiskasvanud leida parimad lähenemised (sekkumisviisid), mis aitavad õppijal realiseerida oma akadeemilist potentsiaali (Hayes *et al.*, 2018).

Õppetegevuse individualiseerimisel on oluline arvestada ka õppija enda arvamusega. Vastavate tähelepanekute jaoks on individuaalsuse kaardil omaette koht (Kontor *et al.*, 2021). Samas tuleb silmas pidada, et õpilase arvamus võib põhineda ka mugavusel ja lihtsusel (kiirusel) ega pruugi kattuda kõige tõhusama sekkumisstrateegiaga. Näiteks leiti, et aktiivsus- ja tähelepanuhäirega (ATH) lapsed eelistavad vaikset (mõttes) lugemist, ent teksti mõistmine on parem, kui lugeda häälega ja korduvalt (Bouck *et al.*, 2021).

Individaalse arengu jälgimise kaardi sisu ja soovitusi täitmiseks vt Kontor jt (2021).

5.4.3. Sekkumiste kavandamine

Sekkumised on tugimeetmed, mida koolis rakendavad õpetajad ja/või tugispetsialistid. Sekkumine võib olla suunatud erinevate osapoolte toetamiseks: (a) tugi õppijale – rakendatakse õppekorralduslikke meetmeid, osutatakse tugispetsialisti

teenust; (b) tugi lapsevanemale ja/või õpetajale – toimub juhendamine ja/või nõustamine (Schults *et al.*, 2018).

Eelnevalt on vaja kaardistada õppija vajadused, selgitada välja põhiprobleem ja võimalikud lahendused ning seada edasise tegevuse eesmärgid. Sekkumise kavandamisel on oluline, et osapooled lepivad kokku ning fikseerivad ülesannete ja vastutuse jaotuse, sekkumise rakendamise perioodi ja tulemuste analüüsi (hindamise) aja. Sekkumise perioodi lõppedes võib selguda vajadus vastavat protsessi korrata (Schults *et al.*, 2018).

Sekkumiste valik sõltub sellest, millises mahus toetus on konkreetse juhtumi puhul vajalik. Eesti koolides osutatakse õppijatele kas **üldist, tõhustatud** või **erituge**, mille rakendamiseks on omad kindlad tingimused (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

- Ajutiste õpiraskuste korral rakendatakse **kooli otsusel üldist tuge**, st tagatakse individuaalne lisajuhendamine, tugispetsialistide teenuste kättesaadavus ning vajadusel õpiabitunnid.
- Püsivate õpiraskustega õppijatele rakendatakse **koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge**. Sel juhul kombineeritakse vastavalt vajadusele mitut erinevat tugimeedet, milleks on pidev tugispetsialisti teenus, individuaalne õppekava, pidev individuaalne tugi klassis toimuva õppetöö ajal, osajaga õpe rühmas või individuaalselt, õpe eriklassis. Õpiraskuste kombineerumisel mõne teise häire/puudega (nt raske või püsiva psüühikahäirega, liitpuudega) võib õpilane vajada **koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel erituge**. Sel juhul on tema õpetamisel vaja rakendada puude-spetsiifilist õppekorraldust, pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- ja/või tervishoiuteenusega ning vastavalt vajadusele teisi eelnevalt nimetatud tugimeetmeid (Kontor *et al.*, 2021; Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Õpilase toetamine koolis..., 2022).

5.4.4. Sekkumised

Mitchell ja Sutherland (2020) kirjeldavad kaasava õppe toimimist soodustavaid komponente, mille hulgas nad nimetavad **kohandusi õppekavas, õpetamisel ja õpitulemuste hindamisel**. Haridusteadlaste sõnul võimaldab kohandamine erivajadustega õpilaste tähenduslikku kaasamist. Nimetatud kohandusi rakendatakse ka Eesti koolides, järgides seejuures seadustes märgitud tingimusi. Viimaste järgi on võimalikud eri tõhususega muudatused/kohandused õppeajas, -sisus, -protsessis ja -keskkonnas. Seadustega kooskõlas olevad kokkulepped fikseeritakse kas õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardil või individuaalses õppekavas. Seejuures võib IÖK rakendamine toimuda kas kooli otsusega või koolivälise nõustamismeeskonna

soovitusel (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

Muudatuste/kohanduste valik ja rakendamise periood lähtub õppija vajadustest ja peab olema põhjendatud. Näiteks Lovett (2021) hoiatab üleliigse kohandamise eest, sest see on tarbetu, takistab õppija arengut ning soosib ebaõiglust.

Näiteid sekkumiste kohta vt täpsemalt Schults jt. (2018).

Individaalne õppekava on tugimeede, milles kirjeldatakse õppija võimete kohast õppimist ja arenemist soodustavaid tingimusi. IÕK võib osutada vajalikuks erinevatel juhtudel, st erinevate õpivajadustega õppijate toetamiseks (Põhikooli riiklik õppekava, 2011). Selle tugimeetme koostamise-rakendamise algataja on täiskasvanu, kes märkab õpilase õpi- või käitumisprobleeme. Seega võib algatajaks olla aine- või klassiõpetaja, klassijuhataja, lapsevanem (Kontor *et al.*, 2021). IÕK koosneb kahest osast, milleks on üldosa (ehk IÕK koostamise ja rakendamise alused) ning õppetöö kava igas muudatusi vajavas õppeaines.

5.4.4.1. Individaalse õppekava üldosa

IÕK I osa (üldosa) mahukamad osad, sõltuvalt õppija vajadustest, on näiteks muudatused ja kohandused õppetöö erinevates valdkondades, erisused õppekorralduses ning hindamise põhimõtted.

I Õppija toetamiseks rakendatavad muudatused/kohandused

Muudatused või kohandused õppesisus. Iga konkreetse klassi õppesisu reguleerib riiklik õppekava ehk täpsemalt ainekavad. Oluline on, et IÕK rakendamisel püsiks õpilasel õppeaine omandamine klassi ainekava(de) raamides. See tähendab, et kõik teemavaldkonnad on klassiga samad, erisusi võib vajadusel teha alateemade osas – jätta mõned alateemad käsitlemata, muuta käsitlemise järjekorda, sügavust (Kontor *et al.*, 2021). Näiteks õpitakse 4. klassis *i* ja *j* õigekirja, selle alateemadena vastavate tähtede kasutamist tegijanimedes (*müüa* → *müüja*, *kõndima* → *kõndija*) ning liitsõna piiril (*bussijuht*). IÕK puhul teeb aineõpetaja õpilase jaoks jõukohased valikud, nt kujundab-kinnistab jätkuvalt 3. klassis õpitud oskusi ning vastavaid alateemasid käsitleb 5. klassis.

Muudatused/kohandused õppesisus on seotud õpitulemustega, mida õpilasel on vaja ainekava järgi saavutada. Näiteks on 1. kl õpilasel raskused kahekohaliste arvude omandamisega, mis omakorda mõjutab ka aritmeetiliste tehete sooritamist (*liidab peast 20 piires; lahutab peast üleminekuta kümnest 20 piires*). On võimalik, et oodatav õpitulemus jääb saavutamata ning tekib vajadus õpitulemusi vähendada. Sel juhul saab õppesisu muudatusena märkida, et konkreetsetes õppeaines koostatakse IÕK vähendatud õpitulemustega. (Vt edasi *muudatused ja kohandused taotletavates õpitulemustes*.)

Õppeaine sisu jääb käsitlemata, kui õpilane vabastatakse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel kohustusliku õppeaine õppimisest. Seda sekkumist kasutatakse äärmuslikul juhul, kui teised varem rakendatud tugimeetmed ei ole soovitud viisil lapse õpiedu toetanud (Lippus *et al.*, 2021).

Muudatused või kohandused õppeprotsessis. Siinkohal kirjeldatakse viise ja meetodeid, mis toetavad õpilasel õpitu omandamist. Jõukohastamine on eelkõige vajalik sõnalise ja abstraktse info töötlemisel ning õpilase tegevuse juhtimisel. Seega on näiteks vaja kohandada tööjuhiseid ja õppetekste, toetada sõnalise materjali mõistmist täiendavate näitvahenditega, koostada või valida õpilase jaoks individuaalseid abistavaid materjale, toetada õppimist õpetaja osalusega (Kontor *et al.*, 2021 järgi). Selleks, et hiljem hinnata kohanduse tulemuslikkust, on IÕK-s vaja täpsustada ka konkreetne jõukohasuse tase. Näiteks:

- lühikesed (4-5-sõnalised lihtlauseid), lihtsama sõnastusega suulised tööjuhised;
- lühikesed kirjalikud tööjuhised (5–6-sõnalised lihtlauseid, iga lause eraldi real); õpetaja suunavad küsimused juhiste mõistmiseks.

Õpiraskustega õpilased vajavad rohkem näitvahendeid (pilte, skeeme jms) ning abivahendeid või -materjale (korrutustabel, lahendamisalgoritmid, reeglite kogumikud jm), mida nad võivad kasutada kõikides ainetundides. Abimaterjalidega töötamist tuleb õpilasele alguses õpetada ja seejärel sageli meelde tuletada (Kontor *et al.*, 2021). Eesmärk on, et õpilane oskaks vajalikku abi valida ning kasutada võimalikult iseseisvalt.

Õpetaja osalus õpilase õppimisel võib olla vajalik erinevatel tasanditel: (a) õpilase ja õpetaja koostegevus; (b) ettenäitamine samm-sammulise tegevusena (õpilane matkib, rakendab koostegevuses õpitud); (c) näidise (skeemi/algoritmi) esitamine ja selgitused; (d) suulised tööjuhised; (e) kirjalikud tööjuhised ning nende mõistmise toetamine; (f) toetav suunamine iseseisva töö ajal (vt täpsemalt Kontor *et al.*, 2021, lk 19-20; Plado, 2021, lk 18). Näiteks saab IÕK-s märkida õpetaja osalust sel viisil: *õpilase tähelepanu ja taju suunamine abistavate võtetega (tahvlil osutamine, vihikus alustamise koha märgistamine).*

Muudatused või kohandused õppeajas võivad olla järgmised. Õpilasel pikendatakse või lühendatakse klassi läbimise aega. Näiteks võib õpiraskustega laps 1. klassi läbimiseks vajada ajapikendust, st õpitulemuste saavutamiseks kulub tal kaks õppeaastat.

- Õpilasel pikendatakse või lühendatakse nominaalset õppeaega ehk põhikooli läbimise aega. Näiteks rakendatakse nominaalse õppeaja pikendamist erinevate puuetega laste õppimise toetamisel (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2011).
- Muudatuseks õppeajas on ka nädalakoormuse ehk nädala õppetundide arvu vähendamine või suurendamine võrreldes klassi tunnijaotusplaaniga.

Näiteks võib õppekoormuse vähendamise põhjuseks olla õpilase tervislik seisund ning vastavalt kokkulepetele on tema päevakavas kuue õppetunni asemel ainult neli (või on tal näiteks üks koolipäev nädalas vaba). Nädala õppetundide planeerimisel on oluline jälgida õppekoormust, et õpilase koolipäevad ei läheks liiga pikaks ega põhjustaks üleväsimust. Näiteks toimub õpilasel üks või kaks ainetundi nädalas individuaalselt ja selle arvelt ei osale ta mõnes kogu klassiga toimivas tunnis (Lippus *et al.*, 2021).

Muudatused või kohandused õppekeskkonnas. Vastavad erisused jaotuvad eri liikideks, õpilane võib vajada neist ühte kuni kõiki.

- **Erisused õppevahenditele.** Leitakse õppijale sobivad ja märgitakse ära
 - a) õppematerjalide erisused, näiteks andmed jõukohase materjali kohta, mis erineb klassis kasutatavast; õppetekstide jõukohastamise vajadus ja põhimõtted (nt teksti šrifti suuruse ja reavahe andmed; õppeteksti lihtsustamise põhimõtted vms), täiendavad näitvahendid;
 - b) individuaalsed abistavad vahendid (nt ergonoomiline pliiats, abivahend pliiatsi hoidmiseks, luup teksti suurendamiseks, järjehoidja teksti lugemisel, kõnesüntesaator arvutis vms);
 - c) abimaterjalid (nt korrutustabel, valemite vihik, avatud materjalid vastamisel vms).
- **Erisused õpperuumidele.** Näiteks sirmi kasutamine eraldatud töönurga tekitamiseks, eraldi ruum hindelise töö sooritamiseks rahulikus keskkonnas, õppetund teises ruumis (nt õppimine õpiabiklassis), väheste segavate stiimulitega klassiruum (nt istekoht aknast kaugemal, tühi sein õpilase läheduses).
- **Erisused suhtluskeelele.** Eesti õppekeelest erineva emakeelega õpilane vajab näiteks selgitusi oma emakeeles. Kõneprobleemide korral (õpilasel puudub kõne, see on raskesti arusaadav või on puudulik kõne mõistmine) kasutatakse suhtlemise toetamiseks sobivat alternatiivkommunikatsioonivahendit või -meetodit ehk AAC-vahendit/AAC-meetodit (Sigafos, 2010). Termin AAC tuleb ingliskeelsest väljendist *Augmentative and Alternative Communication*. AAC võib olla graafiline (nt fotod, joonistused, piktogramm, PCS-pildid; suhtlustahvlid, kommunikatsiooniraamatud), žestikulaarne (viipekeel, üksikud viiped), elektrooniline (kõne genereerimise seadmed, nagu kommunikaator, spetsiaalne arvuti jne). AAC kitsam eesmärk on soodustada suhtlusoskuste arengut, alustada ja jätkata vestlust, osaleda aktiivsemalt tegevustes, õppida keelt ja luua ning säilitada oma sotsiaalseid rolle (Mitchell & Sutherland, 2020).
- **Õpilase toetamiseks kaasatud tugispetsialistid.** Õpilane võib vajada eripedagoogi, logopeedi, psühholoogi või sotsiaalpedagoogi teenust. IÕK-s

fikseeritakse ära ka iga konkreetse teenuse rakendamise põhjus või eesmärk, kohtumiste viis (individuaalselt või grupis) ja arv nädalas.

- **Õpilase toetamiseks kaasatud tugipersonal**, kelleks võib olla abiõpetaja, õpetaja abi, tugiisik. Oluline on fikseerida ka kaasamise põhjus ning viis (nt kas vastav isik on klassis või toetab õppijat teises ruumis, kas toetab klassis või vahetundides vms).
- **Muu**. Selle liigituse alla saab lisada kõik ülejäänud kohandamised, nt vajab õpilane mingit keskendumist ja emotsionaalseid pingeid vähendavat näpuvidinat; õppija toetamiseks on vaja kaasata meditsiinipersonali jne.

Muudatused/kohandused taotletavates õpitulemustes, milleks võib olla: kõrgendatud õpitulemused, õpitulemuste vähendamine, asendamine, kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine. Vähendamist, asendamist ja õppimisest vabastamist rakendatakse koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel (vt Lippus *et al.*, 2021, lk 7–11). IÕK-s fikseeritakse õppeaine(d), milles vastavat muudatust rakendatakse. Samuti kirjeldatakse lühidalt, milles see muudatus seisneb (vt Lippus *et al.*, 2021, lk 24, 28).

II Erisused õppekorralduses

Võrreldes tavalise klassitööga võivad erisused olla järgmised (Kontor *et al.*, 2021):

- 1) osalemine klassis läbiviidavas õppes ja samaaegselt pidev individuaalne toetamine;
- 2) õppimine osajaliselt eraldi individuaalselt (st teatud ainetundides osaleb klassis läbiviidavas õppes, teistes õpib eraldi individuaalselt, näiteks abiõpetaja juhendamisel);
- 3) õppimine osajaliselt eraldi rühmas, sh õpiabirühmas, kus teda juhendab tugispetsialist või õpiabiõpetaja.

Iga variandi rakendamisel märgitakse IÕK-s sellega kaasnevad erisused, näiteks mis viisil toimub klassis individuaalne toetamine; kuidas toimub õpe rühmas (õppeaine, toimumise sagedus nädalas ning rühma suurus).

Õppekorralduse hulka kuuluvad ka konsultatsiooni- ehk järeleaitamistunnid. Samuti kuulub siia kooli õppekava väline õppimine või tegevus, juhul kui see võimaldab õpilasel saavutada IÕK-ga määratud õpitulemused (vt Põhikooli riiklik õppekava, 2011).

III Hindamise põhimõtted

Õpetamine individuaalse õppekava järgi eeldab ka õpitulemuste hindamist teistsugusel viisil. Hindamise põhimõtteid kirjeldatakse kas IÕK üldosas või õppeaine

töökavas (vt tabel 2). Erisuste sõnastamisel saab kombineerida kahte võimalust: koostatakse õppija jaoks individuaalsed hindamiskriteeriumid ja rakendatakse erisusi hindeliste tööde sooritamise viisis.

Individuaalsed hindamiskriteeriumid. Õppija teadmiste hindamisel tuleb lähtuda talle seatud individuaalsetest õpitulemustest ning arvestada õpetuse individuaalset jõukohastamist. Viimane tähendab, et õpilase jaoks on kohandatud tööjuhised ja õppetekstid ning ta õpib abivahendite ja õpetaja osaluse toel (Kontor *et al.*, 2021). Hindamiskriteeriumide sõnastamisel arvestatakse kõiki neid komponente, samuti tulemuste õigsust. Näiteks saavutab õpilane väga hea tulemuse juhul, kui suudab õigete tulemustega (100–90%) sooritada tema jaoks jõukohasel tasemel koostatud töö, kasutades seejuures iseseisvalt tema jaoks kohandatud kirjalikke tööjuhiseid (konkreetsed juhiseid ehk sooritamise algoritme) ja vajalikke abivahendeid. Madalamate hinnete (4 ja 3) puhul on õpilase iseseisvus väiksem (vajab suuremal määral õpetaja abi ja osalust) ning eksimuste hulk suurem.

Õpetajal võib tekkida küsimus, millist sõnalist või numbrilist hinnangut anda lapsele, kes ei teinud teistega samaväärset tööd või kes sai teadmiste kontrolli ajal kasutada abimaterjale. Siinkohal kehtib põhimõte, et ka õpiraskustega lapsel peab olema samaväärselt teistega võimalus kogeda eduelamust, saades jõukohastatud teadmiste kontrolli eest tulemuseks ka kõrgemaid hindeid kui „rahuldav”.

Erisused hindeliste tööde sooritamise viisis. Erisusi (vastavalt vajadusele ühte või mitut lubatud eritingimust) rakendatakse nii õppetöö käigus kui ka hindeliste tööde sooritamisel. Näiteks võib õppija vajada töö tegemiseks täiendavat aega, rahulikku keskkonda, puhkepause, küsimuste ja teksti ettelugemist vm. Erisuste rakendamine lähtub lubatud tingimustest. Teatud juhtudel tuleb need kooskõlastada kooliväliselt, näiteks põhikooli lõpueksameid korraldava asutusega (Haridus- ja Noorteamet, 2023; „Tasemetööde ning...”, 2015). Erisuste rakendamisel tuleb leida konkreetsele õppijale sobivaim. Näiteks lisa-aeg (täiendav aeg) on õpiraskustega õpilastele vajalik tööjuhiste ja ülesannete töötlemiseks ning nende (taas)lugemiseks, et sooritada ülesanne õigesti. Samas on oluline arvestada, et mahukate õpiülesannete sooritamisel tekib õpilastel väsimus, nende töövõime väheneb, mistõttu lisa-aeg ei pruugi olla eriti tõhus. Selle asemel tuleks eelistada jõukohastatud, sh vähendatud mahuga töid.

Hindamise erisusi kajastatakse ka jooksvalt tagasiside andmisel õppija tulemustele. Näiteks märgitakse õpilaspäevikusse (nt eKoolis, Stuudiumis) või õpilase tööle sõnalised hinnangud.

A. Erisuseks on abivahendi kasutamine: *Oskasid 20 piires liita ja lahutada arvurea abil.*

B. Erisuseks on vastamine avatud materjalidega, jõukohastatud õppetekst, õpetaja osalus (küsimused) ja lisaaja võimaldamine: *Vastamisel kasutasid jõu-*

kohastatud õppeteksti. Õpiülesannete täitmisel vajasid toetavaid suulisi küsimusi. Töö lõpetamiseks vajasid lisaaega.

5.4.4.2. Individuaalne õppekava konkreetsetes õppeaines

IÕK II osas planeeritakse individuaalne õppetöö konkreetsetes õppeaines. Tööplaani detailsus ja põhjalikkus sõltub õpilase õpitasemest: mida suurem on lapse erisus võrreldes õpperühmaga, seda detailsemat ja täpsemat plaani on tema õpetamise korraldamiseks vaja. Tegevuse planeerimise aluseks on riiklik õppekava ning õpilase ainealased eelteadmised ja -oskused. Õppeaine IÕK-s konkretiseeritakse üldosas planeeritud muudatused ja kohandused (vt täpsemalt Kontor *et al.*, 2021, 16–17). Õpetaja koostatud IÕK näidet vaata tabel 2 (lk 173).

IÕK koostamise juhiseid ja näiteid vaata Kontor jt (2021) ja Lippus jt (2021).

5.4.5. Sekkumise tulemuslikkuse analüüsimine

Iga sekkumise/tugiteenuse osutaja kannab vähemalt kord aastas ÕIAJK-le oma kokkuvõtte. Kirjalik analüüs võiks sisaldada tegevuse eesmärki ning hinnangut selle täitmisele; õpilase osalust ja selle tulemuslikkust, tema oskuste tasandeid; ettepanekut ja põhjendust teenuse lõpetamiseks, jätkamiseks või asendamiseks. (Vt Kontor *et al.*, 2021)

Ühise analüüsi vormiks sobib meeskonna ümarlaud, kuhu on kaasatud kõik osapooled ning mida juhivad HEVKO. Arutelu käigus hinnatakse, kas eelnevalt seatud eesmärgid said täidetud, mis õnnestus ja mis takistas eesmärkide saavutamist. Seejärel planeeritakse järgmised tegevused: otsustatakse, kas sekkumine on andnud soovitud tulemuse, mistõttu saab sellest loobuda, või on vaja sekkumisega jätkata (seejuures kas peab pöörduma tagasi mõnda eelnevasse etappi, kas peaks kooli tasandil jätkama valitud sekkumisega või seda muutma, kas on vaja tõhusamaid meetmeid, st kooliväliseid sekkumisi). Kõik otsused märgitakse ÕIAJK-le (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010; Schults *et al.*, 2018).

Näide tugimeeskonna kokkuvõttest, mis märgitakse õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardile. Kokkuvõte kajastab senise õpetuse ja toetuse tulemuslikkust, sh soovitusi täiendavaks uuringuks või hindamiseks.

HEV-koordinaator soovib perel pöörduda koolivälise nõustamismeeskonna poole (juuni 2023), sest õpilase haridussoovitus on lõppemas, kuid toevajadus jätkub kindlasti III kooliastmes. Siiani rakendatud järjepidev individuaalne tugi (individuaalne õppekava kõikides ainetes, osajaga õpe eesti keeles ja kirjanduses ning eripedagoogi ja sotsiaalpedagoogi teenus) pole andnud oodatud tulemusi – õpilane ei suuda saavutada riiklikes õppekavades fikseeritud eesti keele ja kirjanduse

õpitlemuse. Seetõttu leiab HEVKO koostöös eesti keele ja kirjanduse aineõpetaja ning kooli tugimeeskonnaga, et järgmistel õppeaastatel toetaks õpilast õppetöös vähendatud õpitlemused eesti keeles ja kirjanduses. Lisaks on oluline jätkata õpet tõhustatud toe tingimustes.

Ülesandes 5 saad oma teadmised proovile panna kahe eelnevalt loetud dokumendi osas.

Ülesanne 5. ÕIAJK ja IÕK

Märgi tõesed väited. Leia selgitused-põhjendused nii õigetele kui valedele väidetele.

- ÕIAJK avatakse kõikide õpilaste arengu jälgimiseks ja toetamiseks.
 - ÕIAJK ja IÕK on omavahel seotud dokumendid.
 - IÕK koostamise eelduseks on arengukaardi olemasolu ja eelnev järjepidev individuaalne lapse toetamine õppetegevustes.
 - Õpilase IÕK koostab HEVKO koostöös lapsevanemaga.
 - IÕK koostamise ja rakendamise võib algetada ka lapsevanem.
 - 4. klassi õpilane saab hindeliste tööde ajal kasutada õppeprotsessis kasutatud abimaterjale. Õpetaja annab talle ka jõukohastatud (sh vähendatud mahus) töö ja toetab vajadusel tööjuhiste mõistmisel. Õpetaja ei koosta IÕK-d.
 - 6. klassi õpilasel on nädalas 5 matemaatika ainetundi, millest 3 korral õpib ta väiksemas rühmas eripedagoogi juures. Õpetaja märgib selle õppekorralduse erisuse ÕIAJK-le ning IÕK-d ei koosta.
 - 7. klassi õpilasel on ajaloos õpitlemused koolivälise nõustamis-meeskonna otsusel vähendatud, vanema nõusolek on soovitusel rakendamiseks olemas. Õpetaja koostab IÕK.
-

Tabel 2. Individuaalse õppetöö planeerimine 5. klassi eesti keele õpetaja töökavas (tabeli eeskujuks on Neare (2022) vormistuse näide)

1.	2.	3.	4.	5.	6.
Tundide arv/ aeg	Teema ja alateemad	Õppematerjal	Õpitulemused	IÖK rakendamise (eri)meetmed	Märkused/ tulemuslikkus
10 tundi 10.04.–21.04.	V. 14 käänet - Käänamine. Ainsus ja mitmus - Kolm esimest käänet - Kohakäänded - Viis viimast käänet	Õpik lk ..., tv lk ... Harjutused LearningApps Õpetaja koostatud tölehed Kontrolltöö: käänamine	Oskab nimetada ja eristada eesti keele käändeid ning nende küsimesi Eristab ainsust ja mitmust Oskab nimetavat, omastavat ja osastavat käänet moodustada ning tekstis kasutada Teab kohakäändeid ja nende tähendusi Oskab valida lausesse õige käänevormi Teab viit viimast käänet ja nende tähendusi ning oskab käändeid moodustada, kasutada	Töõjuhiste selgitamine Vormilt ja sisult kohandatud kirjalikud tööd ja teadmiste kontrollid (mahu vähendamine, levinumad sõnad, lühemad laused, olulise eristamine, suurem font) Käändetabeli kasutamise võimalus	Oskab nimetada ja eristada eesti keele käändeid ning nende küsimesi käände- tabeli abiga Eristab ainsust ja mitmust igapäevaste keelendite piires Teab käändeid osaliselt. Oskab käändeid moodus- tada näite abil Valib lausesse õige käänevormi õpetaja suunamisel ja Sõnaveebi kasutamisel

5.5. Õpiraskustega õppija toetamine tunnitöös

Uuringud kaasavas klassiruumis näitavad, et **paljud õpiraskustega lastele mõeldud toetamise viisid on kasulikud ka nende kaaslastele** (Marita & Hord, 2017; Oakley *et al.*, 2022; Steer & Horstman, 2011). Käesolevas peatükis on juba kirjeldatud õppijate toetamise võimalusi (vt eespool *muudatused/kohandused*); alljärgnev pakub sellele veel täiendust.

5.5.1. Klassi haldamine

Erinevat tuge vajavate õppijatega klassiruumis võib esineda õppetööd segavat käitumist. Seetõttu on väga oluline klassi kui terviku haldamine, mis aitab õpetajal ennetada käitumisprobleeme ning tulla toime sobimatu käitumise juhtumitega. Klassi haldamine tähendab, et luuakse turvaline, koostöine ja organiseeritud õpikeskkond, mis võimaldab õpilastel tegeleda õppimisega (Aardevälja *et al.*, 2019). Mitchell ja Sutherland (2020) märgivad, et õppimise ja motivatsiooni seisukohalt on oluline komponent klassikliima ehk õhkkond klassis, mille puhul toimub üksteise toetamine ja abistamine. Soovitustena õpetajatele esitatakse (Aardevälja *et al.*, 2019) viis olulisemat klassi haldamise strateegiat: arusaadavad reeglid, selged käitumisrutiinid, sobiva käitumise tunnustamine, läbimõeldud reageerimine ebasobivale käitumisele ja õpilaste aktiivne osalus tunnis. Kõige selle juures on olulised head suhted nii õpetaja ja õpilaste kui kõikide õpilaste vahel.

5.5.2. Võimalused korraldada õppetööd mitmel tasandil

Tõenäoliselt on õpetajal küsimus, kuidas korraldada tööd klassis mitmel raskusastmel. Selleks on erinevaid võimalusi, mida peetakse ka kaasava õppe efektiivseteks praktikateks.

Koosõpetamine (ingl *co-teaching*), mille puhul kaks õpetajat (või õpetaja ja abiõpetaja / õpetaja ja eripedagoog) planeerivad õppetundi koos, viivad selle koos ühes ruumis läbi ning hindavad koos tulemusi (Friedman *et al.*, 2022; Mitchell & Sutherland, 2020). Eristatakse koosõpetamise erinevaid vorme (Friend *et al.*, 2010; Ricci *et al.*, 2021): üks õpetab, teine vaatleb; üks õpetab, teine assisteerib; meeskonnana õpetamine; paralleelne õpetamine; õpetamine õpijaamades; alternatiivne õpetamine. Vaata selle teema mõtteid ka ptk 3 „Kaasav hariduskorraldus rühma- või klassiruumi praktikas”.

Diferentseeritud õpe, mille puhul õpetatakse kõikidele õppijatele samu teadmisi ja oskusi, kuid lähtudes individuaalsetest õpivajadustest tehakse muudatusi nii õpetamisviisi, õppematerjalides kui ka tööülesannetes (Oakley *et al.*, 2022). Näiteks töötavad õpilased klassis valdavalt kirjaliku juhendi või näidise järgi, üldist tuge

vajav laps aga lahendab ülesandeid koostegevuses õpetajaga (vajalik on aine selgitamine, täiendav juhendamine). Oluline on seejuures iseseisvate oskuste õpetamine, st tuttavate ülesannete täitmisel ei tohiks koostegevuse etapp korduda tunnist tundi. Jõukohastatud juhendamine ja õppematerjal peavad suunama õpilast abistavaid näidiseid ja materjale võimalikult iseseisvalt kasutama (Kontor *et al.*, 2021). Õpilase individuaalne toetamine fikseeritakse individuaalse arengu jälgimise kaardil ja/või individuaalses õppekavas (vt eespool ÕIAJK ja IÕK).

Oakley jt (2022) pakuvad õppe **diferentseerimiseks erinevaid võtteid**, mis eeldavad õpilastelt teatud õpioskuste (nt ennastjuhtiva õppija oskuste) olemasolu, aga samas ka toetavad nende oskuste arengut. Soovitatud võtted on järgmised: õpijaamad (eri kohad klassiruumis, kus õpilased tegelevad ühel ajal erinevate ülesannetega kas individuaalselt või väikestes rühmades), kalenderplaanid (loendid individuaalsete ülesannetega, mis tuleb kindla aja jooksul sooritada) ja sidusõpe (ainekava kindla valdkonnaga seotud iseseisva teema uurimine). Vaata selle teema mõtteid ka ptk 3 „Kaasav hariduskorraldus rühma- või klassiruumi praktikas”.

Õpetajad saavad klassiruumis õppetegevusi diferentseerida ja individualiseerida **digitehnoloogia abil**. Ühelt poolt võimaldab see õpetajal anda mõtestatud lisaülesandeid kiirematele tegutsejatele. Teiselt poolt annab see võimaluse kaasata õpiraskustega lapsi, kes saavad digitehnoloogia abil demonstreerida ainesisu tundmist, osaleda õppetöös kaaslastega samas klassiruumis ning tunda ennast samal ajal iseseisvana (Mahoney & Hall, 2017).

Digikeskkondades võib leida jõukohaseid õpiülesandeid olemasolevate valikute hulgast või koostab õpetaja neid ise. Sellised keskkonnad on näiteks Opiq (sisaldab õppekomplekte vastavalt Eestis kehtivatele õppekavadele), Wordwall, LearningApps, Liveworksheets, Kahoot, Quizizz, Plickers jt. Erinevad salvestamise ning salvestiste jagamise võimalused (nt Vocaroo, Screencast-O-Matic) toetavad näiteks lugemiskustega õppijaid. Nad saavad korduvalt kuulata õpetaja sisseloetud teksti, samuti salvestada iseenda lugemist või vastuseid. Ka tekstide kirjutamist motiveerivad erinevad tehnilised lahendused (nt Storybird).

Jõukohase õpitegevuse valikul on vaja arvestada erinevate teguritega. Näiteks vajab õpiraskustega õpilane lugemisel tuge tekstirea jälgimisel, kasutades selleks järjehoidjat või sõrmega osutamist. Sel juhul valmistab talle ekraanilt jälgimine raskusi ning töötamine digivahendiga pole jõukohane. Tehniliste vahendite eesmärgipärane kasutamine eeldab õppijalt ka digipädevust ning enesejuhtimise oskusi. Need aga võivad õpiraskustega lastel olla vähesed või puudulikud, mistõttu nad vajavad vahendite kasutamisel ning tulemuste tõlgendamisel ka täiskasvanu osalust. Näiteks on vaja õpiülesannete täitmiseks eelnevalt tutvuda õppetekstiga, seda lugeda ning mõista. Õpiraskustega õpilasele valmistab see iseseisvalt raskusi (esinevad näiteks nii lugemistehnilised kui mõistmiskustused) ning seetõttu

kannatab ka ülesannete täitmise edukus – õpilasel on eelnevate raskuste tõttu palju vigu või ta täidab ülesannet juhuslikult, sest loobus teksti lugemisest.

Interaktiivsete ülesannete ja (soovitavalt ilma ajapiiranguta) õppemängude üheks eeliseks on kohene tagasiside. Kuna aga õpiraskustega õppijal esineb sageli rohkelt eksimusi, siis võib saadud tagasiside põhjustada emotsionaalseid probleeme või vähendada niigi vähest õpimotivatsiooni. Selliste probleemide ennetamiseks on vajalikud täiskasvanu selgitused. Õppetegevuse ajal on vaja jälgida, et õpilane ei sooritaks digiülesandeid lihtsalt mehaaniliselt, vaid kasutaks saadud tagasisidet oma teadmiste parandamiseks ja täiendamiseks. Vastavaid oskusi/õpistrateegiaid on vaja õpetada ning järjepidevalt harjutada.

5.5.3. Õppija toetamine täidesaatvate funktsioonide nõrkuse korral

Õppimist mõjutavad õppija psüühiliste protsesside iseärasused (Kikas, 2018). Seega toetab õpetamise planeerimist, kui õpetajal on ülevaade, missugune on tema õpilaste psüühiliste protsesside ning õpitegevuse planeerimise ja reguleerimisega seotud oskuste areng. Siinkohal on õpetajale abiks tema enda tähelepanekud ning vajadusel täpsemad uuringud kooli tugispetsialisti (psühholoogi, eripedagoogi) poolt.


Oluline on aru saada, mis konkreetsemalt mõjutab õpilase õppimist. Näiteks tegevuse planeerimist ning õpiülesannete sooritamise edukust mõjutab suutlikkus mõista ja järgida tööjuhiseid. Oakley jt (2022) kirjeldavad näidet, kus õpetaja on arvamusel, et õpilasel on suuliste tööjuhiste jälgimise suutlikkus seotud tema tähelepanuga: autorid märgivad (lk 28), et „tegelikult ei ole asi tähelepanus, vaid hoopis laste töömälu piiratud mahus”.

Alljärgnevalt esitame õppe korraldamiseks erinevaid soovitusi, mille rakendamisel kaasavas klassiruumis võib olla positiivne mõju mitmes suunas: nii tuge vajavatele õppijatele kui ka kogu klassile, mistõttu see omakorda kergendab õpetaja tegevust. Võrreldes erinevate autorite (Erg & Kontor, 2013; Oakley *et al.*, 2022; Sobel & Alston, 2021; Steer & Horstman, 2011) poolt esitatud soovitusi õppe korraldamiseks, on näha, et paljud neist võtetest toetavad korruga mitme erineva psüühilise protsessi või enesereguleerimisega seotud oskuse arengut. Näiteks soovitusel tööjuhiste kasutamiseks toetavad õppijat nii töömälu probleemide kui ka tähelepanuraskuste korral. Samuti on head juhised eeskujuks enda tegevuse planeerimisel-reguleerimisel, st õpilane õpib esitama neid iseendale, reguleerides sel viisil oma tegevust.

Seega sobib **õpilaste juhendamisel** järgida alljärgnevat soovitusi (Erg & Kontor, 2013; Oakley *et al.*, 2022; Sobel & Alston, 2021; Steer & Horstman, 2011).

- Enne juhiste esitamist koonda õpilaste tähelepanu, näiteks korraldusega „Palun vaadake kõik siia!”

- Sõnasta tööjuhised selgelt ja lühidalt, et need käivitaksid õpilaste tegevuse ning püsiksid meeles. Väldi seejuures segadust juhistes ja liigset infomüra. Juhiste esitamist võib toetada žestide ja miimikaga, näiteks *võta oma roheline matemaatikaõpik* (õpetaja osutab sellele).
- Anna juhiseid üksikshaaval ja palu õpilastel iga tegevussammu lõpetamisest märku anda.
- Toeta juhiste meelepidamist ja vajalike tegevussammude täitmist. Näiteks kirjuta juhised tahvlile või jaga laudadele; vajadusel kasuta kirjaliku teksti asemel pilte või sümboloid.
- Kasuta mälu tehnikaid/õpistrateegiaid, mis aitavad suurt hulka infot paremini meelde tuletada. See tähendab, et õpilastel on vaja kujundada oskust ja harjumust kasutada erinevaid õpistrateegiaid. Näiteks aitavad materjali meenutada laused või sõnad, mis moodustuvad taastamist vajavate nimetuste esitähedest, või reeglid, milles sõnad riimuvad (vt Kikas, 2010, 2018).
- Toeta vajadusel üleminekut ühelt tegevuselt teisele, kasutades selleks näiteks näitlikustatud nimekirju, küsimustikke, kaarte „Nüüd ja pärast“ („Praegu ja järgmisena”, vt joonis 3).

praegu	järgmisena				
<table border="1"> <tr> <td>+</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>×</td> <td>÷</td> </tr> </table>	+	-	×	÷	
+	-				
×	÷				
matemaatika	muusikaõpetus				

Joonis 3. „Nüüd ja pärast”

Ressursimahukad õpiülesanded soovitatakse **jaotada väiksemateks**, paremini hallatavateks tegevusteks. Nende sooritamist suunavad mitmeosalised tööjuhised on otstarbekas jaotada osadeks, mis võimaldab õpilasel neid täita etapiviisiliselt. Tööjärge aitavad pidada samm-sammulised juhised ehk lahendusalgoritmid (Erg & Kontor, 2013; Judd, 2012). Mõnda õpilast toetab oma **mõtlemisprotsesside verbaliseerimine** ehk „valjusti mõtlemine” (ingl *think-alouds*), mis võimaldab neil probleeme suuliselt planeerida ja töödelda (Rosenzweig *et al.*, 2011).

Tähelepanu juhtimist ja hoidmist toetab õpikeskkond, kus pole õpilast häirivaid stiimuleid. Nendeks võivad olla esemed, helid, kaaslased. Näiteks aitab mõnikord, kui muuta õpilase istumiskohta, kujundada oskust ja harjumust hoida korras oma töölauda ning õppevahendeid jms (Erg & Kontor, 2013; Judd, 2012;

Steer & Horstman, 2011). Õpilase keskendumist võib toetada (sh aitab maandada liigset energiat või stressi) näpuvidin, mille kasutamist on vaja suunata, st valida sobiv vahend ning õpetada kasutama selliselt, et see ei segaks kaaslast (Sobel & Alston, 2021; Steer & Horstman, 2011). Töövõime säilitamiseks on otstarbekas õppetegevusse lülitada aktiivse tegevuse elemente (nt mõõtmine, tekstis sõnade allajoonimine), lasta õpilastel tegutseda erinevas asendis (nt ülesannete täitmine istudes/seistes/kõndides või muul viisil liikudes) või pakkuda võimalust füüsiliseks tegevuseks, nt liigutuspausid, liikumismängud (Erg & Kontor, 2013; Rief, 2016; Steer & Horstman, 2011).

Oluline on kujundada õpilaste **enesejuhtimisoskusi** (Mitchell & Sutherland, 2020). Vastavate oskuste olemasolu võimaldab klassiruumis õpet diferentseerida, näiteks suudab osa õpilasi täita teatud õpiülesandeid iseseisvalt või rühmas ja samal ajal saab õpetaja tegeleda teistsugust õpetamismeetodit vajavate õpilastega. Oakley jt (2022) kirjeldavad siinkohal erinevate õpetamismeetodite (õpetaja juhitud, õpilase enesejuhitud õpe) kombineerimist klassiruumis. Kikas (2018) märgib, et enesejuhtimisoskuste tekkimiseks on vajalik üldpädevuste – nt enesemääratlus- ja õpipädevuse – teadlik arendamine. Enda õppimise teadvustamiseks ja juhtimiseks vajavad õpilased teadmisi erinevatest strateegiatest ning oskusi neid valida ja kasutada. Õpipädevuste ehk õpioskuste liigitusi on erinevaid. Kikas (2005) ja Krull (2018) toovad välja (tuginedes Hattie *et al.*, 1996 jaotusele) kolm õpioskuste valdkonda:

- kognitiivne (konkreetsed ülesanded lahendamiseks vajaliku oskuse – nt kordamis- ehk meeldejätmis-, teadmiste organiseerimise ja seostamisoskuse – arendamine);
- metakognitiivne (õppimise korraldamise oskuse kujundamine; oskus hõlmab planeerimist, teostamist ja jälgimist ning teadmisi, millal, kus, miks ja kuidas kasutada konkreetseid strateegiaid ehk kognitiivseid oskusi);
- afektiivne (õppimiseks vajalike emotsionaalsete seisundite – õpimotivatsiooni ja enesetunnetuse – kujundamine).

Õpioskuste kujundamise kohta vt Jõgi ja Aus (2015), Kikas (2005) ja Krull (2018).

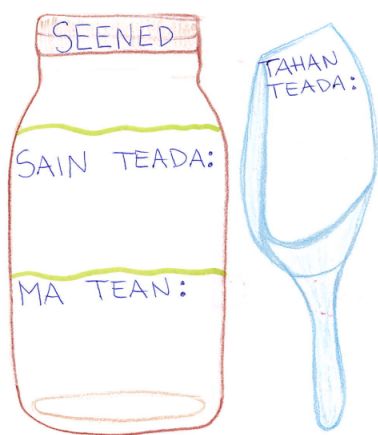
Näide. Metakognitsiooni arendamiseks sobib teksti lugemise strateegia TTS (ingl KWL).

- TTS (Tean-Tahan-teada-Sain-teada);
- KWL (*Know, Want-to-learn, have-Learned*) või KWHL-meetod (*What I Know, What I Want to know, How will I learn, What I Learned*).

Õpilasele esitatakse kolme/nelja veeruga tabel, mis on õpijuhendiks õppeteksti lugemise ajal. Strateegia (a) aitab õpilasel aktiveerida olemasolevaid teadmisi;

(b) suunab mõtlema, mida ta tahab lugemise käigus teada, ning esitama vastavaid küsimusi; (c) suunab aktiivselt lugema, et leida vastuseid esitatud küsimustele; (d) aitab korrastada õpitud pärast lugemise lõpetamist. Pärast tabeli täitmist on kasulik koostada selle põhjal mõistekaart (vt Buehl, 2002).

Tabeli asemel võib kasutada ka teistsugust vormistusviisi. Näiteks teemal „Seened” täidetakse kulbiga purki. Esimesena täidetakse ära lahter „Ma tean“, seejärel kulbis olev „Tahan teada“ ning lõpetuseks läheb purki „Sain teada“. Seega näitlikustatakse ideed, et algul on purgis (näiteks) salat ehk teadmised, mis on olemas. Seejärel mõeldakse, milliseid teadmisi tahetakse kulbiga juurde panna. Lõpetuseks aga tuleb purki see salat ehk tarkus, mille laps tegelikult omandas.



5.5.4. Õppija toetamine lugemisraskuste korral

Uuringud on näidanud, et üldiselt on eesti lastel kooli alguses küllaltki heal tasemel fonoloogiline teadlikkus ja tähtede tundmine ning enamik oskab kokku lugeda lihtsaid sõnu. Samas on näha, et kooliteed alustavate laste lugemisoskus on küllaltki erinev (Soodla *et al.*, 2015). Koolis ilmnevate raskuste väljaselgitamisel ning õppija toetamisel on õpetajale abiks tugispetsialistid (eripedagoog, logopeed). Seejuures tuleb arvestada, et õpiraskustega õpilane vajab kõikide oskuste omandamiseks rohkem aega ning harjutamist.

5.5.4.1. Lugemistehnilised oskused

Õppimise käigus on vaja saavutada oskus lugeda materjali sujuvalt ja õigesti. Ladus lugemine (ehk sõnade kiire ja täpne äratundmine, õige rütm ja pausid lugemisel) põhineb sõnade kiirel äratundmisel. See tähendab, et automatiseeruma peab dekodeerimisoskus ehk oskus nimetada tähtedele vastavaid häälikuid ning ühendada need sõnaks (Lerikkanen, 2007). See omakorda on seotud mõistmiskõhaga, sest

väheste lugemistehniliste oskuste korral kulutab lugeja oma kognitiivset ressursi sõnade kokkulugemiseks ning tähenduse mõistmine jääb tahaplaanile (Cartwright *et al.*, 2017; Mitchell & Sutherland, 2020; Wong *et al.*, 2008a).

Ladusa lugemise oskuse kujunemisel peetakse oluliseks, et lapsed kuuleksid paljude erisuguste tekstide **ettelugemist** ja saaksid sel moel ettekujutuse ladusast lugemisest (Lerkkanen, 2007). Sama võtet kasutatakse pikemat aega ka lugemisraskustega õppija toetamisel, st tema enda lugemisele eelneb sama teksti kuulamine (vajadus püsib seni, kuni õpilane saavutab ladusa lugemise oskuse). Mahoney ja Hall (2017) märgivad, et see võimaldab õpilasel tutvuda õppeteksti sisuga ja töödelda teavet, kulutamata sel hetkel oma ressursi vaevalisele dekodeerimisele. Ettelugejaks võib olla õpetaja, aga ka oskaja kaaslane. Samuti saab õpet diferentseerida tehnoloogiliste vahenditega, näiteks lugemisraskusega õpilasel on võimalik individuaalselt kuulata õpetaja ettelugemise salvestust, jälgides samal ajal loetavat teksti.

Lugemise (nagu ka kirjutamise) esmaste oskustena õpetatakse häälik- ja foneemanalüüsi⁸ sooritamist, tähtede tundmist ning nende seostamist häälikutega. Õppimise algetapis ja hiljem raskuste korral kasutatakse sõnade ja lausete lugemist toetavaid graafilisi orientiire, näiteks „kriitilised” tähed värviliselt/tumedalt (*loevad, külmad, kõnnivad*), tähtede (vältekandja) kohal pikkusmärk, pikad sõnad liigendatult (*kartuli-põllul, sõbra|likult*) jne.

(Vt näiteid eesti keele õppematerjalidest: www.hev.edu.ee.)

Lugemistehnikat arendab ühe ja sama, õpilase jaoks jõukohase teksti **korduv lugemine**, täites erinevaid õpiülesandeid (Karlep, 2003a; Lerkkanen, 2007). Pruulmann (2010, lk 199) märgib: „Et laps suudaks teksti nautida, peaks ta olema võimeline lugema 90% sõnadest suhteliselt kergesti. Seega peaks pakutav materjal olema vastavuses lapse tegelike oskustega, mitte kronoloogilise eaga.” Harjutamise viisid võivad olla järgmised (Lerkkanen, 2007): eeltöö enne teksti lugemist (ehk lugemistehnilised harjutused), esmane harjutamine omaette ja seejärel ettelugemine kaaslasele või lugemine koos teistega (koorislugemine), harjutamine kodus (nt minutilugemine, lugemisveerandtund).

Lugemisteksti erimetoodiline käsitlemine põhineb korduval lugemisel, st õpilane loeb teksti ning analüüsib seda õpetaja juhendamisel mitu korda (vt Karlep, 1999; Plado & Sunts, 2012).

Häälega lugemist (ingl *reading aloud*) kasutatakse lugemistehnika omandamise etapis, kuid vajadusel hiljem ka õppetegevuse kohandamise võttena. Näiteks kui muidu loeb õpilane teksti juba endamisi (vaiksel), siis keerukaid tekstiosi loeb ta häälega. Häälega lugemine aitab lugemisraskustega õpilasel jälgida oma dekodeerimist, parandada enda vigu, mida ta lugemise ajal kuuleb (Andreou *et al.*, 2019; Elbaum *et al.*, 2004; Weston, 2002). Õpiraskustega lastele võib häälega lugemine

⁸ Vt edasi 5.5.5.1.

kaaslaste juuresolekul tekitada ebamugavust ning nad võivad seda vältida. Lerkkanen (2007, lk 109, 110) kirjutab, et „mida probleemsem on lapse lugemisoskus, seda olulisem on lasta tal võimalikult sageli lugeda häälega ilma rühmakaaslaste juuresolekuta, et vältida sellest tulenevat pinget”.

5.5.4.2. Loetu mõistmine

Uuringud on näidanud, et õpilase sõnavara areng ning loetu mõistmine on omavahel vastastikku seotud (Soodla, 2020; Wong *et al.*, 2008a). Seega on oluline **sõnatähenduse õpetamine**, et toetada vastavaid sõnu sisaldavate tekstide mõistmist. Enne teksti lugemist käsitletakse õppija jaoks tundmatuid sõnu (Mitchell & Sutherland, 2020; Wong *et al.*, 2008a) ning teksti lugemise ajal ning pärast seda täidetakse ülesandeid, mille käigus on vaja õpitavaid sõnu aktiivselt kasutada (vt Kalberg & Pärtelpoeg, 2012; Karlep, 2003a; Plado & Sunts, 2008).

Teksti mõistmise oskust arendatakse **lugemisstrateegiate** õpetamise kaudu. Õpetamise käigus teadlikustatakse ja mudeldatakse strateegiaid (paralleelselt õpetatakse mitut strateegiat), harjutatakse nende kasutamist koostöiselt ja õpetaja suunamisel; seejuures õpetaja tugi järk-järgult väheneb (Soodla, 2020). Kirjandusest võib leida erinevaid loetelusid lugemisstrateegiatest, mis aitavad lugejal loetud materjali täpsustada, organiseerida ning mõtestada. Õpetamise seisukohalt on need erinevad küsimused ja õpiülesanded, mida õppijad täidavad ning mida õpivad esitama ka iseendale. Olulisemad strateegiad on järgmised:

- **Taustteadmiste aktiveerimine või esitamine** enne lugemist (Karlep, 2003a; Mitchell & Sutherland, 2020). Selleks sobib näiteks sissejuhatav vestlus või kommentaar õpetajalt (koos näitlikustamisega), mis annab vajaliku konteksti ning kujundab hoiaku loetava teabe mõistmiseks (Karlep, 2003a).
- **Eri eesmärgiga küsimuste esitamine** loetu kohta (Berninger & Wolf, 2016; Mitchell & Sutherland, 2020), vastavalt õppija lugemistehnilistele oskustele kas suuliselt või kirjalikult. Küsimuste esitamisel rakendatakse erinevaid mõistmisstrateegiaid, mis suunavad teksti analüüsima nii sisuliselt kui keeleliselt (vt Kalberg & Pärtelpoeg, 2012; Karlep, 2003a; Plado & Sunts, 2012). Teksti mõistmine on tähenduste konstrueerimise-seostamise protsess (Kintsch, 1998, viidatud Soodla, 2020 j). Esmalt on lugejal vaja luua tekstibaasi. Seda toetavad kõige lihtsamad küsimused, millele õpilane saab vastata teksti järgi – vaja on mõista sõnade ja lausete tähendusi ning lausetevahelisi seoseid. Hierarhiliselt järgmine tase on situatsioonimudeli loomine. Seda toetavad küsimused, millele vastamiseks tuleb kasutada taustteadmisi ning ühendada need loetud tekstist saadud infoga, teha üldistusi ja järeldusi. Järgmist taset ehk teksti terviklikku mõistmist suunavad küsimused-korraldused, mis eeldavad teksti peamõtte sõnastamist, arusaamist tegelaste

kavatsustest, varjatud mõtetest jms (Karlep, 2003a; Soodla, 2020, tuginedes Kintsch, 1998 konstrueerimise-seostamise mudelile).

- **Küsimuste moodustamise oskuste arendamine** (Karlep, 2003a; Mitchell & Sutherland, 2020; Plado & Sunts, 2012). Sobivad töövõtted õpetamisel ja abistamisel on järgmised: sobivate küsimuste valik lõigu juurde, küsimuse lõpetamine etteantud alguse järgi, küsimuse alguse ja lõpu sobitamine, küsisõna sobitamine lünklausesse, küsimuste sõnastamine valikuks antud küsisõnadega, küsimuste sõnastamine vihjete järgi, nt „Esita küsimus tegevuse aja kohta.” (Karlep, 2003a; Plado & Sunts, 2012).
- **Ennustamine.** Õpilastel lastakse ennustada, mis loos juhtuma hakkab või juhtub edasi. Ennustamine võib toimuda enne lugemist (nt pealkirja, pildi või joonise järgi) või tekstiosade lugemise järel (Berninger & Wolf, 2016). Ennustamine on võimalik suuliselt (õpetaja märgib õpilaste mõtted tahvlile) või kirjalikult (nt õpilane teeb lugemise ajal pause ja märgib oma oletused paberile või õpilane „mängib aardejahti”, markeerides tekstis autori vihjeid sündmustiku lõpu kohta). Õpilastele tasub meelde tuletada, et nad jälgiksid tekstis põhielemente (kes? mis? kus? millal? miks? kuidas?; ingl *5W1H method*), mis aitavad eristada olulist ja ebaolulist teavet ning teha oletusi järgneva kohta (Bailey, 2020). Teksti lugemise järgselt vaadatakse tehtud märkmed üle ning hinnatakse oletuste paikapidavust.
- **Visualiseerimine** (Karlep, 2003a; Mitchell & Sutherland, 2020). Lausete tähenduse analüüsiga paralleelselt kasutatakse visualiseerimisstrateegiat, st tekstis kirjeldatud objekti või stseeni kujutamist pildi või skeemina. Sobivad järgmised töövõtted: pildi või skeemi valik lause või lõigu juurde, pildi või skeemi joonistamine, suuline joonistamine ehk kirjeldamine, mida pildile võiks joonistada (Karlep, 2003a). Viimasel juhul on oluline täpsustada detaile: tegelaskuju/nähtuse vm kirjeldamisel tuleb tähelepanu pöörata nende tunnustele, nagu suurus, värvid, mustrid, ruumilisuus, erinevad suhted jt (Karlep, 2003a; Kalberg & Pärtelpoeg, 2012). Valitud piltidest (või ka sõna-kaartidest) koostatakse skeem, mis mudeldab tekstis esitatud teavet selle õiges järjekorras (vt Karlep, 2003a).
- **Kokkuvõtete tegemine**, sh järeldused, hinnangud tegelaste või tegelaskuhmade käitumisele, peamõtte sõnastamine, loetu seostamine eluliste olukordadega ning õpilaste teadmiste ja kogemustega (Berninger & Wolf, 2016; Karlep, 2003a; Mitchell & Sutherland, 2020). Kokkuvõtete, üldistuste jms tegemisel vajavad õpiraskustega õpilased suuremat tuge, nt suunamist täiendavate küsimuste-korraldustega, abistamist sõnastamisel, õpilaste vastuste täpsustamist, valikvastuste pakkumist, tahvliskeemide koostamist vestluse käigus jms (Karlep, 2003a).

Lugemiskustega laste toetamiseks **kohandatakse õppetekste** (sh kirjalikke tööjuhiseid) vastavalt vajadusele vormiliselt, keeleliselt ja sisuliselt (Karlep, 1998; Plado & Sunts, 2012). Seda võtet **kasutatakse nii lugemistehniliste kui mõistmise raskuste korral**. Näiteks leidsid Schneps jt (2013), et teksti kuvamise lihtsad muudatused e-lugeris, nagu kirjafont ja ridade pikkus, parandasid erinevate lugejate tulemust, st lugemistehniliste raskustega lapsed lugesid teksti kiiremini ning piiratud visuaalse tähelepanuvõimega õpilased mõistsid teksti paremini.

Vorm on seotud teksti visuaalse poolega. See toetab teksti tajumist, aitab luua kujutlust ning suunab lugeja tähelepanu vajalikule teabele. Kohandada on võimalik teksti küljendamist (nt veeru laius ja pikkus; lause paiknemine ühel real või jaotumine mitmele reale, vältida sõnade poolitamist), kirja ja reavahe suurust (nt tajuprobleemide korral on vaja neid suurendada), kasutada pealkirju teksti liigendamiseks ja sisu kokkuvõtlikuks esiletoomiseks, tõsta tekstis esile olulisi termineid (märkida tumedas trükis, joonida alla vms) (Ojaperv & Süld, 2014).

Õppeteksti sisu peab vastama konkreetse õppeaine eesmärkidele ning õppija kõne ja psüühiliste protsesside tasemele. Näiteks võib tekkida olukord, et õpiraskustega õppijat ei toeta mitte õppeteksti lühendamine, vaid õpitava materjali parema mõistmise huvides on vaja seda hoopiski täiendada (Plado, 2005). Tekstide koostamisel ja kohandamisel on „vaja detailselt läbi mõelda, mida see laps peaks tundma, teadma, oskama. Valida tuleks see, mis aitab kaasa mõtlemise arengule ja pakub praktiliseks eluks vajalikke kogemusi“ (Plado, 2005, lk 7). Näiteks IÕK rakendamisel sõnastatakse õppetegevuse ühe kohandusena erisused õppesisule, mis omakorda on lähtealuseks jõukohase õppematerjali valikule või koostamisele.

Keeleline kohandamine pöörab tähelepanu sõnade valikule, lause moodustamisele ja tekstiloomele. Teksti mõistmiseks peab inimene kõigepealt aru saama sõna, siis lause tähendusest ja alles seejärel saab mõista teksti põhiideed (Mikk, 2000). Seega võib teksti keeleline kohandamine toimuda eri tasanditel: sõna, lause ja teksti tasandil (vt Ojaperv & Süld, 2014; Plado, 2005). Keeleliselt võivad olla keerukad näiteks võõrsõnad, pikad liitsõnad, liidetega sõnad (nt *vibur* seostub õpilasele sõnaga *vibu*), metafoorid ja abstraktsed väljendid (Plado, 2005). Olukorda raskendab omakorda, kui sellise keerukusega materjali on ühes lauses või lõigus suurel hulgal ning kontekst ei toeta sõnatähenduse mõistmist.

Plado (2005) märgib, et pikad sõnavormid ja laused koormavad õppija verbaalse töömälu mahtu, mistõttu on nende lugemine ja mõistmine õpiraskustega lapsel liiga raske. Sama autor kirjeldab erinevaid kohandamise võtteid. Näiteks on vaja arvestada õpilase kõne arengut ning asendada tema jaoks keerukad või tundmatud sõnad/väljendid lihtsamatega (nt *lähendame* asemel kasutada *viime lähemale*). Mõistmist toetab sõnavaratöö enne teksti lugemist ning ka pärast seda (nt harjutused, milles peab kasutama uut sõnavara). Õpiku sõnastiku kasutamisel tuleb jälgida, kas seal esitatud selgitus ikka toetab õpilast või on see materjal samamoodi

keerukate ja tundmatute sõnadega (Plado, 2005). Lisaks sobivad erimetoodikas tuntud võtted. Näiteks pikkade sõnade ja lausete lugemise toetamiseks kasutatakse materjali liigendamist lühemateks, kergemini tajutavateks ühikuteks, nt *siirde-soo* (liitsõnad); *niiske|maid* (sõnad, mis on pikemad kui 2 silpi); lausetes märgitakse kaared mõtteliselt kokkukuuluvate sõnade alla. Samuti toetab raskustes lugejat, kui enne lugemist loetakse keerukaid sõnu ning selgitatakse nende tähendusi (st lugemistehnilised harjutused).

Kasulikud on harjutused, mille käigus õpetatakse õpilast analüüsima pikki väljendeid ja lauseid ning suunatakse neid jaotama väiksemateks ühikuteks (fraasideks, lihtlauseteks), tehes seda kas suuliselt või kirjalikult. Näiteks: *punapäine tedretäppidega lühike tüdruk*. Õpetaja korraldused suunavad kirjeldama tegelast tunnuste kaupa, seejuures vastama kahe sõnaga (missugune tüdruk?), nt: *Kirjelda tüdruku tunnuseid, vasta iga kord kahe sõnaga. 1) tüdruku pikkus, 2) juuste värv, 3) tunnused näol*.

Abina võib esitada lüngaga ühendi: _____ tüdruk (vastused: lühike tüdruk jne).

5.5.5. Õppija toetamine kirjutamisraskuste korral

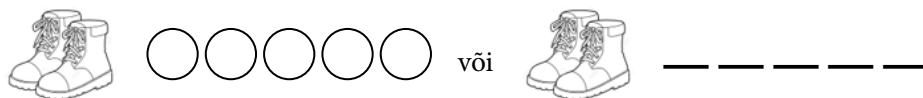
Nii nagu lugemise puhul, on ka kirjutamise puhul õpilase raskuste väljaselgitamisel õpetajale abiks tugispetsialistid (eripedagoog, logopeed). Nendelt saab õpetaja ka soovitusi õppija oskuste kujundamiseks.

5.5.5.1. Õigekirjaoskused

Eesti keeles on õpilastel levinud tähtede kirjanemise ja/või häälikupikkuste märkimise vead (vt eespool *kirjutamisraskused*). Õigesti kirjutamise esmane osaoskus on **häälikanalüüs** ehk sõnades olevate häälikute eristamine ja nende järjekorra määramine. Sellele toetub õpilase oskus kirjutada sõnas kõik tähed õiges järjekorras, jätmata midagi ära või vahele, asendamata teiste tähtedega. Ühe- ja kahekordsete ning sulghäälikute puhul nõrkade ja tugevate tähtede (nt *g, k, kk*) õigesti kirjutamise aluseks on **foneemanalüüsi** oskus, mis tähendab võimet eristada sõnas „kriitilisi” häälikuid (sisehäälikuid), määrata nende rühma ja pikkust. Sellele toetub omakorda **kodeerimine** (ehk tähekasutusreeglite rakendamine, nt *pikalt kostuva täishääliku kirjutata kahekordse tähega: saabas, liivane*) ning **enese kontroll** (ehk oskus kontrollida ja parandada oma tulemust). Kokkuvõtlikult tähendab see sõna kirjutamise toiming (kirjutamistoiming) operatsioonide valdamist (Karlep, 1999). Kõik need osaoskused vajavad eraldi õpetamist ning harjutamist.

Häälikanalüüsi toetav oskus on häälimine ehk sõnas olevate häälikute sujuv hääldamine. Abistavate võtetena kasutatakse õpetaja või kaaslaste häälimise

matkimist; häälimist graafiliste orientiiride järgi (õpetaja/õpilane osutab sümbolile ja samal ajal nimetab hääliku). Näiteks S-A-P-A-T:



Kaasnevad küsimused, mis aitavad õpilasel teadvustada häälikute arvu (*Mitu häälikut on sõnas?*), häälikute asukohta (*Kus asub häälik P, sõna alguses, sees või lõpus?*), häälikute järjekorda (*Mitmes häälik on P?*), häälikute naabreid ühe- või mitmekaupa (*Mis häälik on enne P-häälikut? / Mis häälik järgneb P-häälikule? / Nimeta P-hääliku naabrid.*). Oskuse harjutamiseks on soovitatav kasutada variatiivseid ülesandeid ja õppemänge, näiteks: sõnade häälikkoostise võrdlemine (sarnaste või erinevate häälikute nimetamine mitmes sõnas), sõnade nimetamine häälikute asukohast lähtuvalt (uus sõna algab eelmise sõna viimase häälikuga: *kartul-linnägu*) jms (vt Kontor & Karlep, 2020).

Foneemanalüüsi oskuse saavutamiseks on vaja omandada erinevad osaoskused.

Häälikurühmade õppimiseks/kordamiseks sobivad igas tunnis erinevad sobitamise- ja rühmitamisharjutused, kasutades selleks kolme värvust: punane = täishäälik, sinine = suluta kaashäälik, roheline = sulghäälik. Näiteks õpetaja nimetab hääliku ja õpilane tõstab selle rühmale vastavat värvi pliiatsi või liigub klassis vastavat värvi eseme/sümboli juurde. Häälimise ja häälikurühma oskuse arendamiseks saab kasutada abivahendina „klaverit“. See kujutab endast alust, millele on kinnitatud punane, sinine ja roheline riba (või ring/ovaal). Sõna häälitakse, iga hääliku nimetamisel vajutatakse vastavat värvi „klahvile“ (vt Kontor & Karlep, 2018). Häälikurühma tundmise harjutamist võib seostada ka tähtedega. Õpilane näiteks sorteerib tähekaarte värvilise märgi juurde, nimetades ka tähele vastava hääliku ning selle rühma / ringitab või joonib tahvlile/paberile kirjutatud sõnades häälikurühmale vastavad tähed / valib tähekaardi, nimetab hääliku ja selle rühma. Häälikurühmade nimetuste meenutamine võib tekitada õpilasele raskusi, abiks on vastavad sõnad klassi seinal või individuaalselt õpilase laual.

„Kriitilise“ koha (veaohlike häälikute) määramise kõrgeim oskus on, kui laps suudab nimetada vastavad häälikud peast, pärast endamisi häälimist. Sellele eelneb harjutamine häälega, skeemide või kirjutatud sõnade abil, nt veaohliku koha eraldamine püstkriipsudega: sõnas *seened* (häälikud *e, n*), *päike* (häälikud *ä, i, k*).



Õpilast õpetatakse leidma sõnas täishäälikut/diftongi ning sellele järgnevat kaas-häälikut kuni järgmise täishäälikuni (Kontor & Karlep, 2018). Kirjutatud sõnades on vaja leida vastavad tähed ning nimetada häälikud.

Vältekandja leidmise võttena kasutatakse võrdlevat hääldamist ehk veaohlike häälikute pikkuse muutmist (Karlep, 2000; 2003b). Selle tegevuse käigus tegeleb õpilane nii tähendusega kui tähenduseta sõnadega. Näiteks:

- *Muuda R-hääliku pikkust sõnas vurrid.* Vastavalt õpetuse eesmärkidele on võimalik võrdlevat hääldamist harjutada sõnapaaride või -kolmikute kaupa, näiteks: *vurid-vurrid* (I ja II välde) või *vurid-vurrid-vurrid* (I, II ja III välde).
- *Muuda veaohlike häälikute pikkust sõnas trükib.* Sellise ülesande korral on hääldusvariante rohkem, sest muudetakse nii täishääliku kui talle järgneva sulghääliku pikkust: *trügib-trükib-trükkib-trüügib*(II v)-*trüügib*(III v)-*trüükib*.

Häälikute pikkuste fikseerimiseks (abistavate orientiiridena) kasutatakse väitemärke (•∪/) ja skeeme (vt Kontor & Karlep, 2018). Viimased võimaldavad läbi hääldada ühe sõna kõik võimalikud vältevariandid ning meenutavad õpilasele tähekasutusreegleid, nt *hääldan P-häälikut pikalt, kirjutatan ühekordse tugeva tähe*.

Õigekirja- ja enesekontrollioskused. Enesekontrollioskuste kujundamise üks võimalus on lasta õpilasel kirjutada sõnu kõikide hääldusvariantide järgi, lugeda neid vastavalt kirja- ja pildile ning leida nende hulgas õigesti kirjutatud (ehk tähendusega) sõnad. Vigade leidmise ja parandamise oskust kujundavad korrektuurharjutused (Karlep, 2000; Kontor & Karlep, 2018), mille puhul esitatakse õpilasele veaga kirjutatud sõnad, nt: *Venna rattas seisis treppi kõrval*. Õpilase ülesanne on sõnu lugeda kirja- ja pildile järgi ning seejärel õigesti (kuidas peaks olema), leida viga kirjutamisel ning see parandada.

Õpiraskustega lapsed vajavad pidevalt (eel)teadmiste aktiveerimist, meenutamist. See tähendab, et kõikide oskuste omandamise puhul on vajalik rohke harjutamine, pidev kordamine, reeglite sõnastamine häälega (näiteks kontrollides ja põhjendades sõnade õigekirja). Reeglite meenutamiseks ja kordamiseks kasutatakse visuaalset abi (skeemid / reeglid lünklausetega jms). Näiteks skeem otsekõnet sisaldava lause vormistamiseks, mis näitab ära nii suure algustähe kui kirjavahemärkide kasutamise: S___: “O_____!” (S – saatelause, O – otsekõne).

Reeglite meeldejätmiseks kasutatakse mälutehnikaid.

5.5.5.2. Kirjalike tekstide koostamine

Enda mõtete kirjanekule (loovtööde kirjutamisele) **eelneb suuliste ja kirjalike eeluskuste õpetamine**. Õpiraskustega õpilaste jutustustes ilmnevad järgmised puudujäägid: mõtete katkendlikkus, moonutused (nt kõrvalekaldumine teemast,

sündmuste vale järjestus), sõnakordused, lausete primitiivsus ja/või vähene seostatus (Karlep, 2003a). Kõik need tunnused iseloomustavad ka õpilaste kirjalikku tekstiloomet. Sellele lisanduvad veel vead kirjutamisel (sisu, grammatika, õigekiri, käekiri) ning raskused enda kirjutatud teksti analüüsil ja parandamisel (Harris & Graham, 1996, viidatud Mason *et al.*, 2011 j).

Jutustama õpetamisel / õpilaste abistamisel saab kasutada erinevaid võtteid (Karlep, 2003a):

- Enda välja mõeldud jutule eelneb suulise jutustamise harjutamine piltide, pildiseeriade ja loetud tekstide järgi.
- Mõtete esitamist õiges järjekorras suunab toetava materjali (seeriapiltide, tugisõnade või -sõnaühendite, kavapunktide, tekstilõikude, lausete) järjestamine. Jutustamist toetavad õpetaja küsimused-korraldused jutustamise ajal, lausete alguste etteandmine (õpilane jätkab õpetaja alustatud lauseid), teksti alguslause esitamine, kava koos tugisõnadega, mis aktiveerivad sobivat sõnavara.
- Kirjaliku tekstiloome oskuste kujundamist toetavad näiteks jutukese kirjutamine piltide, pildiseeriade ja loetud tekstide põhjal, lünkadega laused, jutule lõpu kirjutamine, näidisjuttude lugemine ja analüüs.

Kirjutamisprotsess, selle lihtsaima mudeli järgi, koosneb kolmest etapist (von Koss Torkildsen *et al.*, 2016): 1) planeerimine (eesmärkide seadmine, ideede genereerimine ja nende korrastamine), 2) eelkirjutamine (ideede põhjal mustandi kirjutamine), 3) ülevaatamine (mustandi parandamine ja muutmine).

Esimestes etappides (planeerimine, mustandi kirjutamine) **on esmatähtis sisu loomine** ning õppija suunab esialgu oma kognitiivsed ressursid sellele. Tehniline pool (grammatika, õigekiri, käekiri) on sel hetkel teisejärguline ning õpilase eksimusi pole õpetajal vaja ületähtsustada. Vastavate vigade parandamisele keskenduvad õpilased kirjutatud teksti ülevaatamise etapis (Mason *et al.*, 2011). Oskuste automatiseerudes suudab õppija juba korraga jälgida kirjutamise kõiki komponente. Õppijat saab toetada sellega, et tal on võimalus kasutada IKT-vahendeid. Näiteks on arvutis lihtsam teksti korrigeerida, seade pakub õpilasele täiendavat abi, st võimalust kontrollida õigekirja, kuulata kirjutatud teksti kõnesüntesaatori kaudu (Spilling *et al.*, 2023).

Nagu ka lugemisstrateegiate õpetamisel, **kujundatakse** kirjaliku tekstiloome puhul **teadlikkust** ja **oskusi rakendada kirjutamisstrateegiaid**. Tõhusaks (sh õpiraskustega õppijatele) peetakse õpetamise mudelit, mille puhul on ühendatud akadeemiliste ja eneseregulatsiooni oskuste kujundamine, ingl SRSD: *Self-Regulated Strategy Development* (Mason *et al.*, 2011; Sanders *et al.*, 2019; Tracy *et al.*, 2010; Wong *et al.*, 2008a). See tähendab, et õpilastele õpetatakse konkreetseid kirjutamisstrateegiaid ning paralleelselt ka eneseregulatsioonivõtteid, nt kuidas seada endale

eesmärke, juhendada ning jõustada ennast kirjutamisprotsessi ajal, jälgida oma tegevuse tulemuslikkust, visualiseerida oma tegevuse edenemist (Mason *et al.*, 2011; Tracy *et al.*, 2010).

Kirjalik tekstiloome algab planeerimise ja eelkirjutamisega. Kirjutajal on vaja valida teema ning koostada plaan, mida järgnevalt kirjutamise ajal kasutada ja täiendada. Õpilastele õpetatakse planeerimisstrateegiaid, mis võivad olla tekstispetsiifilised või universaalsed (st sobivad igat liiki teksti planeerimisel). Näiteks võib strateegiaks olla iseendale küsimuste esitamine tekstis sisalduvate elementide kohta: *Kes on peategelased? Mida nad tahavad teha?* jne (Mason *et al.*, 2011; Tracy *et al.*, 2010). Õppimisel/abina võib kasutada küsimuste kaarte, mille hulgast õpilased valivad sobivad ning järjestavad need vastavalt vajadusele.

Üldine (universaalne) on näiteks 3-sammuline planeerimisstrateegia (ingl POW, juhiste esitähete järgi), mida omakorda kombineeritakse mõne teisega, näiteks ideekaardi-strateegiaga (Mason *et al.*, 2011).

1. **Mõte:** sõnasta oma idee/arvamus (ingl *Pick my idea*). Idee/arvamus sõnas-tamist saab õpetaja toetada ärgitava küsimusega, nt „Kas igal lapsel peaks olema oma arvuti?”
2. **Märkmed:** tee märkmed ja korrasta need (ingl *Organize my notes*). Koos-tatakse mõistekaart (ideekaart). Õpetamise algetapis on selleks graafiliselt vormistatud tööleht, mis annab ette teksti põhistruktuuri. Hiljem teevad õpilased selle eeskujul märkmeid tühjale paberile. Mõistekaardi ülesehitus sõltub teksti liigist, näiteks märgitakse teemalause (ehk mõte/arvamus lause vormis), arvamuse põhjendus(ed) ja selgitus(ed) ning lõpulause (ingl *TREE-strategy: Topic Sentence, Reason, Explanation, Ending*).
3. **Mustandi kirjutamine:** kirjuta märkmete järgi ja täienda (ingl *Write and say more*).

SRSD-mudeli (ingl *Self-Regulated Strategy Development*) järgi õpetatakse õppetun-dides kirjutamis- ja eneseregulatsioonistrateegiate rakendamist etappide kaupa. Uuringud on näidanud, et erinevalt teistest õppijatest vajavad kirjutamisraskustega õpilased kõikide etappide põhjalikku läbimist (Mason *et al.*, 2011). Etappe kombineeritakse, st ühes õppetunnis toimub õpetus samaaegselt mitme etapi ulatuses (Sanders *et al.*, 2019). Etapid on järgmised (Mason *et al.*, 2011; Sanders *et al.*, 2019):

- **Esmaste teadmiste kujundamine ja/või aktiveerimine.** Näiteks teadmised teksti ülesehitusest (alustus, sisu, lõpetus); teadmised sündmustiku põhi-elementidest (tegelased, tegevuspaik ja -aeg, tegevus) jms.
- **Näidiste vaatlus ja arutelu strateegiate vajalikkuse, eeliste jms üle.** Näiteks arutletakse selle üle, mida teeb hea kirjutaja kirjutamisprotsessi erinevates etappides; otsitakse näidistest ja enda kirjutatud tekstist õpitavat liiki teksti

iseloomulikke tunnuseid, mis muudavad teksti sisurikkaks ja huvitavaks jms.

- **Kirjutamisstrateegia mudeldamine** ehk õpetaja eeskuju. Õpetaja kommenteerib häälega kogu kirjutamisprotsessi jooksul oma tegevusi ja mõtlemist, näidates sel viisil, millal ja kuidas kasutada kirjutamis- ja eneseregulatsioonistrateegiaid. Pärast mudeldamist aitab õpetaja õpilastel koostada mina-vormis kirjalikke juhiseid/vihjeid, mida on võimalik kasutada enne teksti kirjutamist, kirjutamise ajal ja pärast.
- **Kirjutamisstrateegia meeldejätmise** võib toimuda individuaalse, paaris- või rühmatöö vormis. Kasutades erinevaid mäluvõtmeid, taastatakse õpitud strateegia tegevussammud ning ülesanded õiges järjekorras. Näiteks: (a) õpetaja või kaaslane viskab palli, selle kinni püüdnud õpilane nimetab vajaliku info (nt „Esimene on mõte. Ma mõtlen ja ütlen oma arvamuse. Kirjutan oma mõtte töölehele.”); (b) õpilased tegutsevad paaris, nad esitavad teineteisele kordamööda strateegiale omaseid tegevussamme ja ülesandeid, kasutades abina mälu- või vihjekaarte.
- **Harjutamine**, mille käigus õpilased rakendavad õpitud kirjutamisstrateegiat, analüüsivad oma teksti, parandavad ja muudavad seda. Selles etapis edenevad õpilased erinevas tempos ning kirjutamisraskustega õpilastel kestab see etapp tavaliselt ajaliselt kõige kauem. Õpetaja jälgib õpilaste tegevust ning osutab vajalikku abi. Näiteks kui kirjutajal on raskusi tegevussammude meenutamisega, on talle abiks seinaplakat või individuaalsed mälukaardid vastava loeteluga. Kirjutamise ajal saab õpetaja õpilast toetada abistavate vihjete või küsimustega. Näiteks kirjutab õpilane järgmise lause: „Kui ma olen õues, ei suuda ma mõelda.” Õpetaja palus tal seda mõtet selgitada ning selle tulemusena muutis õpilane oma lauset: „Ma ei suuda mõelda, kui tuul puhub mulle näkku.“ Selles etapis harjutavad õpilased märkmete tegemist tühjale paberile (varem kasutatud töölehe eeskujul). Oskus on vajalik, sest iseseisva kirjutamise ajal pole graafilise joonisega töölehte alati käepärast.
- **Rakendamine**. Selleks, et õpilaste oskused kinnistuksid ning püsiks, on vajalik aineõpetajate omavaheline koostöö: õpetajad kavandavad erinevates õppetundides õpiülesandeid, mille täitmisel saavad õpilased järjepidevalt õpitut rakendada. See on oluline kõikide õpilaste jaoks, eriti aga õpiraskustega õpilaste toetamiseks, sest ilma rohke harjutamiseta kaovad neil õpitud oskused kiiresti. Väga tähtis on ka märgata ja tunnustada õpilaste tööde valmimist ja õnnestumist.

Näiteid kirjutamisstrateegiatest

1. **Küsimustel põhinev kirjutamisstrateegia** (ingl *Power of Questions*, Wong et al., 2008a)

Alustuseks märgib kirjutaja teema või põhiküsimuse. Teksti koostamisel lähtub ta kirjutamisprotsessi etappidest, milleks on: planeeri, korrasta märkmed, kirjuta mustand, muuda oma mustandit, kirjuta puhtand. Iga etapi läbimist ning enesekontrolli suunavad kirjalikult esitatud ennastjuhtivad küsimused. Näiteks planeerimisetapis: *Miks ma kirjutatan? Kellele ma kirjutatan? Mida ma tean?* (ajurünnak); mustandi parandamise-täiendamise etapis: *Mis osad tekstist mulle meeldivad? Mis osad on ebaselged? Kas ma püsin teemas? Kas ma väljendan mõtteid selgelt?* jne.

2. **Arvamusloo kirjutamise strateegia** (Wong et al., 2008b)

Autorid visualiseerivad loo kirjutamist tooli kujutisega (ingl *CHAIR-strategy*): tooli plate ehk kirjutaja arvamus, tooli jalad ehk väidete pool- ja vastuargumendid.

Sama tekstistruktuuri kajastavad autorid ka alljärgneval töölehel, mille tagaküljele on omakorda märgitud küsimustik enesekontrolli sooritamiseks (vt joonis 4).

Õpilase esmane ülesanne on märkmete tegemine.

POOLT:
toetavad põhjused
(a)
(b)
(c)
(d)

VASTU:
toetavad põhjused
(a)
(b)
(c)
(d)

Pööra lehe teine pool ja jätkka.

Enesekontroll:
(1) Kas mu argumendid on head ja tugevad?
*kontrolli
(2) Kas ma olen argumente järjestanud?

Nimi:
Õpetaja:
Kuupäev:

Joonis 4. Tööleht

Tehtud märkmete põhjal kirjutab õpilane tekstilõigud, tuginedes alljärgnevale plaanile.

1. Mis on minu arvamus? Kirjutatan 1. lõigu.
2. Mis toetavad minu arvamust (pooltargumendid)? Järjestan need ja kirjutatan 2. lõigu.
3. Mis on vastuargumendid? Järjestan need ja kirjutatan 3. lõigu.
4. Kokkuvõte. Esitan oma seisukoha, teen ettepanekuid ja soovitusi.

5.5.6. Õppija toetamine matemaatikalaskuste korral

Matemaatikaülesannete lahendamist mõjutab ülesannete keerukus, eelnev kogemus ja harjutamine (van Harskamp & Cipolotti, 2006). Raskusastet tõstavad suurem arvuvald ja arvutustoimingute hulk, kirjalikud tehted ja tekstülesanded (Haberstroh & Schulte-Körne, 2019). Nii nagu lugemisel ja kirjutamisel, on ka matemaatikaalaste teadmiste-oskuste puhul vaja arendada metakognitsiooni ehk oskust korraldada oma õppimist, küsides *mida ja kuidas teha* (Desoete & De Craene, 2019). Sõltumata sellest, milliseid oskusi-teadmisi arendatakse, soovitatakse õpilastele esmalt selgitada õpitava vajalikkust ning seostada seda igapäevaeluga (Mädamürk, 2020).

Matemaatika on hierarhiline aine, kus toetatakse madalama taseme oskustele (Palu & Kikas, 2015). Seetõttu on oluline välja selgitada, kas õpilasel on uue teema õppimiseks vajalikud eeluskused piisaval tasemel või on vaja kõigepealt keskenduda nende kujundamisele või täiendamisele (Hudson *et al.*, 2006, viidatud Mädamürk, 2020 j). Raskuste korral õpetatakse õpilastele võtteid, kuidas ületada oma probleeme. Ühe võimalusena kujundatakse oskust valida ja kasutada **abivahendeid**: näiteks aritmeetiliste tehete sooritamisel võivad abiks olla arvutuspulgad, sõrmed, arvurida, joonlaud, korrutustabel, kalkulaator; erinevate reeglite, valemite jms meenutamiseks sobib nn raudvara-vihik (Erg & Kontor, 2013; Kivirähk, 2018).

5.5.6.1. Protseduuriliste teadmiste ja oskuste arendamine

Need on teadmised matemaatilistest reeglitest ja protseduuridest ning oskused, kuidas neid kasutada ülesannete lahendamisel. Siia kuuluvad näiteks lihtsamad arvutustehted, graafikute lugemine, geomeetriliste kujundite teadmine, mõõtühikute teadmine ja teisenduste tegemine (Mädamürk, 2020). Protseduuriliste teadmiste ja oskuste omandamiseks on vajalik kordamine ja harjutamine. Seda toetab oskuste kasutamine ja harjutamine erinevates ainetundides, nt ajaloo aastaarvude lugemine ja kirjutamine ning ajavahemike arvutamine, keemias ja füüsikas arvutamine ja mõõtühikute teisendamine jne (Palu & Kikas, 2015).

Enne arvudega tegelemist on eelkoolieas ja jätkuvalt algklassides oluline omandada **matemaatika õppimise tegevuslik alus**, mis hõlmab selliseid tegevusi nagu järjestamine, rühmitamine, samaväärse hulga moodustamine, hulga säilitamine, terviku ja selle osa võrdlemine, loendamine, mõõtmine ja modelleerimine (Geary, 2013; Maila, 2005; Noor, 1998, viidatud Kivirähk, 2018 j). Tegevusliku aluse omandamisel, samuti vanemates klassides on õpilase jaoks abstraktsete teemade õpetamisel oluline kasutada **materialiseerimist ning illustreerimist**, st õpetamist läbi praktiliste tegevuste, esemete ja piltide kaudu (Kivirähk, 2018).

Käesolevas peatükis eespool kirjeldati **mudeldamise tehnikat** lugemis- ja kirjutamisstrateegiate õpetamisel. Sama põhimõtte kehtib ka matemaatiliste oskuste õpetamisel: õpetaja näitab ette ning samal ajal räägib võimalikult täpselt, mida

ta oma teadmisi- oskusi kasutades teeb ja mõtleb (Mädamürk, 2020). Seega on ka arvutamisel kasulik rakendada erinevaid **strateegiaid**, mida õpilastele õpetatakse. Näiteks liitmistehte puhul loendamise teel on otstarbekas alustada alati suuremale arvule väiksema liitmisega (Mädamürk, 2020). Erinevad autorid (Mädamürk, 2020; Palu, 2010; Palu & Kikas, 2015) esitavad kasulikke näiteid ülesande lahendamise strateegiatest ja matemaatikaalaste oskuste kujundamisest.

Õpiraskustega õpilaste tegevuse suunamiseks saab kasutada **algoritmilisi tööjuhiseid** (Erg & Kontor, 2013), millest õpetaja lähtub oskuse mudeldamisel ning mida õpilased saavad kasutada iseseisval arvutamisel oma mälu toetamiseks. Selliste tööjuhiste puhul on arvestatud soovitus **jaotada õpetatavad oskused ja teadmised osadeks** ning õpetada neid sammhaaval (Kivirähk, 2018). Oluline on ülesannete raskusastme järk-järguline tõus (Nelson & Powell, 2018).

Protseduuride mõistmist ja kasutamist mõjutab **matemaatiline keel**, mille omandamine võib valmistada õpilastele raskusi. Matemaatilise keele õpetamisel õpiraskustega õpilastele soovitatakse arvestada järgmist (Powell & Driver, 2015, viidatud Kivirähk, 2018 j): arvestada õpilaste kõne arenguga ning kasutada selgitamisel tuttavat matemaatilist sõnavara; arusaadavuse eesmärgil võib materjali lihtsustada, jäädes samal ajal siiski matemaatiliselt korrektseks; vältida ühes ja samas õppetunnis vaheldumisi sünonüümide kasutamist; luua praktilise tegevuse käigus seosed matemaatiliste tegevuste ja terminite vahel; kasutada pilte ja näiteid matemaatiliste sümbolite ja sõnavara omandamiseks.

Mälu toetamiseks saab kasutada seinaplakateid vm abivahendeid, millel on kirjas õpitavad terminid (koos näidisülesannetega).

Näide. Sammud kirjaliku liitmise (ühe järguühiku ületamisega) õppimisel

1. Kirjutan sama järgu ühikud kohakuti.
2. Liitmist alustan ühelistest.
3. Kui liidetavate järguühikute summa on suurem kui kümme, kirjutan üheliste arvu üheliste järgu alla.
4. Kümnelise kirjutan meespeetava arvuna kümneliste järgu kohale.
5. Järgmise järgu liitmisel arvestan täiendavat kümnelist.

	$+1$		
	3	5	
+	2	9	
	6	4	

(Veelmaa *et al.*, 2016, viidatud Kivirähk, 2018 j)

Näide. Erinevate strateegiate ja matemaatilise keele õpetamise kombineerimine
Õppijat toetab näitlikustamine, mis aitab näha seoseid ja rõhutada olulist. Visualiseerimise ja seoste loomise abil on võimalik muuta abstraktne teadmine konkreetseks

(Butterworth, 2018). Õpetaja näitlikustab ülesande sooritamist ning lahenduskäigu meeldejätmist (ning julgustab õpilast kasutama sama võtet), ümbritsedes joonega sümboli ning juurdelisatava arvu.

$$6 \boxed{+ 3} =$$

Abiks on matemaatilise keele *liidan*, võrdub tõlkimine igapäevakeelde: *panen juurde, saan kokku* (Hannell, 2013). Arvutamisprotseduuri saab selgitada, kui jutustada tehe ümber tekstülesandena (Mädamürk, 2020), nt „Klassis oli kuus last. Kolm last tuli juurde. Mitu õpilast on nüüd klassis?”

5.5.6.2. Mõistelised teadmised

Palu ja Kikas (2015) tuginevad erinevate autorite seisukohtadele ning kirjeldavad, et mõistelised teadmised on seotud matemaatiliste faktide ja protseduuridest arusaamisega; nende teadmiste valdamisel valitakse teadlikult õige protseduur ja lahenduskaik probleemi lahendamiseks. Mõistelised ja protseduurilised teadmised on omavahel tihedalt seotud. Õpetamisel väljendub see selles, et kui arendada protseduurilisi teadmisi, kujuneb ka parem arusaam mõistelistest teadmistest; sama kehtib ka vastupidi (Palu & Kikas, 2015).

Autorid (Palu & Kikas, 2015) märgivad, et mõisteline arusaamine aitab meelde tuletada ununenud protseduure ja reegleid: „Näiteks on õpilasel ununenud, kuidas teisendada segaarv $3\frac{1}{2}$ liigmurruks. Ta teab, et midagi oli vaja korrutada ja midagi liita, kuid täpne algoritm on ununenud. Abiks on lähenemine arusaamisega: teen iga terve pooleks, saan 3×2 kahendikku ja lisaks on mul veel 1 kahendik, seega kokku 7 kahendikku.” (lk 245). Liiga kiire õpitempo tõttu ei jää õpilastel mõtestamiseks aega ning nad omandavad teadmised mehaaniliselt, st õpivad pähe reegleid ja skeeme, ilma nende sisu mõistmata (Palu & Kikas, 2015). Õpetamisel on oluline meeles pidada, et õpiraskustega õpilased vajavad tunduvalt rohkem aega arusaamiseks ja harjutamiseks.

5.5.6.3. Tekstülesannete lahendamine

„Metoodiliselt õigesti korraldatud tekstülesannete lahendamine aitab arendada õpilaste üldistamisoskust, kujundada analüüsi ja sünteesi kasutamise oskust, samuti konkretiseerimise ja abstraherimise oskust” (Palu, 2010, lk 248). Tekstülesannete lahendamisel on vaja ülesandest leida oluline teave (arvud, seosed ja küsimus) ning seejärel koostada algoritm probleemi lahendamiseks (Monei & Pedro, 2017). Reaalsuses saab eristada veel rohkem tasandeid. Esmalt on vaja, et õpilasel tekiks **kujutus ülesandes kirjeldatud situatsioonist** (*tekstibaas, situatsioonimudel*, vt Karlep, 2003a; Soodla, 2020). Teksti lugemise ja analüüsi põhjalikkus sõltub sellest, kas õpilasel on ainult matemaatikalaskused või kombineeruvad need

lugemisprobleemidega. Lugemiskuste korral on vaja esmalt saavutada lugemise ladusus (nt teksti korduv lugemine) ning sisu mõistmine. See tähendab, et õpetamisel kasutatakse erinevaid lugemisstrateegiaid, milleks on sissejuhatav vestlus taustteadmiste kujundamiseks või aktiveerimiseks, sõnavaratöö, küsimused teksti sisuliseks ja keeleliseks analüüsiks.

Tekstibaasi ja situatsioonimudeli mõistmisele järgnevalt on vaja luua **matemaatiline situatsioonimudel** (Karlep, 1998): see tähendab oskust koostada jooniseid, kujutada matemaatilist situatsiooni skeemina. Õpilasel on vaja aru saada, milliseid operatsioone tal tuleb hulkadega sooritada. Õpiraskustega õpilastele valmistab raskusi tekstis olulise teabe eristamine ning arvudevaheliste seoste tajumine. Ülesandes esitatud probleemi mõistmiseks on soovitatav ülesanne kõigepealt kodeerida, nt tõmmata küsimusele joon ümber, faktidele joon alla. Seejärel koostatakse ülesande lahendamiseks plaan, nt joonistatakse pilt, mängitakse ülesanne läbi, koostatakse skeem (Wadlington & Wadlington, 2008, viidatud Kivirähk, 2018 j); kasutada võib andmete tähistamist erinevate värvidega, kaarte tehtemärkide, numbrite ja sõnadega jne (Neare, 1998, viidatud Kivirähk, 2018 j).

Palu (2010) märgib, et kui skemaatiline joonis ei aita lahendusplaani koostada, on vajalik ka arutelu. See võib toimuda kas analüüsi või sünteesi vormis.

- Analüüsi puhul arutletakse järgmiste küsimuste üle. 1. Mida ülesandes küsitakse? 2. Mida peab teadma, et sellele küsimusele vastata? 3. Kas me teame seda? Mida veel ei tea? 4. Kuidas puuduvat leida? Kas meil on selleks andmeid?
- Sünteesi puhul arutletakse järgmiste küsimuste üle. 1. Mis on antud, mida saame arvutada? 2. Kuidas arvutame? 3. Mida me järgmisena arvutame? 4. Kuidas arvutame? 5. Kas oleme leidnud vastuse küsimusele?

Õppija oskustest ja raskustest lähtuvalt on vajalik õpetaja osalus ning täiendavad abistavad võtted (vt Kuusk, 2009), toetamisviiside üle saad mõelda ülesandes 6.

Viimane tasand on **matemaatilise situatsiooni kujutamine sümbolitega**, st aritmeetilise võrduse/võrrandi koostamine ja selle lahendamine. Sellele omakorda järgneb kontroll ning vastuse kirjutamine. Ülesandes 7 on Sul võimalik kavandada tegevussammud ühe tekstülesande lahendamiseks.

Ülesanne 6. Kirjalik liitmine ja lahutamine

Analüüsi lapse vastuseid ja mõtle, kuidas last toetada.

$$\begin{array}{r} 13 \\ + 29 \\ \hline 32 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 25 \\ + 33 \\ \hline 67 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} +1 \\ 16 \\ - 8 \\ \hline 24 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 50 \\ - 3 \\ \hline 20 \end{array}$$

Ülesanne 7. Tekstülesanne

Koosta Palu (2010) põhjal tekstülesande lahendamise etappide plaan. Mõtle läbi, mida ja mis järjekorras lastelt küsida ja neilt oodata; kuidas teksti sisu näitlikustada (millist mudelit, joonist, skeemi vm viisi kasutada, et aidata mõista teksti sisu).

Lahenda ülesanne.

Kertu luges juturaamatut. Laupäeval luges ta 30 lehekülge ja pühapäeval luges tüdruk 40 lehekülge rohkem kui laupäeval. Mitu lehekülge luges Kertu nädalavahetusel kokku?

5.6. Kokkuvõte

Selles peatükis kirjeldasime erinevaid õpiraskusi ning õpilaste toetamise võimalusi. Oluline on veel märkida, et õpetamisel (sh õppe kohandamisel) peab õpetaja tundma oma õpilasi – nende potentsiaali ja arendamist vajavaid külgi. Tähtis on koostöö õpetajate, tugispetsialistide ja tuge vajava lapse vanemate vahel. Rakendatavad tugimeetmed ja -teenused ning nende rakendamise tulemuslikkus fikseeritakse õpilase individuaalse arengu jälgimise kaardil. Õppijate toetamiseks on väga sageli vaja lisaressursse, nagu aeg, personal jms. Seejuures on edasiviivaks jõuks koostöö kolleegidega ning enesetäiendamine. Iga lapse isiksuse väärtustamise ja sellega arvestamise kaudu loome turvalise, terve ja edasiviiva õpikeskkonna.

Kasutatud kirjandus

- Aardevälja, K., Chiaromonte M., Degtjov, I., Ergma, E., Korsten, P., Perova, K., & Viitpoom, K. (2021). *Erinevate õppijate toetamine õpetaja ja tugispetsialisti koostöös*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/ErinevateOppijateToetamine_2021.pdf
- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2023). *Disorders of Reading and Writing*. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/written-language-disorders/disorders-of-reading-and-writing>
- Andreou, G., Athanasiadou, P., & Tzivinikou, S. (2019). Accommodations on Reading Comprehension Assessment for Students with Learning Disabilities: A Review Study. *Psychology*, 10, 521–538. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.104034>
- Bailey, E. (2020). *Predictions to Support Reading Comprehension*. <https://www.thoughtco.com/predictions-to-support-reading-comprehension-3111192>
- Baron, L. S., Hogan, T. P., Schechter, R. L., Hook, P. E., & Brooke, E. C. (2019). Can educational technology effectively differentiate instruction for reader profiles? *Reading and Writing*, 32(9), 2327–2352. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09949-4>
- Berninger, V. W., Richards, T., & Abbott, R. D. (2015). Differential Diagnosis of Dysgraphia, Dyslexia, and OWL LD: Behavioral and Neuroimaging Evidence. *Reading and Writing*, 28(8), 1119–1153. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9565-0>
- Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2016). *Dyslexia, dysgraphia, OWL LD, and dyscalculia* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bouck, E. C., Truckenmiller, A., Bone, E., & Flanagan S. (2021). Comparing the effectiveness of reading modifications on comprehension accuracy and reading comprehension rate, *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(3), 194–205. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1875393>
- Buehl, D. (2002). *Interaktiivõppe strateegiad klassiruumis*. Omanäolise Kooli Arenduskeskus. Sulemees.

- Bulat, J., Hayes, A. M., Macon, W., Tichá, R., & Abery, B. H. (2017). *School and Classroom Disabilities Inclusion Guide for Low- and Middle-Income Countries*. RTI Press Publication No. OP-0031-1701. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <http://doi.org/10.3768/rtipress.2017.op.0031.1701>
- Butterworth, B. (2018). *Dyscalculia: From science to education*. Routledge.
- Butterworth, B., & Kovas, Y. (2013). Understanding neurocognitive developmental disorders can improve education for all. *Science*, *340*(6130), 300–305. <https://doi.org/10.1126/science.1231022>
- British Dyslexia Association. (2023). *Dyslexia*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia>
- Cartwright, K. B., Coppage, E. A., Lane, A. B., Singleton, T., Marshall, T. R., & Bentivegna, C. (2017). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, *50*, 33–44. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.01.003>
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, *9*(1), 46–54. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01>
- Cortiella, C. (2006). IDEA Parent Guide: A Comprehensive Guide to Your Rights and Responsibilities under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2004). *National Center for Learning Disabilities*. www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/IDEA-Parent-Guide.pdf
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Department of Education and Training Melbourne (2017). *Transition: a positive start to school*. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/learning/Transition-to-School-Resource-Kit.pdf>
- Desoete, A., & De Craene, B. (2019). Metacognition and mathematics education: An overview. *Zdm*, *51*, 565–575. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01060-w>
- Eason, S. H., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. E. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, *17*(3), 199–223. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Eesti Hariduse Infosüsteem. (2023). *Õppurite registri kasutusjuhend (üldhariduskoolid)*. <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=81366217>
- Elbaum, B., Arguelles, M. E., Campbell, Y., & Saleh, M. B. (2004). Effects of a student-reads-aloud accommodation on the performance of students with and without learning disabilities on a test of reading comprehension. *Exceptionality*, *12*(2), 71–87. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1202_2
- Erg, L., & Kontor, A. (2013). *Lapse arengu, oskuste ja tunnetusprotsesside mõju õppimisele. Nõuandeid individuaalseks arendustööks*. SA Innove. https://hev.edu.ee/get/582/Juhendmaterjal_veebi.pdf

- Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2019). *The Identification of Specific Learning Disabilities: A Summary of Research on Best Practices*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606380.pdf>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Friedman, T. E., Hallaran, A. E., & Locke, M. A. (2022). Rubberbanding in a liminal space: Teachers contemplate intersections of dis/ability and race in inclusive classrooms. *Race Ethnicity and Education*, 25(6), 755–775. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1753677>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Geary, D. C. (2013). Early foundations for mathematics learning and their relations to learning disabilities. *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 23–27. <https://doi.org/10.1177/0963721412469398>
- Giofrè, D., Allen, K., Toffalini, E., Mammarella, I. C., & Caviola, S. (2022). Decoding gender differences: Intellectual profiles of children with specific learning disabilities. *Intelligence*, 90, 101615. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.07.002>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Haberstroh, S., & Schulte-Körne, G. (2019). The Diagnosis and Treatment of Dyscalculia. *Deutsches Arzteblatt International*, 116(7), 107–114. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2019.0107>
- Hannell, G. (2013). *Dyscalculia: Action plans for successful learning in mathematics* (2nd ed.). Routledge.
- Hannell, G. (2017). *Erivajaduste määratlemine*. Studium.
- Haridus- ja Noorteamet. (2022). *Õpilase toetamine koolis. Juhendmaterjal*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/Juhendmaterjal_6pilase_toetamiseks_22.pdf
- Haridus- ja Noorteamet. (2023). *Lõpueksamid erivajadusega eksamisooritajale*. <https://harno.ee/eksamid-testid-ja-uuringud/eksamid-testid-ja-lopudokumendid/pohikooli-lopueksamid#erivajadus>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2023). *Toe vajadusega õpilased: õppekorraldus ja tugiteenused*. <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/alus-pohi-ja-keskharidus/toe-vajadusega-opilased-oppekorraldus-ja-tugiteenused>
- Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A., & Bulat, J. (2018). *Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low- and Middle-Income Countries*. RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <http://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Housman, D. K., Cabral, H., Aniskovich, K., & Denham, S. A. (2023). The impact of begin to ECSEL on children's self-regulation, executive functions and learning. *Early Child*

- Development and Care*, 193(2), 159–173. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2071869>
- Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused. Mida oleks õpetajal tarvis teada?* Studium.
- ICD-11. (2023). *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics*, 11th Revision. Version: 01/2023. (6A03. Developmental learning disorder). <https://www.findacode.com/icd-11/block-2099676649.html>
- International Dyslexia Association. (2023). *Understanding Dysgraphia*. <https://dyslexiaida.org/understanding-dysgraphia>
- Judd, S. J. (Ed.). (2012). *Learning disabilities sourcebook*. Omnigraphics, Incorporated. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/nlibee-ebooks/detail.action?docID=3384055>
- Jõgi, A.-L., & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Kikas, E., & Toomela, A. (Toim.) *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Kalberg, G.-E., & Pärtelpoeg, M. (2012). *Võtete varamu klassiõpetajale*. Studium.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu Ülikooli Kirjastus. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/51214>
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2000). Writing disabilities of Estonian Children. *Trames*, 4(54/49), 53–78. <https://doi.org/10.3176/tr.2000.1.03>
- Karlep, K. (2003a). *Kõnearendus*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003b). Lugema ja kirjutama õpetamise meetodika kolme välteteooria valguses. K. Karlep, E. Krull (Toim.), *Haridus kõigile* (lk 219–245). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2005). Õpioskused ja nende õpetamine. A. Ots (Toim), *Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (lk 47–94). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kikas, E. (2010). Tunnetusprotsessid ja nende arengulised iseärasused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 17–60). EV Haridus- ja Teadusministeerium.
- Kikas, E. (2018). Õpistrateegiad ja nende kasutamine. M. Kütt (Toim.), *Arvutipõhised hindamisvahendid õpi-, suhtlus- ja enesemääratluspädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks* (lk 22–28). https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=88477644&preview=/88477644/88477649/Hindamisvahendite-juhendmaterjal-20_1_ee.pdf
- Kivirähk, T. (2018). Matemaatika õpetamine õpiraskustega ja kerge intellektipuudega õpilastele. E. Krull, *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 640–647). TÜ Kirjastus.
- Kontor, A., & Karlep, K. (2018). *Eesti keele tarkvaramapp: näidised ja tööjuhendid ülesannete täitmiseks koolis ja kodus*. <https://hev.edu.ee/get/859/Tarkvaramapp-veeb.pdf>
- Kontor, A., & Karlep, K. (2020). *Aabitsa ja töövihikute kasutamise üldised põhimõtted*. Studium.
- Kontor, A., Vösu, K., & Terasmaa, M. (2021). *Õpilase individuaalsuse arvestamine võimete-kohase õppe tagamisel. Juhendmaterjal*. Harno. <https://harno.ee/sites/default/files/>

- documents/2022-01/Individuaalsuse%20arvestamine%20j%C3%B5ukohase%20%C3%B5ppe%20tagamisel%2022.pdf
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat (3. trükk)*. TÜ Kirjastus.
- Kuusik, R. (2009). Tekstülesannete lahendamisoskuse uurimine. *Eripedagoogika: Matemaatika I osa*, 32, 48–60.
- Learning Disabilities Association of America. (s.a.). *Types of Learning Disabilities*. <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities>
- Learning Disabilities Association of Ontario. (2020). *Social-Emotional Development and LDs*. <https://www.ldatschool.ca/learn-about-lds/social-emotional-development-lds>
- Lerkkanen, M.-K. (2007). *Lugema õppimine ja õpetamine alus- ja algõpetuses*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Levlin, M., Okonski, L., & Sullivan, K. P. (2022). Educational attainment in Swedish (L1) and English (L2) for students with reading difficulties: a longitudinal case study from primary to the end of secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 172–188. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2123850>
- Lippus, R., Salomon, S., Talussaar, T., & Terasmaa, M. (2021). *Õpitemuste vähendamise, asendamise ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine*. Abimaterjal koolidele. Harno.
- Lovett, B. J. (2021). Educational Accommodations for Students With Disabilities: Two Equity-Related Concerns. *Frontiers in Education*, 6(795266). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.795266>
- Lukanenok, K. (2009). Spetsiifilised õpiraskused: spetsiifilised lugemis- ja kirjutamisraskused. M. Veisson (Koost.). *Lapsevanematele erivajadustega lastest II* (lk 10–19). Atlex.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Maailma Tervishoiuorganisatsioon (1992). *RHK-10 Psüühika- ja käitumishäired – kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised*. <https://www.kliinikum.ee/psyhhiatrikliinik/lisad/ravi/RHK/RHK10-FR17.htm>
- Mahoney, J., & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), 291–303. <https://doi.org/10.1177/2042753017751517>
- Maila, M. (2005). Tegevused, mis võimaldavad matemaatika õppimist. *Haridus*, 8, 38–41.
- Marita, S., & Hord, C. (2017). Review of Mathematics Interventions for Secondary Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 40(1), 29–40. <https://doi.org/10.1177/0731948716657495>
- Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-regulated strategy development for students with writing difficulties. *Theory into Practice*, 50(1), 20–27. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922>
- Metsala, J. L., Galway, T. M., Ishaik, G., & Barton, V. E. (2017). Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities.

- Child neuropsychology: a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 23(5), 609–629. <https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1205012>
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and writing*. Peter Lang.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (3rd ed.). Routledge.
- Monei, T., & Pedro, A. (2017). A systematic review of interventions for children presenting with dyscalculia in primary schools. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 277–293. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1289076>
- Mädamürk, K. (2020). Matemaatikapädevus. Toomela, A., Mädamürk, K., Soodla, P., & Härma, E. (Toim.), *Arvutipõhised hindamisvahendid lugemis- ja matemaatika-pädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks* (lk 21–31). <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=88477634>
- National Centre for Learning Disabilities (2020). *Early Detection of Learning Difficulties: From “Recognizing Risk” to “Responding Rapidly”*. <https://www.nclد.org/wp-content/uploads/2020/10/Early-Detection-of-Learning-Difficulties-1.pdf>
- Neare, V. (2022). *Erivajadustega lapsed lasteaias ja koolis*. Atlex.
- Nelson, G., & Powell, S. R. (2018). A Systematic Review of Longitudinal Studies of Mathematics Difficulty. *Journal of Learning Disabilities*, 51(6), 523–539. <https://doi.org/10.1177/0022219417714773>
- Oakley, B., Rogowsky, B., & Sejnowski, T. J. (2022). *Teadlik õpetaja. Ajuteadusest lähtuvad praktilised soovitusel töhusamaks õpetamiseks ja õppimiseks*. Studium.
- Ojaperv, E., & Süld, M. (2014). Kerge intellektipuudega õpilaste lugemisoskuse kujundamine. *Eripedagoogika: Logopeedia ja emakeel*, 44, 37–46.
- Padrik, M. (2016). Spetsiifiline kõnearengupuue (alaalia). M. Padrik, & M. Hallap (Toim.), *Kommunikatsioonipuued lastel ja täiskasvanutel: märkamise, hindamise ja teraapia* (lk 357–394). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Padrik, M., & Hallap, M. (2020). *Mitmekeelne erivajadusega õpilane koolis*. https://sisu.ut.ee/sites/default/files/ranne/files/kasiraamat_mitmekeelne_erivajadusega_opilane_koolis.pdf
- Palu, A. (2010). Matemaatika. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 243–261). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Palu, A., & Kikas, E. (2015). Matemaatikapädevus. Kikas, E., & Toomela, A. (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 242–254). Eesti Ülikoolide Kirjastuse OÜ.
- Plado, K. (2005). Hea õpik toimib õpetajana. *Haridus*, 8, 6–11.
- Plado, K. (2021). Õpilase õppimise toetamine tema lähima arengu tsoonis. Plado, K., Lippus, R., Salomon, S., Talussaar, T., Terasmaa, M. *Õpitulemuste vähendamine, asendamine ja kohustusliku õppeaine õppimisest vabastamine* (lk 16–20). Harno. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-02/V2hendamine_2022.pdf
- Plado, K., & Sunts, K. (2008). Tööetapid ja -võtted ümberjutustuste käsitlemisel. *Eripedagoogika: Logopeedia ja Emakeel*, 30, 11–19.

- Plado, K., & Sunts, K. (2012). *Õpetamine eesti keele lugemik-tööraamatu järgi lihtsustatud õppe 6. klassis*. Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus Innove. https://hev.edu.ee/get/567/Plado.Sunts_6.kl_lug_6petajarmt_2012.pdf
- Pruulmann, K. (2010). Õpiraskustega õpilased. E. Kikas (Toim.), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes* (lk 186–212). Haridus- ja Teadusministeerium.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). *Riigi Teataja I*, 04.11.2022, 7. <https://www.riigi-teataja.ee/akt/104112022007>
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). *Riigi Teataja I*, 08.03.2023, 5. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>
- Ricci, L. A., Persiani, K., Williams, A. D., & Ribas, Y. (2021). Preservice general educators using co-teaching models in math and science classrooms of an urban teacher residency programme: Learning inclusive practices in teacher training. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 517–530. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563643>
- Rief, S. F. (2016). *How to reach and teach children with ADD/ADHD: Practical techniques, strategies, and interventions* (3rd ed.). Wiley.
- Rosenzweig, C., Krawec, J., & Montague, M. (2011). Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 508–520. <https://doi.org/10.1177/00222194103784>
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339–353. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1545616>
- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Chen, C., Sonnert, G., & Pomplun, M. (2013). E-Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia. *PLoS ONE*, 8, e75634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075634>
- Schults, A. (2018). Õpiraskused või kerge intellektipuu? E, Krull (Toim.), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (lk 631–633). Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Schults, A., Kõnnussaar, A., Kasenõmm, A., Kallas, E., Ergma, E., Kersten, J., Viitpoom, K., & Kongi, M. (2018). *Koolitõotajaid, lapsi ja lapsevanemaid toetav süsteemne lähenemine haridusasutuses*. https://harno.ee/sites/default/files/documents/2022-01/Koolitootajad%20jms%20toetav%20s%C3%BCsteemne%20lahenemine_abimaterjal_kujundatud.pdf
- Schwartz, R. M. (1988). Learning to Learn Vocabulary in Content Area Textbooks. *Journal of Reading*, 32(2), 108–118. <http://www.jstor.org/stable/40029898>
- Sigafoos, J. (2010). Introduction to the special issue on augmentative and alternative communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 101–104. <https://doi.org/10.1080/10400435.2012.648856>
- Sobel, D., & Alston, S. (2021). *The Inclusive Classroom: A new approach to differentiation*. Bloomsbury Publishing.

- Soodla, P., Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Kikas, E., Silinskas, G., & Nurmi, J.-E. (2015). Does early reading instruction promote the rate of acquisition? A comparison of two transparent orthographies. *Learning and Instruction*, 38, 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.02.002>
- Soodla, P. (2020). Lugemispädevus. Toomela, A., Mädamürk, K., Soodla, P., & Härma, E. (Toim), *Arvutipõhised hindamisvahendid lugemis- ja matemaatikapädevuse hindamiseks põhikooli I ja II kooliastmes. Juhendid testide läbiviimiseks ja tulemuste interpreteerimiseks* (lk 10–20). <https://projektid.edu.ee/pages/viewpage.action?pageId=88477634>
- Spilling, E. F., Rønneberg, V., Rogne, W. M., Roeser, J., & Torrance, M. (2023). Writing by hand or digitally in first grade: Effects on rate of learning to compose text. *Computers & Education*, 198, 104755. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104755>
- Steer, J., & Horstman, K. (2011). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste ja noorte abistamine õppetöös*. Kunst.
- Tasemetöde ning põhikooli ja gümnaasiumi lõpueksamite ettevalmistamise ja läbiviimise ning eksamitööde koostamise, hindamise ja säilitamise tingimused ja kord ning tasemetööde, ühtsete põhikooli lõpueksamite ja riigieksamite tulemuste analüüsimise tingimused ja kord. (2015). *Riigi Teataja I*, 18.12.2015, 12. <https://www.riigiteataja.ee/akt/118122015012?leiaKehtiv>
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2010). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323–332. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>
- Tröner, I. (2009). Matemaatika võim. *Haridus*, 3–4, 34–37.
- van Harskamp, N.J., & Ciolotti, L. (2006). Selective impairments for addition, subtraction, and multiplication. Implications for the organization of arithmetic facts. *Cortex*, 37(3), 363–388. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70579-3](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70579-3)
- Vigna, G., Ghidoni, E., Burgio, F., Danesin, L., Angelini, D., Benavides-Varela, S., & Semenza, C. (2022). Dyscalculia in Early Adulthood: Implications for Numerical Activities of Daily Living. *Brain Sciences*, 12(3), 373. <https://doi.org/10.3390/brainsci12030373>
- von Koss Torkildsen, J., Morken, F., Helland, W. A., & Helland, T. (2016). The dynamics of narrative writing in primary grade children: Writing process factors predict story quality. *Reading and Writing*, 29, 529–554. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9618-4>
- Weston, T. J. (2002). *The validity of oral accommodation in testing*. (NCES 200306). National Center for Education Statistics.
- Wong, B. Y. L., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2008a). *The ABCs of learning disabilities* (2nd ed.). Elsevier Academic Press.
- Wong, B. Y. L., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008b). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 757–784. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.12.004>
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia (Chichester, England)*, 27(1), 110–125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>



6. PEATÜKK

Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamine

Lii Kaudne

Sellest peatükist saad teada järgmiste teemade kohta:

- sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõiste ja tähendus;
- õpetaja teadlikkus enda sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest;
- olulised tõhusat õppimist võimaldavad eeldused;
- laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu tõhus ja tulemuslik toetamine.

6.1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse olemus

Elame muutavas ühiskonnas, mis paratamatult toob endaga kaasa ka ajas muutuva rühma- ja klassiruumi, ning muutub ka rõhuasetus, mida ja millisel viisil õpetada. Praegu, mil infotulv on lakkamatu, võimalused ja väljakutsed piiratud, perede kogemused ja toimetulekustrateegiad heaoluühiskonna kriisides väga erinevad, kajastub mitmekesisus eriti selgelt ka haridusasutustes. Sellises ebakindluses ja kohati teadmatuses tuleviku ees on oluline toetada eelkõige laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut (Collier, 2019; Morton & Pilgrim, 2023). Veelgi enam, McBrien (2022) toob esile, et just sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamine saab olla üheks oluliseks nurgakiviks kaasavas rühma- ja klassiruumis õpetamisel, sest need oskused on aluseks suhete loomisele ja hoidmisele ning õppetöö tulemuslikkusele.

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus kätkeb endas erinevaid valdkondi ja nende arendamine eeldab süsteemset ja järjepidevat tööd erinevatel tasanditel. Selline mitmetahulisus annab edasi ka teadlaste aastakümnetepikkust püüdlust jõuda kokkuleppele ühtses mõistes. Teaduskirjanduses on kasutusel lai hulk erinevaid raamistikke (Napolitano *et al.*, 2021) ja mõisteid: mittekognitiivsed oskused (ingl *noncognitive skills*), loomuomased tugevused (ingl *character strengths*), sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumuslikud oskused (ingl *social, emotional, and*

behavioral (SEB) skills), sotsiaal-emotsionaalne pädevus (ingl *socioemotional competencies*). Variatiivsus esineb ka mõistete defineerimisel ja rõhuasetustel. Mõned teadlased püüavad kokkuvõtlikult sõnastada laia amplituuga oskuste sisu, teised aga keskenduvad õppeprotsessile. Soto jt (2021) keskenduvad oma definitsioonis omandatud ja arendatavatele sotsiaalsetele, emotsionaalsetele ja käitumuslikele oskustele, määratledes neid kui võimekust säilitada sotsiaalseid suhteid, reguleerida emotsioone ning juhtida eesmärgile ja õppimisele suunatud käitumist. Sotsiaal-emotsionaalsele õppimisele (ingl *social and emotional learning*, lühend SEL) kui inimese arengu ja hariduse olulisele osale pühendunud tunnustatud multidistsiplinaarne võrgustik The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) defineerib sotsiaalsete ja emotsionaalsete pädevuste arendamist kui protsessi, mille kaudu lapsed ja täiskasvanud omandavad ja rakendavad teadmisi, hoiakuid ja oskusi viies laias ja omavahel seotud pädevusvaldkonnas: eneseteadlikkus (ingl *self-awareness*), enesejuhtimine (ingl *self-management*), sotsiaalne teadlikkus (ingl *social awareness*), suhteoskused ehk suhetega toimetulek (ingl *relationship skills*) ja vastutustundlik otsustamine (ingl *responsible decision-making*) (vt joonis 1).

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonnad



eneseteadlikkus – tervisliku arusaama arendamine endast ning oma tunnetest ja mõtetest



enesejuhtimine – oma mõtete, tunnete ning eesmärgile suunatud tegevuste juhtimine



sotsiaalne teadlikkus – erinevate vaatenurkade parem mõistmine ning teiste suhtes empaatia tundmine



suhteoskused ehk suhetega toimetulek – suhtlemine ja kontakti loomine, üheskoos probleemide lahendamine ja teiste eest seismine



vastutustundlik otsustamine – konstruktiivsete valikute tegemine, oma tegevuste analüüsimine ja lahenduste leidmine

Joonis 1. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonnad (CASEL, s.a. põhjal)

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse puhul räägime erinevatest pädevusvaldkondadest, mitmekesistest teadmistest, rohketest praktilistest oskustest ning hoiakute kogumist, mis ei kujune välja sünnihetkel (kuigi siinkohal on oluline ka pärilik faktor, tuleb siiski selgelt eristada iseloomuomadusi ja oskusi). Selle valdkonna teadmised, oskused ja hoiakud on mõjutatud suuresti lapse kasvukeskkonnast, sh lasteaiast ja koolist, ning need on ka elu jooksul olulisel määral õpitavad, sh ümber õpitavad ning treenitavad (Dirks *et al.*, 2007; Moote *et al.*, 1999; Napolitano *et al.*, 2021). Tasub teadvustada, et õpitavad oskused on olulisel määral seotud ka keskkonna poolt toetatud motivatsiooniga, sest omandatavaid oskuseid on laps võimeline rakendama juhul, kui olukord (nt lasteaias või koolis) seda nõuab või eeldab (Paulhus & Martin, 1987; Wallace, 1966, 1967).

Eelnevast tulenevalt tasub rõhutada, et sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mõtestamisel ja arendamisel tuleb silmas pidada kolme ühtviisi olulist tasandit:

- **teadmist** (nt laps teab, et kui ta soovib teise mänguasja, tuleb luba küsida);
- **hoiakut** (nt et on oluline teistega arvestada ja alati ei pruugi saada kõike, mida tahab, aga ka see, et küsimine viib lapse soovitud tagajärjeni või siis täiskasvanu toetava kohaloluni, kui lapsel tuleb oma pettumisega silmitsi olla);
- **oskust** (nt oskus küsida, oskus oodata, oskus pettumusega toime tulla).

Laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamisel on oluline teadvustada, millise tasandiga parajasti tegeletakse, ning jälgida, et kõik kolm tasandit oleks käsitletud. Mõnikord teavad lapsed hästi, et mingi käitumine ei ole keskkonnas aktsepteeritud, ja parematel juhtudel teavad ka seda, mida nendelt konkreetselt oodatakse. See, millega laps siiski käitumuslikult hätta võib jääda, on oskus ning suutlikkus sobimatut reaktsiooni pidurdada ja/või oskus oodatavat reaktsiooni reaalses suhteolukorras rakendada. Takistuseks võib kujuneda ka puuduv hoiak või uskumus, et uut viisi käitumine on vajalik soovitu ja positiivse tagajärje saavutamiseks. Kuna sotsiaal-emotsionaalne pädevus koosneb praktilistest oskustest, mille omandamine ei eristu kuigivõrd teistest praktiliste oskuste omandamise põhimõtetest, vaatame siinkohal näidet, kuidas jalgrattaga sõitmise oskust omandada (vt joonis 2).

TEADMINE

Täiskasvanu ütleb, et see on jalgratas, ning selgitab, mida ja kuidas sellega teha saab.

▶ **HOIAK**

Täiskasvanu jagab oma positiivset kogemust, arutleb lapsega, sh uurib lapse vaatenurka. Täiskasvanu mudeldab protsessi oma käitumisega. Täiskasvanu motiveerib.

▶ **SOODNE KESKKOND**

Olemas on jalgratas ja tee või ruum sellega sõitmiseks. Olemas on positiivse hoiakuga toetav täiskasvanu.

▶ **OSKUSE KÄITUMUSLIK ÕPPIMINE JA HARJUTAMINE**

Laps õpib tegevuslikult toetatud ja täiskasvanu suunatud harjutamise kaudu, st ratas on jõukohane, õppeprotsessis osaleb toetav ja motiveeriv täiskasvanu, õppeprotsess on järjepidev ja süsteemne treening, õppeprotsess sisaldab ka kukkumisi.

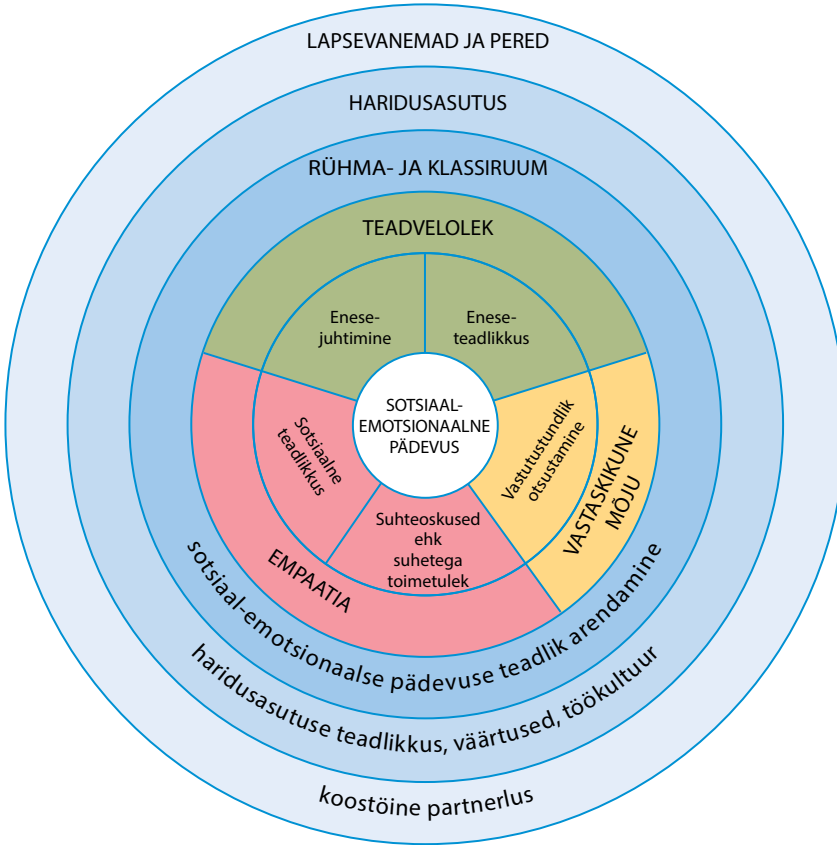
Joonis 2. Kuidas õpetame lapsi jalgrattaga sõitma

Viimase aastakümne uuringud on näidanud, et kõrgem sotsiaal-emotsionaalne pädevus aitab kaasa laste ja noorte heaolule nende elu erinevates valdkondades (Chernyshenko *et al.*, 2018). Uuringud näitavad ka seda, et kõrgem sotsiaal-emotsionaalne pädevus toob kaasa kõrgema tajutud heaolu tunde ning positiivsemad suhted, sh toetab emotsioonide mõistmist ja juhtimist (Durlak *et al.*, 2011; Elias *et al.*, 1997; Fomina *et al.*, 2020), on oluliseks nurgakiviks laste ja noorte psühholoogilise heaolu tagamisel (Chernyshenko *et al.*, 2018), toetab ka pikaajaliste soovitud eesmärkide saavutamist ning ennustab paremat füüsilist tervist (Bub *et al.*, 2016).

Eelnevast lähtudes saab väita, et enda ja/või oma suhetega raskustes olevate või madala õpimotivatsiooniga laste tervikliku arengu toetamise seisukohast on määrava tähtsusega, et õpetajad teadlikult ja eesmärgistatult nende sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut toetaksid, kasvatamaks seeläbi lapse ressursi oma raskusi ületada. Veelgi enam, Durlak jt (2011) rõhutavad oma uurimuses, et sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisel rühma- ja klassikollektiivis on otsene positiivne mõju ka laste akadeemilisele edukusele.

Selleks, et sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste kujundamine tulemuslikult toimiks, on vaja täiskasvanu teadlikku, süsteemset ja koostöist, pidevale arengule suunatud tegutsemist (CASEL, 2013, 2015), kus oluline fookus on muuhulgas ka teadvelolekul (st võimekusel oma tähelepanu fookust teadvustada ning teadlikult ja eesmärgipäraselt muuta; aktsepteerival ja hinnanguvabal, siiralt huvituval hoiakul) ning empaatilisel ja vastastikust mõju arvestaval keskkonnal (Goleman & Senge, 2014) (vt käesoleva peatüki alateemat „Mida tasuks läbi mõelda, enne kui sotsiaal-emotsionaalset pädevust arendavat õppeprotsessi kavandama hakata?“). Sellist lapse eripärasid ja arengut arvestavat sidusat lähenemist saab kõige tõhusamalt rakendada just eakaaslaste kollektiivis toimivates suhetes. Seega, kuna

sotsiaal-emotsionaalsed oskused on õpitavad ja nende arengut on võimalik eesmärgipäraselt toetada, on haridusasutustel laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise protsessis keskne (vt joonis 3) ja tõhus roll (Mahoney *et al.*, 2020).



Joonis 3. Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse eesmärgipärase arendamise osapooled ja nende roll (CASEL, 2013; 2015 ja Goleman & Senge, 2014 põhjal)

6.2. Kuidas õpetaja ise ja tema igapäevane tegevus laste sotsiaal-emotsionaalset pädevust mõjutavad?

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise protsess on teekond, milles õppijaks on ühtviisi nii õpetaja ise kui ka lapsed. Ei ole olemas universaalseid nippe, mis aitaksid kõiki rühma- ja klassiruumis ilmnevaid raskusi ületada. Seetõttu on

sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise protsess lapse ja õpetaja koosõppimise teekond, kus juhtivas rollis on õpetaja:

- ta teadvustab ja juhib enda sees kerkivaid emotsioone;
- ta märkab toetavaid, aga ka hinnangulisi mõtteid ning omab võimekust oma automaatselt kerkivate mõtetega teadlikult suhestuda;
- ta korrigeerib enda reageerimise viisi;
- ta loob, katsetab, otsib ja muudab just enim abi vajavat last toetavat õpiteekonda, sest nii saab parimal moel toetada kõiki rühma või klassi lapsi ning kujundada õppimist soodustavat õhkkonda.

Kuna oluliseks teguriks laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse kujundamisel on just õpetaja ise, on tema oskused selles valdkonnas määrava mõjuga (Greenberg *et al.*, 2016; Jennings & Greenberg, 2009). See ei tähenda, et õpetaja peab olema ideaalse enesejuhtimise ja lõpuni lihvitud suhtlemisoskustega, aga ta peaks olema teadlik oma tugevustest ning arenguvajadustest selles valdkonnas ning mudeldama eneseanalüüsi, isiklikku õppimist ja arengut. Võimalusi eneseanalüüsiks pakuvad järnevad ülendanded (vt ülesanne 1–3).

Ülesanne 1. Kuidas Sul, õpetaja, päriselt läheb?

Anda saab vaid siis, kui endal on piisavalt. Selleks, et asuda laste sotsiaal-emotsionaalset pädevust süsteemselt arendama, on vaja vaadata üle enda ressursid inimese ja õpetajana.

Armas õpetaja, milline on Sinu enda vaimne heaolu?

Peatu, et endasse vaadata ja oma vaimset seisundit teadvustada.

Vaimse tervise testid: peaasi.ee/test/

Vajadusel peatu ja leia inspiratsiooni, et luua ja korrastada oma vaimse tervise hügieeni harjumusi, järgnevatelt linkidelt:

Vaimse tervise vitamiinid: bit.ly/peaasivitamiinid

Vaimset tervist toetavad nipid: peaasi.ee/nipid/

Ülesanne 2. Kuidas hindad enda sotsiaal-emotsionaalsed pädevust?

Esmane sotsiaal-emotsionaalne õppimine toimub kogemuslikult: kogedes, matkides end ümbritsevaid inimesi. Lapsed näevad ja kogevad, kuidas täiskasvanud enda jaoks emotsionaalselt keerulisi olukordi ja suhteid lahendavad; selle kaudu hakkavad lapsed mõtestama iseennast ja oma võimekust ning kujundama oma käitumist. Endast teadlik õpetaja loob soodsa pinnase, et kujundada positiivset rühma- ja klassikeskkonda ning kasvatada laste sotsiaal-emotsionaalsed pädevust järjepidevalt.

Võta hetk, et analüüsida enda sotsiaal-emotsionaalsed pädevust – mis on Sinu tugevused ning milliseid arengusamme saad veel astuda?

<p>Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkonnad ja pädevusvaldkonda iseloomustavad käitumuslikud näited</p>	<p>Millised on Sinu tugevused selles pädevusvaldkonnas? Too näiteid olukordadest, kus need tugevused on väljendunud.</p>	<p>Milliseid arengusamme soovid veel selles pädevusvaldkonnas teha? Millised saavad olla konkreetsed tugevused, mis Sind arengueesmärgile lähemale viivad? <i>Näiteks on eesmärk arendada oma emotsioonidega toimetuleku oskust. Konkreetne tegevus vastab aga küsimusele, KUIDAS seda arendama hakkad (nt hakkad iga päev üles kirjutama kerkivaid emotsioone ja tegema hingamisharjutusi).</i></p>
<p>ENESETEADLIKKUS <i>Olukorras, kus laps ei käitu minu ootustele vastavalt, teadvustan enda sees kerkivat emotsiooni (teadlikul ja aktsepteerival viisil) ning märkan kerkivaid mõtteid (sh teen vahet abistavatel ja lahenduseni viivatel mõtetel ja hinnangulistel, emotsionaalsetel mõtetel).</i></p> <p><i>Olen pidevalt teadlik enda vajadustest; tugevustest; arengupotentsiaalset jne.</i></p> <p><i>Mõistan enda väärtuslikku rolli oma töös.</i></p>		

<p>ENESEJUHTIMINE <i>Olukorras, kus lapse käitumine ei vasta minu ootustele, suudan leida enda emotsioonide ja mõtete juhtimiseks viise, mis võimaldavad mul jääda lapse kõrvale tasakaalukaks suunanäitajaks ja arengu toetajaks.</i></p> <p><i>Sean endale mõõdetavaid, väljakutset esitavaid ja saavutatavaid eesmärke ning koostan ka konkreetse sammammulise kava nende saavutamiseks.</i></p> <p><i>Hoian tasakaalus oma töö- ja puhkeaja.</i></p>		
<p>SOTSIAALNE TEADLIKKUS <i>Pööran tähelepanu oma käitumisega hädas olevate laste tunnetele ning märkan ja mõistan, kuidas minu sõnad ja käitumine neid mõjutavad.</i></p> <p><i>Õpin inimestelt, kellel on minust erinevad vaated ja veendumused.</i></p> <p><i>Märkan ja teadvustan iga päev kõikide laste tugevusi ja suhtun lastesse kui oma koostööpartneritesse.</i></p>		

<p>SUHTEOSKUSED</p> <p><i>Kuulan last tähelepanelikult ja huvitunult olukorras, kus tema käitumine/reaktsioon on jäänud mulle arusaamatuks.</i></p> <p><i>Hoolitsen selle eest, et igaiüks saaks jagada oma mõtteid ja ideid.</i></p> <p><i>Tunnistan, kui olen eksinud, ja vabandan, sh ka laste ees.</i></p>		
<p>VASTUTUSTUNDLIK OTSUSTAMINE</p> <p><i>Olukorras, kus laps ei suuda oma käitumist korrigeerida, peatun ja uurin seniks, kuni mõistan lapse keeruka käitumise põhjust.</i></p> <p><i>Leian praktilisi ja lugupidavaid viise keerukuste lahendamiseks ka siis, kui need ei ole teiste kogemuses tavapärased.</i></p> <p><i>Võtan regulaarselt aega eneseanalüüsiks, et mõtestada ja mõista enda osa mind ümbritsevate suhete kvaliteedis.</i></p>		

Sinu tugevused erinevates pädevusvaldkondades on need, millele saad kindlakäeliselt üles ehitada laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise teekonna. Vajalikest arengusammudest teadlik olemine loob aga võimekuse võtta vastutus enda reaktsioonide eest ning olla tõhusamalt ja teadlikumalt toeks lapsele tema arenguteel ning õppida ja treenida teatavaid oskusi üheskoos.

Vajadusel peatu, et mõelda, kust ja kuidas leiad tuge, et enda jaoks olulisi arengusamme astuda ja/või olulisi oskusi arendama hakata. Kõike ei pea üksi tegema ega saagi üksi teha.

Ülesanne 3. Kuidas mõtled arengust?

Analüüsi, kuidas mõtled enda sotsiaal-emotsionaalsest pädevusest ja vaimsest seisundist. Kas liikusid sellest teemast üle, sest see ei tundunud hetkel oluline? Kas Sa tunnend rõõmu sellest, mis juba on? Kas jäid mõttes ketrama seda, mis puudu? Kas leidsid inspiratsiooni edasisteks sammudeks enesearengu teekonnal?

Tagasivaade praktiliste ülesannete sooritusele ja tulemuste tõlgendamisele saab anda tunnetuse, kuidas Sinu mõtteviis saab olla käimalükkavaks jõuks või tagasihoidvaks kammitsaks. Dweck (2006) jagab mõtteviisid, milles me iga päev varieeruvad liigume, kaheks (vt ptk 4 alateemat „Mis motiveerib õppima?“).

Et teha arengusamme ja liikuda edasi, vajame **edenemise ehk arengu-mõtteviisi** (ingl *growth mindset*) jõudu: oskust teadvustada ja hinnata juba olemasolevaid tugevusi, võtta vastu kriitikat kui potentsiaali teadlikumaks ja eesmärgipärasemaks edasiliikumiseks, innustuda teiste edust ja saavutustest ning panustada oma aega ja energiat uute väljakutsete lahenduste kallal pusimiseks. Edenemise mõtteviis loob võimet näha eksimustes ja raskustes mitte häbi ja läbi-kukkumist, vaid hoopis nähtavaks tulnud arenguvajadusi, mis on väärtuslikuks sisendiks järgmiste arengusammude planeerimisel ja astumisel, toetab valmis-olekut astuda välja oma mugavuskäitumisest ning innustab katsetama teistmoodi lähenemisviise.

Kinnistunud ehk jäävusmõtteviis (ingl *fixed mindset*) pigem pärsib arengut. Sellistel puhkudel toetume soovile paista tark, teadlik, eksimatu ning seetõttu ei ole neis hetkedes usku ega ruumi eneseanalüüsiks, tagasiside mõtestamiseks, väljakutsete vastuvõtmiseks ega arengu nimel pingutamiseks.

Millised Sinu mõttekäigud ja tegevused annavad märku edenemise mõtteviisist?	Millised Sinu mõttekäigud ja tegevused annavad märku kinnistunud mõtteviisist?

Edenemismõtteviisist kantud küsimused igasse päeva:

- Mida ma täna juurde õppisin?
- Missuguse vea ma tegin ja mida see mulle õpetas?
- Mille kallal ma täna kõvasti vaeva nägin? Mida sellest õppisin? Kuidas see mu arengut toetas?
- Millised minu tegevused (uus plaan vms) aitaks mind sellest olukorrast edasi?
- Mida mina veel teha saan, et ...? (Dweck, 2006)

Mõtteviiside mõjust nii isiklikule kasvamisele, suhetele kui ka õppimisele on praktiliselt ja kaasahaaravalt kirjutanud Dweck (2017) oma raamatus „Mõtteviis“. Siinkohal võib olla kasulik lugeda ka Neffi (2017) raamatut „Enesekaastunne“ ja Harrise (2017) raamatut „Enesekaastunde lõhe“, mis mõlemad annavad praktilisi harjutusi enesesõbralikkuse kasvatamiseks ning toetavad igapäevast toimetulekut enda sees kerkivate kriitiliste mõtetega.

Teame, et tuntud fraas „Käitu minu sõnade, mitte minu tegude järgi“ ei ole sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu perspektiivist kandeav. Laste sotsiaal-emotsionaalset pädevust kujundab eelkõige täiskasvanute (vanemate, õpetajate) vahetu käitumine. Kärsituse ja hukkamõistuga ei saa rajada empaatilist teed lapse südamesse, selleks on vaja võimaldada lapsel kogeda empaatiat (sh ka olukordades, kus lapse enda empaatia teiste suhtes ei ole talle kättesaadav). Seega, mida kõrgem on õpetaja sotsiaal-emotsionaalne pädevus, seda tõhusam rollimudel on ta õpilastele ning seda tõhusam on tema tegevus laste vastava pädevuse arengu toetamisel (Jennings, 2015).

6.3. Mida tasuks läbi mõelda, enne kui sotsiaal-emotsionaalset pädevust arendavat õppeprotsessi kavandama hakata?

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus on praeguse ühiskonna üks võtmepädevustest, see loob võimekust oma käitumist valida ja juhtida, suhteid luua ja hoida ning eesmärgipäraselt tegutseda. Rühma- ja klassiruumis võib aeg-ajalt tunduda, et käitumuslikult eristuvad lapsed, kelle sotsiaal-emotsionaalne pädevus tundub olevat kõrgem, ja lapsed, kellel see valdkond just enim toetust vajab. Siiski on õpetajana oluline teadvustada, et lapsed väljendavad ennast pingeolukorras erinevalt ja see, mis väliselt käitumuslikult nähtav on, ei pruugi automaatselt peegeldada lapse sotsiaal-emotsionaalset pädevust. On lapsi, kes suunavad oma sisemise ebamugavuse kaaslaste vastu (nt ütlevad halvasti, tõukavad või löövad, eiravad kokkuleppeid ja/või kehtestatud piire), teised aga survestavad iseenast seestpoolt (nt esitavad endale kõrgeid nõudmisi, püüdnud eksimatusele, suruvad oma tugevad emotsioonid enda sisse peitu). Kui lapse organism tajub ohtu, tekib stressireaktsioon, mis tähendab, et organismi jõuvarud koondatakse ajutiselt selleks, et n-ö ohuallikaga võidelda või selle eest põgeneda; seda nimetatakse ka võitle-põgene-tardu-reaktsiooniks ja selle reaktsiooni eest vastutab sümpaatiline närvisüsteem (osa autonoomsest närvisüsteemist) (vt ptk 4 alateemasid „Õppimise neurobioloogia“ ning „Stressi ja emotsioonide roll õppimisel“) (Chu *et al.*, 2022). Lapsed, kelle aju valib pingeolukorras automaatse reaktsioonina põgene-või-tardu-vastuse (Cannon, 1929; Hansen, 2022), võivad sageli gruppides õigel ajal märkamata jääda, sest nende väljendusviis (istuvad vaikselt, kuulavad ära, võtavad süü omaks – ka kaaslaste oma –, hoiavad pigem omaette, võivad ka täiskasvanu ootuste rahuldamiseks näiliselt kuhugi kuuluda jne) ei häiri tuntuvalt grupi teiste laste ja õpetajate tegevusi. Küll aga kalduvad just need lapsed sattuma silmitsi vaimse tervise väljakutsetega. Lapsed, kelle aju valib automaatselt võitle-reaktsiooni, väljendavad oma agressiooni (nii verbaalset kui füüsilist) nähtavalt. Seetõttu pälvivad nad õpetaja tähelepanu ning sageli ka vastureaktsiooni – õpetaja tähelepanu kaldub probleemkäitumisele reageerimisele. Seetõttu võib kannatada nende laste enesehinnang ja usk oma võimekusse. Kuna laste sotsiaal-emotsionaalse pädevusega seotud raskused ilmnevad väga erinevalt ning on õpetajale mõnikord ka nähtamatud, on laste terviklikku arengut silmas pidades tõhus kaasata õppeprotsessi rühm ja klass tervikuna (CASEL, 2013).

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse mitmetahulisus seab olulised kriteeriumid ka protsessile, mis lapse arengut selles valdkonnas toetab:

- turvaline ja toetav suhe lapsega;
- lapse individuaalsusest lähtumine;
- tõhus õppeprotsess.

6.3.1. Loo lapsega turvaline ja toetav suhe

Lapse arengut toetava keskkonna loomine saab alguse õpetaja püüdlusest mõista igat last ruumis ning oskusest laste eripära ja vajadusi ühes ruumis kõiki toetavalt arvestada (Tropp & Saat, 2010). Kuigi palju lapsi ja erinevaid vajadusi võib tunduda õpetaja perspektiivist hirmutav ja segadust tekitav, on olemas lähenemisviise, mida rakendades võivad kõik lapsed: nii need lapsed, kellel rühmas või klassis on keerulisem toime tulla, kui ka nende kaaslased, kes oma eripäraga õpetajale silma ei jää.

Kõige olulisem selles loetelus on turvaline ja arengut toetav keskkond, mis saab alguse õpetaja ja lapse vahelisest suhtest. Vastastikuselt austav ja usalduslik suhe saab olla tõhus alus ka sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisele. Suhe on vundament kõigele, mis sinna peale ehitatakse, ning ühtlasi ka vundament sellele, et lapse arengut eesmärgipäraselt ja toetavalt suunata. Kui aga õpetaja ja lapse suhe on nõrk või toetub hinnangulisele ja vastumeelsele reaktsioonile, on õpetaja mõjuvõim lapse käitumise suunamisel pigem negatiivne (Gordon, 2006; Reinke *et al.*, 2011). Võimalust oma suhet lapsega mõtestada pakuvad ülesanne 4 ja 5.

Ülesanne 4. Milline on Sinu suhe lapsega?

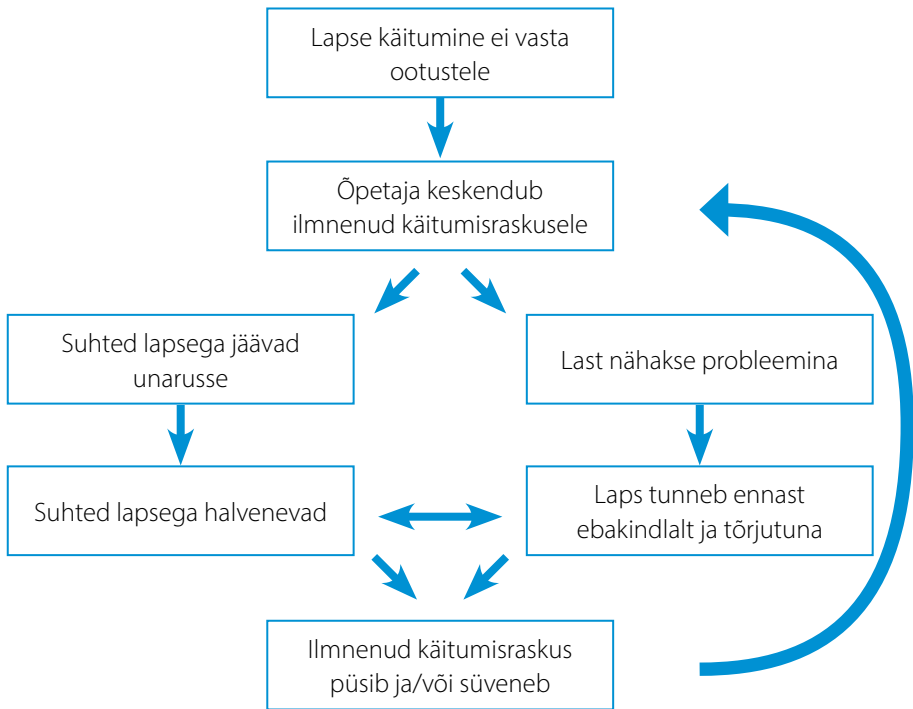
Milline on Sinu suhe lapsega, kelle käitumine Sind rühma- või klassiruumis häirib? Millest seda järeldad? Kas laps arvab sama? Kas Sa oled seda temalt küsinud?

Hea suhe põhineb vastastikusel austusel ja usaldusel ning võimaldab avatud ja ausat kommunikatsiooni kahe osapoole vahel.

Enamiku lastega on õpetajal lihtne suhteid luua. Väljakutseks kujuneb tavapäraselt aga suhe lapsega, kelle käitumine ja/või suhted kaaslastega õpetaja ootustele ei vasta. Ometigi on just temani jõudmine lapse terviklikku, sh sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut silmas pidades kriitilise tähtsusega, sest lapsel ilmnev käitumisraskus ja ebaturvalised, umbusaldavad, konfliktised suhted on justkui suletud ring, kust ta iseseisvalt välja astuda ei suuda. Seetõttu on oluline, et õpetajal oleks teadmised ja oskused suhteid luua ja hoida ning vajadusel ka taastada.

Käitumisraskusega laps annab oma käitumisega edasi abipalvet. Kui õpetaja seda ei kuule või ei suuda justkui lapse käitumist abipalveks „tõlkida“, suunab ta

oma ressursi lapse abipalve vaigistamisele (nt märkused; ümarlauad, kus räägitakse probleemsest käitumisest; hinnangud rühmas/klassis; õpetaja tõrjuv hoiak; õpetaja märkab, et ta juba teab, kuidas üks või teine olukord võib lõppeda; õpetaja tunneb kergendust, kui last kohal ei ole jne). Mittemõistmine, hinnangud ja karistusele orienteeritus lükkavad lapse õpetajast emotsionaalset veelgi kaugemale või lausa isolatsiooni (st laps sulgub veelgi enam endasse, ei usalda, ei jaga, väljendab protesti ja/või ükskõiksust ehk närvisüsteemis käivitub võitle-põgene-tardu-reaktsioon). Seeläbi halveneb omakorda suhe õpetaja ja lapse vahel veelgi, õpetaja kaotab järjest enam mõjuvõimu, et lapse käitumise muutust positiivses suunas mõjutada, ning ootuspärasest erineva käitumise ilmingud jätkuvad või sagenevad (vt joonis 4) (Brendler *et al.*, 1991; Micucci, 1998).



Joonis 4. Käitumisraskust alalhoidev tsükel (Brendler *et al.*, 1991; Micucci, 1998)

Suhte eest lapse ja täiskasvanu vahel vastutab alati täiskasvanu (Juu, 2011). Keerulistes suhteolukordades ei ole sellist vastutust võtta aga sugugi lihtne. Siinkohal peatume kahel olulisel süsteemiteooriale (Bertalanffi, 1968) toetaval aspektil, mida teadvustades saab õpetaja tuge kõigi lastega suhete loomisel ning hoidmisel, sh taastamisel: suhete vastastikune mõju ja lapse käitumisraskuse tegelikud põhjused.

Rühmas ja klassis õppimine on sotsiaalne tegevus, lapsed ei õpi ega arene seal isolatsioonis, vaid vastastikusel (laps-laps; laps-õpetaja) koosmõjus (Zins *et al.*, 2007). Ühe inimese tegevus või reaktsioon on sisend teise tegemisse ja/või reaktsiooni. Igapäevastes suhetes on keeruline teadvustada, kust see ahel alguse saab. Lihtsam on märgata suhtluskaaslase viimast reaktsiooni ja tõlgendada seda oma käitumise ajendina (nt laps segab õppetööd, mille tõttu õpetaja saadab teate vanematele, eemaldab lapse tegevusest vms). Suhtes lapse ja täiskasvanu vahel saab teadliku eesmärgile suunatud ja lapse arengut toetava valiku teha õpetaja. Õpetaja teadlik valik toob selgust ja arengut toetavaid lahendusi ka emotsionaalselt keerulistes olukordades viisil, mis hoiab suhteid ja toetab kõikide laste turvalist arengut (Watzlawick *et al.*, 1967).

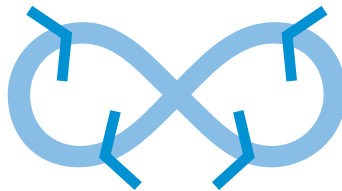
Vaatleme näitena rühmas toimuvat. Õpetaja, kes on just tulnud emotsionaalses mõttes pingeliselt koosolekult, siseneb rühmaruumi. Üks laps mängunurgas märkab kiiresti õpetaja häiritud olekut ning ärevus lapse sees kasvab (kuna ta on loomult ärev, sotsiaalselt tundlik või on tal ebameeldiv kogemus emotsionaalselt ebastabiilselt käituva täiskasvanuga vms). Ärev laps ei ole võimeline tegevuses enam keskendumisele ega kaastegustega koostööd jätkama, tema häiritud käitumine jääb kiiresti silma õpetajale, kes on ise omakorda juba emotsionaalselt häiritud. Järgnev konflikt lapse ja õpetaja vahel on nähtav juba kogu rühmale. Oleme harjunud tõlgendama taolisi olukordi lähenemiseviisil „tegu ja tagajärg“ (lapse ebasobivale käitumisele koosmängus järgneb õpetaja noomimine, märkus vms karistus). Kui aga kerida n-ö filmilint tagasi, siis võime näha lapse ja õpetaja vahelise konfliktolukorra algeid hoopis kaugemal ja rühmas toimunud kulminatsioonina, mis leidis aset õpetaja ja lapse suhete vastastikusel mõjul.

Vaatleme teist olukorda, kus kuuenda klassi noormees teeb tunnis kohatuid nalju ja segab oma väljakutsuva käitumisega tundi (väljendades seeläbi nt seesmist ebakindlust, madalat usku oma võimekusse, soovi olla aktsepteeritud, igatsust märkamise ja tunnustuse järele vms). Vastuseks sellele käitumisele survestab õpetaja noormeest kord hindega (sest tunnitöö on tegemata), kord märkusega (suulise märkusega tunnis, kirjalikuga e-koolis) jne. Poisi käitumine aga ei parane, sest õpetaja reaktsioon ei ole vastus poisi tegelikule vajadusele, vaid on õpetaja reaktiivne, stressireaktsioonist antud vastus. Suhte vastastikust mõju saame siin näha selles, et järjepidev ebasobiv käitumine tunnis on märk toetava ja lugupidava suhte puudumisest õpilase ja õpetaja vahel. Õpetaja jõuline hinnanguline sekkumine õõnestab seda suhet veelgi, mis omakorda kutsub teismelises esile veelgi trotslikuma käitumismustri ja süvendab õpetaja hinnangulist reageerimist. Seega, nii õpilase kui ka õpetaja aju tajub ohtu ja see käivitab automaatse stressireaktsiooni, mille tulemusel jõuvarud koondatakse ajutiselt selleks, et n-ö ohuallikaga (kelleks vastastikku on õpilane ja õpetaja) võidelda ning turvaline ja toetav suhe jääb kättesaamatuks mõlemale.

Kõik inimesed tahavad tunda ennast turvaliselt ja aktsepteerituna. Kui tajume hinnanguid, hukkamõistu, tõrjumist vms, aktiveerub närvisüsteemis automaatne võitle-põgene-tardu-reaktsioon, mille tulemusel suhtes laps-õpetaja kaovad kontakt ja mõistmine ning ilmneb vastastikune vastupanu (vt joonis 5). Selliste suhteahelate katkestamise võti on kindlalt vaid õpetaja enda käes ning see saab alguse hetkest, mil õpetaja saab toetuda enese sotsiaal-emotsionaalse pädevuse valdkondadele: eneseteadlikkusele, enesejuhtimisele, sotsiaalsele teadlikkusele, suhteoskustele ja vastutustundlikule otsustamisele.

Õpetaja sekkub
hinnanguliselt

Laps segab õppetööd



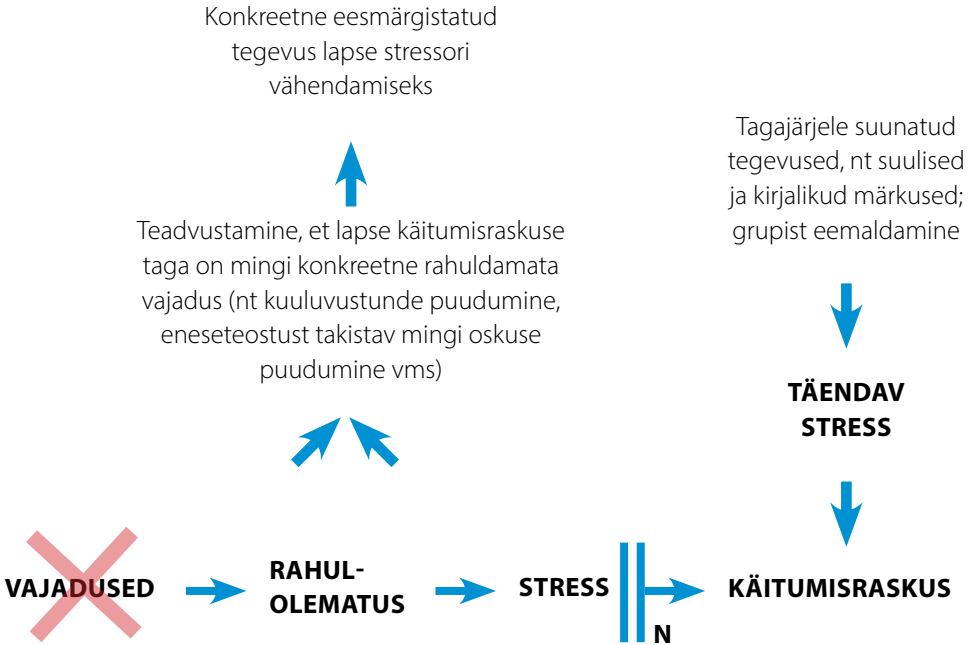
Õpetaja tunneb ennast ja tehtavat tööd väärtusetuna (püüdes sisemist ebamugavust vähendada, vastab lapse käitumisele reaktiivselt)

Laps tunneb ennast ebapiisavana/ ebapädevana (seesmine ebamugavus kerkib talumatult suureks, tähelepanu kõrvale juhtimiseks asub ta tegelema õppetöövälise tegevusega, nt jutustamine, naljatamine, nutiseadme kasutamine jms)

Joonis 5. Suhete vastastikune mõju (Johnson, 2019 ja Watzlawick *et al.*, 1967 põhjal)

Teise olulise lähenemisviisina, mis toetab käitumiskeskse lapsete suhete hoidmist, vaatleme õpetajat toetavat vaatenurka, mis aitab suunata tähelepanu käitumiskesksele tegelikele olulistele põhjustele, miks lapsed sellisel viisil käituvad. Lahenduseni viib sellistel puhkudel teadmine, et lapse käitumiskeskse ehk ebasobiva, probleemse, ennast vigastava, hävitava käitumise taga peitub selle lapse vajadus (sh vajadus mõne konkreetse oskuse õppe järele, vajadus oma murele lahendust leida vms), mis on pikalt rahuldamata jäänud. Rahuldamata vajadused tekitavad lapses stressi; kui stressitase aga ületab selle n-ö nähtamatu (ehk N) piiri, ilmneb lapse käitumiskeskse (vt joonis 6) (Järv, 2006). Kuigi lapse raskused ning rahuldamata vajadused võivad olla laiemad kui rühmas või klassiruumis toimuvaga seonduv ja kuigi õpetaja ei saa asendada kodust pärinevat tühimikku, on õpetaja võimuses seda tühimikku mitte süvendada, vaid ühises ruumis ning vastastikuste

suhete süsteemis täita (nt pakkudes positiivset tähelepanu, luues turva- ja kuuluvustunnet, õpetades ja treenides mingit konkreetset sotsiaal-emotsionaalset pädevust vms). Just sellest saabki alguse lapse käitumise muutus rühma- või klassiruumis ning kasvab õpetaja võimekus eesmärgipäraselt ja teadlikult lapse sotsiaal-emotsionaalset pädevust arendada.



Joonis 6. Väljakutsuva käitumise tegelikud põhjused (Järv, 2006, toetudes Bowen & Kerr, 1988)

Ülesanne 5. Kuhu takerdun suhtes lapsega?

Võta hetk, et mõtestada oma suhet lapsega, kelle käitumise mõjutamisel ei ole Sa soovitud tulemuseni jõudnud.

Mõned refleksiooniküsimused, mis aitavad uurida, kas oled õpetajana takerdunud lapse käitumisraskust alalhoidvasse tsüklisse:

- Kas hingad kergendatult, kui teda täna lasteaias/koolis pole?
- Kas tead juba ette, kuidas tema käitumine suure tõenäosusega Sinu planeeritud tegevuse ära rikub?
- Millal tunnustasid teda viimati?
- Millal naeratasid talle siiralt või väljendasid tema tegemiste üle rõõmu?
- Millises suhtarvus on ühe päeva/tunni jooksul tema suunas väljendatud korralekutsumised ja tunnustused?
- Mitut tema tugevust suudad kohe nimetada? Aga mitut puudujääki?

Sageli, kui õpetaja tajub üht last oma rühmas või klassis „keerukana“ või „probleemsena“, on õpetaja pahaaimamatult sattunud lapse käitumisraskust alalhoidvasse tsüklisse. Sellest väljumine on täiskasvanu teadlik ja järjepideva sihipärase tegevusega juhitud protsess. Kui teadvustad, et Sinagi oled selles tsüklis, tunnusta ennast olulise märkamise eest ning suuna pilk lahenduste poole.

Pöördu joonise nr 5 juurde ning püüa avardada oma vaatenurka ja uurida järgmist:

- Mis on see, mis teie suhtes lapsele haiget teeb?
- Mis on see, mis Sind tegelikult reageerima paneb – mis on see, mis Sulle haiget teeb?

Pöördu joonise nr 6 juurde ning võta aega uurida järgmist:

- Millised vajadused võivad sellel lapsel rahuldamata olla – mis on see, millega tema hädas on?
- Mis on Sinu võimuses rühma- või klassiruumis?

Selleks, et leida võimalus last aidata, on esmalt vaja luua toetav ja usalduslik suhe selle lapsega. Mõttele, milliseid samme hakkad tegema oma suhte parandamiseks lapsega. Nende sammude tegemist on hea planeerida väga selgelt. Selleks võid tuge leida järgmistest küsimustest:

- Millised tegevused lõpetad, et oleks võimalik lapsega suhet parandada?
 - Milliste tegevustega alustad, et lapsega suhet parandada?
 - Millal, mitu korda ja millise perioodi vältel (arvesta, et suhete parandamine on pikk protsess ning eeldab järjekindlat eesmärgipärast tegutsemist) planeeritud ellu rakendada?
 - Kuidas oma planeeritud jälgid ja kaardistad?
 - Millist tuge vajad, et planeeritud ellu viia?
 - Kes või mis saab olla Sulle lisaressursiks selles protsessis?
-

Laste arengust ja arengu toetamisest on praktiliselt ja selgelt antud ülevaade Siegeli ja Brysoni (2019) raamatus „Lapse ajukeskne kasvatus. 12 murrangulist strateegiat, kuidas aidata lapse mõistusel areneda“. **Noorukite arengut ja ajus toimuvat ning seda, kuidas noorukite ja täiskasvanute vahelisi suhteid hoida**, avab värske ja toetava pilguga Siegel (2018) oma teises raamatus „Ajutorm. Teismelise aju jõud ja siht“.

Piiride teemale läheneb lihtsal ja praktilisel viisil Juul (2011) oma raamatus „Minu piirid – sinu piirid. Milliseid piire vajavad lapsed tegelikult?“.

Toetavate suhete loomisele ning turvalise rühma- ja klassikeskkonna kujundamisele pakuvad täiendavat praktilist lugemist Step by Step haridusprogrammi (2019) „Lapsekeskne demokraatlik lasteaed“ ja Rogersi (2008) „Tasaleitud käitumine“.

Turvalise koolikliima kujundamist kajastatakse põhjalikult National School Climate Centeri veebilehel schoolclimate.org.

Sissevaade turvalise koolikliima teemasse kajastub ka MTÜ Peaasjad veebilehel peaasi.ee: bit.ly/peaasiturvalinekeskkond.

6.3.2. Arvesta lapse individuaalsusega

Elame info ülekülluses ja edule orienteeritud ühiskonnas, kus nõudmised, muuhulgas ka lastele, on sageli äärmiselt kõrged: hea enesejuhtimine (sh justkui keeruliste tunnete puudumine), tasakaalukate ja eesmärgile suunatud otsuste tegemine, heade suhete loomine ja hoidmine, kuulekus, samas ka loominguilisus ja ettevõtlikkus jne. Selleks, et astuda eesmärgipäraseid samme laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengu toetamisel, on oluline teadvustada õpetaja enda ootuseid: kas ootused lapsele on realselt ja üheaegselt saavutatavad või on need omavahel vastuolus? Näiteks põrkuvad ootused, et laps on kuulekas, kuid samas ka loov ja julge tegutseja. Ootuste puhul on oluline mõelda ka lapse vanusele ja sellele, kas konkreetne oskus lapse arengut silmas pidades ja aju arengut arvesse võttes üldse realistlik on.

Sotsiaal-emotsionaalne pädevus toetub väga tugevalt täidesaatvatele funktsioonidele: pidurdus ehk impulsikontroll, ümberlülitus, uuendamine (Miyake *et al.*, 2000) (vt ptk 4 alateemat „Tunnetusprotsessid“). Bailey ja Jones (2019) lisavad oma mudelis täidesaatvate funktsioonide kõrvale ka tähelepanu teadliku juhtimise, rõhutades tähelepanu suunamise ja täidesaatvate funktsioonide suhet ning tuues esile nende protsesside koostoime keskkonna jälgimisel ning mõtlemise, tunnete ja käitumise juhtimisel. Autorid jagavad oma mudelis sotsiaal-emotsionaalset pädevust toetavate võimekuste arendamise kolme etappi, mis on tihedalt seotud aju arenguga. Nad ütlevad, et baasi loovad täidesaatvad funktsioonid, mida võiks teadlikult ja eesmärgipäraselt trennida just eelkoolieas ja esimeses kooliastmes: aju otsmikusagara (mis küpseb veel u 26. eluaastani) arengut silmas pidades on see tõhusaim periood lapse arengus. Teiseks oluliseks üleminekuperioodiks peetakse teismeiga, mil küpsevad täiendavate täidesaatvate funktsioonide võimed, eriti planeerimine, probleemilahendamine ja töömälu tihustumine (Anderson, 2002; Brocki & Bohlin, 2004; De Luca *et al.*, 2003), mis sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengus seostuvad eneseteadlikkuse ja enesejuhtimise ning sotsiaalse teadlikkuse ja suhteoskuste arenguga. Selles vanuses ei ole laste aju veel võimeline valdkonnapõhiseid oskuseid integreeritult kasutama. Kolmas arenguline etapp ilmneb noorukieas, mil aju on arenguliselt küps, et oskusi integreeritult kasutada, pöörates näiteks tähelepanu sellele, kuidas suhted eakaaslastega, sotsiaalne staatus ja emotsionaalselt olulised preemiad mõjutavad otsuste langetamist ja käitumist (Yeager, 2017). Seega on oluline täidesaatvate funktsioonide arengut kogu haridustee vältel tõhusalt trennida. Kuna mudeli kohaselt toetub iga järgmine etapp eelnevale, tuleb lapse arengu toetamist alustada etapist, mis tema võimekust peegeldab, mitte etapist, mida tema aju vanusest tulenevalt teoreetiliselt võimaldada suudaks.

Olenemata aju arengu võimekustest on iga laps siiski pisut erinev ning võimekus ja suutlikkus sotsiaal-emotsionaalse pädevuse raames eristuvad samuti. Näiteks võib mõni laps olla väga hea impulsikontrolliga, teine jällegi imetusväärset loov, kolmas aga ülimalt põhjalik, nii et see kärsitumale lausa „venimisenä“ võib tunduda. Lisaks tuleks teadvustada lühiajalisi (nt ärevushäire, depressioon), aga ka püsivaid (nt autismispektri häire, ATH) neurobioloogilisi erinevusi. Neurobioloogilised erinevused ei allu lapse tahtele ega õpetaja soovitusel rohkem püüda või tublim olla. Kõiki lapsi lihtsalt ei ole võimalik „ühte mõõtu lõigata“ ja see ei ole ka vajalik. Küll aga on oluline teadvustada võimalikke neurobioloogilisi erinevusi ning osata lapse eripära arvesse võttes tema sotsiaal-emotsionaalset pädevust eesmärgipäraselt ja tõhusalt arendada, sest see mõjutab kõigi laste terviklikku arengut, suhteid, heaolu ning elukäiku.

Õpetajana saad enda teadmisi neurobioloogiliste erinevuste kohta täiendada. Selles valdkonnas on viimasel ajal ilmunud ridamisi sisukat lugemist. Siinkohal mõned soovitused.

Selleks, et paremini mõista ärevust ja depressiooni, võiks lugeda Löökesse ja Luige (2022) raamatut „Ärevus ja meeleoluhäired“. Praktilisi töövõtteid annavad Plummer (2021) raamatus „Kuidas aidata lastel toime tulla muutuste, stressi ja ärevusega?“ ja Galanti (2021) raamatus „Kuidas ärevusega toime tulla“. Käepärased informatiivsed ning praktiliste soovitusetega töövihikud „Ärevus“ ja „Depressioon“ on alla laaditavad ja lihtsalt tellitavad veebilehelt peaasi.ee/peaasi.ee/toovihikud/.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire ning autismispektrihäire kohta annavad teemasse sissevaate Hudsoni (2019) raamat „Spetsiifilised õpiraskused“; Steeri ja Horstmani (2011) raamat „Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste ja noorte abistamine õppetöös“; Hallowelli ja Ratey (2022) raamat „ATH 2.0. Lapsepõlvst täiskasvanueani“; de Bruini (2014) raamat „5 küsimust. Praktiline juhend autismiga lapse kasvatamiseks“; Hoopmanni (2019) raamat „Aspergeri sündroomiga õpilane klassis. Mida peaks iga õpetaja teadma“ ja Wharmby (2024) raamat „Ebatüüpiline“.

6.3.3. Kavanda ja vii läbi tõhus õppeprotsess

Õpetaja on harjunud mõtestama seda, kuidas edastatakse ja omandatakse aineteadmisi:

- teadvustab, mida laps juba oskab;
- teadvustab, mida laps veel ei tea või ei oska;
- seab eesmärgi, mida soovib, et laps esmalt juurde õpiks, teeb selle sammu talle jõukohaseks;
- asub last toetades sihikindlalt uut oskust harjutama (on loomulik, et õppeprotsessis võivad vastused esialgu ka valed olla, samuti on eristatavad alguses raske uue teema omandamise periood vs. kinnistamise periood). Ainealase vilumuse omandamise loogika aitab hästi mõista ka sotsiaal-emotsionaalse pädevuse omandamise etappe.

Esmalt on oluline **teadvustada lapse tugevusi ja seda, millised teadmised, oskused ja toetavad hoiakud on tal juba olemas**. Uuringud (Serdiouk *et al.*, 2015; Weyns *et al.*, 2017) on näidanud, et õpetajalt saadud **konkreetsel käitumisele suunatud kiituse** ja lapse ebasobiva käitumise vähenemise vahel esineb seos. Veelgi enam, õpetaja kiitused või korralekutsuvad märkused mõjutavad mudelina ka laste omavahelisi suhteid (Henry *et al.*, 2000; Serdiouk *et al.*, 2015). Kuid ka kiitused saavad olla erineva mõjuga. Uuringute (Dweck, 2006; Jenkins *et al.*, 2014; Krull, 2018) põhjal peetakse tõhusamaks ning mõjusamaks just konkreetseid käitumisele suunatud kiituseid (*nt mul on hea meel, et Sul on asjad juba valmis; on imetusväärne, kui tähelepanelik Sa oma kaaslaste kurbuse suhtes praegu olid ning teda lohutasid*) ning vähem tõhusaks üldiseid kiituseid (*nt oled tubli, oled hooliv, tark, eeskujuks*). Lapse edasist arengut saab ehitada olemasolevatele tugevustele ja oskustele. Selleks

on oluline neid õpetajana teadvustada ning osata neid nähtavaks ja väärtustatuks teha ka lapsele endale. Käitumisele suunatud kiituste sõnastamise harjutamise võimalust pakub ülesanne 6.

Samas on siinkohal oluline teadvustada ka inimese tähelepanu automatisme. Nimelt liigub meie teadvustamata tähelepanu automaatselt negatiivsele ja aju jaoks n-ö ohtlikule informatsioonile (Aru & Bachmann, 2009). Sellest saab järeldada, et lihtsam ja ilmselt ka harjumuspärasem on märgata laste ebasobivat käitumist ja sellele reageerida. Veelgi enam, uuringud (Chinn & Brewer, 2000) on näidanud, et inimesel on keerulisem salvestada informatsiooni, mis ei sobitu juba olemasolevatesse teadmistesse ja uskumustesse või hoiakutesse. See omakorda loob olukorra, kus mitmeid kordi oma käitumisega õpetajale silma jäänud lapse positiivne ja sobilik reaktsioon jääb lihtsalt õpetaja teadvustatud tähelepanuta. Seetõttu on esmased sammud suhtes lapsega, kellele õpetaja ei ole harjunud konkreetseid kiituseid jagama, hoopis õpetaja enda reaktsioonide pidurdamine ja uute käitumisharjumuste järjepidev treenimine.

Ülesanne 6. Käitumisele suunatud kiituste sõnastamine

Võta hetk, et mõtestada oma harjumuslikku käitumist kiituste sõnastamisel lastele, kellega iga päev töötad.

Kui sageli sõnastad lastele kiituseid?

Milliseid kiituseid harjumuspäraselt kasutad (konkreetseid või üldiseid)?

Kas suunad kiitused pigem laste grupele või konkreetsetele lastele?

Milliseid lapsi kiidad rohkem, milliseid vähem?

Palun mõtle kahele konkreetsele lapsele ning sõnasta mõlemale eraldi viis konkreetset käitumisele suunatud kiitust.

Konkreetsed käitumisele suunatud kiitused lapsele, kelle käitumine vastab Sinu ootustele.	Konkreetsed käitumisele suunatud kiitused lapsele, kelle käitumine ei ole viimasel ajal Sinu ootustele vastanud.

Soovitud käitumise esiletoomise mõjust ja tõhusatest klassiruumi toetavatest võtetest saad inspiratsiooni ammutada VEPA (www.vepa.ee) ja Classroom Check-Upi meetodikatest (classroomcheckup.org).

Teiseks, tuleme tagasi selle juurde, millega laps hädas on (vt joonist 6) ning **millise teadmise, oskuse või hoiaku omandamine teda sellest raskusest üle saab aidata**. Selleks, et laps saaks käituda õpetaja ootustele vastavalt, on esmalt oluline need **ootused sõnastada** (vt ülesanne 7). Mõnikord on kasu ka sellest, et ootused on tehtud iga päev visuaalselt nähtavaks. Olukorras, kui lapse loomumane reaktsioon ei ole kooskõlas keskkonnas oodatavaga, vajab laps selget sõnumit, milline on oodatav käitumine, ning konkreetsete kiitustega oodatava käitumise kinnitamist. Mõnikord aitab käitumisraskusest üle see, et õpetaja konkreetset ja järjekindlalt oodatavat käitumist sõnastab. Sellisel juhul oli lapsel puudu vaid teadmine, mida temalt eeldatakse.

Ülesanne 7. Oodatava käitumise sõnastamine

Sõnasta lapse oodatav käitumine, mis toetaks käitumise muutuse tekkimist.

Üks käitumuslik näide

Automaatselt kerkiv korralekutsuv reaktsioon, mis ei toeta lapse käitumuslikku muutust. Eitus ei anna informatsiooni selle kohta, millist käitumist oodatakse.

Oodatava käitumise sõnastus, mis toetab lapse käitumises muutuse tekkimist.

Seda sõnastust koostades mõtle palun ühele konkreetsele lapsele, sest kõigile lastele sobivaid ja jõukohaseid käitumuslikke ootuseid üheselt sõnastada ei saa.

Oluline on mõelda, mis otstarvet lapse käitumine täidab ja mis oleks tõhusaim käitumuslik viis selle ebasobiva lahenduse asendamiseks.

<p>Laps keerutab ringi ja ei suuda oma tööd alustada/jätkata.</p>	<p>Ära keeruta ja sahmerda ringi, hakka tööle.</p>	<p>Võta korraks hetk ja hingamõned korrad sügavalt sisse ja välja ... Võta tööleht ja loe esimest tööjuhust.</p> <p>Ma näen, et Su keha ei jõua enam paigal püsida. Kas Sa oskad oletada, mida Sa vajad, et saaksid jälle tööle keskenduda?</p> <p>Palun võta lauale pinal, raamat ja vihik.</p>
<p>Laps lahkub keset tegevust oma kohalt.</p>	<p>Ära jookse ringi.</p>	
<p>Laps lööb kaaslast.</p>	<p>Teist ei tohi lüüa. Teine saab haiget. Palu vabandust.</p>	
<p>Laps kasutab ebatsensuurseid väljendeid.</p>	<p>Meil nii ei räägita.</p>	

Mõnikord ei olegi küsimus selles, et lapsel puuduks oskus, vaid välist käitumist mõjutab **hoopis eakaaslaste grupi hoiak või laste sisemine motivatsioon** (vt ptk 4 alateemat „Mis motiveerib õppima?“). Sellisel juhul on oluline uurida ning kujundada avatud arutelude ja analüüside käigus ning motiveeriva intervjuerimise (vt ptk 7 alateemat „Motiveeriv intervjuerimine“) põhimõtteid kasutades hoopis laste uskumusi ja hoiakuid – kas lapsel/lastel on:

- uskumus oma võimekusse olemasolevaid teadmisi rakendada;
- toetav hoiak selle suhtes, kas ja kui palju on mõttekas/vajalik pingutada või kuidas pingutus soovitud eduni viib;
- seesmine teadmine, et uus käitumisviis eakaaslaste väärtushinnangute ja suhete süsteemi sobitub (Cheung & Lee, 2010).

Edu võti peitub siinkohal siiras huvis lapse mõttemaailma vastu, õpetaja oskuses küsida (vt joonis 7), mitte ise teada ja õpetada, ning õpetaja enda reaktsioonide teadvustamises ja vajadusel pidurdamises. Kiired vastused ja õpetaja emotsionaalsed reaktsioonid ei võimalda lapsel oma mõtteid selgeks mõelda ega anna tunnet, et ta on mõistetud. Lapse toetamiseks on aga oluline saada aru just tema mõttemaailmast ning sellest, kuidas ta tajub keskkonda ja oma suhteid ümbritsevaga. Seetõttu on oluline õpetajana aeglustada ning püüda siiralt aru saada, mil viisil laps toimunud mõtestab: esitada avatud küsimusi, huvituda, jätta oma vaade esitlemata ja aktsepteerida lapse vaadet (see viis, kuidas tema maailma tajub, on tema jaoks hetkel ainus reaalne maailm, seega ei ole abiks, kui seda vaadet eitame või „valeks“ tembeldame). Seepärast on sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise kontekstis väga oluline arendada ka laste refleksioonioskust. Mõtlemine enda tugevustele ning arenguvajadustele annab olulise tõuke järgmisteks tegevuslikeks sammudeks ning toetab kogu arenguprotsessi (Cheung & Lee, 2010; Ee & Ong, 2014).

Ma näen, et Sa oled ärritunud / Sul on keeruline õppetöös osaleda. Aita mul mõista, mis Sulle raskust/muret valmistab.

See olukord oli Sinu jaoks tõenäoliselt väga keeruline. Mis selle Sinu jaoks pingeliseks tegi?

Ma mõistan, see on Sinu jaoks väga oluline. Räägi palun lähemalt.

Mida Sa oleksid soovinud, et oleks juhtunud?

Mis Sind võiks Sinu eesmärgi saavutamisel aidata/toetada?

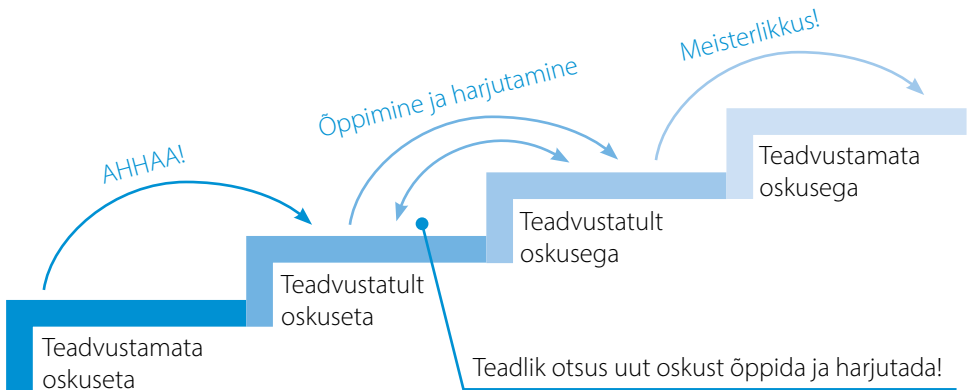
Kuidas ma saaksin Sind aidata / Sulle toeks olla?

Joonis 7. Näiteid toetavatest küsimustest lapse vaatenurga uurimiseks

Laste ebatõhusa toimetuleku põhjuseks ei ole aga alati teadmiste ja/või toetavate hoiakute puudumine, vaid oluline on ka see, kas lapsel on **võimekust teadmist**

ellu rakendada ehk **kas tal on olemas oskus** (meenuta siinkohal jalgrattaga sõidu õppimist jooniselt nr 2). Oskuse puudumisel tuleb seda lapsele õpetada ning koostöös temaga järjepidevalt ja süsteemselt õpitavat oskust treenida. See protsess on ajamahukas ning eeldab, et oskuse õppimine on selgelt fookuses ning seda ei tehta juhuslikult ega n-ö möödaminnes, siis kui meenub või kui olukord pingeliseks muutub.

Lähtudes õppimise astmetest (vt joonis 8) algab muutus sellest hetkest, kui muutuse tegija teadvustab oma arenguvajadust (on astmel „teadvustatult oskusega“) ning otsustab hakata tegema teadlikke samme selleks, et muutust ellu kutsuda (nt arendab keerulise emotsiooniga toimetuleku oskust) ehk asub õppima ja harjutama n-ö uut oskust. Alles pika harjutamise tulemusel (mis hõlmab ka hulgaliselt ebaõnnestumisi) saab õpitavast uuest oskusest kasvada vilumus ning selle oskuse rakendamine ei vaja enam teadlikku otsust, vaid on muutunud automaatseks (Curtiss & Warren, 1973; Hansen, 2013).



Joonis 8. Õppimise astmed (Curtiss & Warren, 1973; Hansen, 2013 põhjal)

Sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamise seisukohast ei ole uue käitumusliku oskuse õppimine lihtsalt otsus seda osata või mingi ebasobiv käitumine lõpetada, vaid tõsine treening ka aju tasandil. Siinkohal on oluline õpitavaid oskusi mudeldada ja harjutada (Noble *et al.*, 1989) ning õpetada sotsiaalse probleemilahendamise oskust (Elias *et al.*, 1991). Tuttavate olukordade teistmoodi lahendamine eeldab, et aktiveeruvad uued neurorajad ehk tekivad uued ühendused (sünapsid) neuronite vahel. Sellist neuronitevaheliste ühenduste muutumise võimet nimetatakse neuroplastilisuseks (vt ptk 4 alateemat „Õppimise neurobioloogia“). Kõik ajud on neuroplastilised, kuigi neuroplastilisuse määr võib inimeseti olla erinev. Uue käitumise püsimine eeldab ühest küljest uue neuroraja pidevat aktiveerimist ja teisest küljest vana käitumise pidurdamist. Neuronitevaheliste ühenduste puhul kehtib kasuta-või-kaota-printsip (ingl *use it or lose it*), mis tähendab, et püsivad

need rajad, mida tihti kasutatakse, ja need, mida ei kasutata, hääbuvad. Käitumise muut(u)mine on seega pikk ja toetatud protsess (eriti olukorras, kus lapsel on juba eelnevate kogemuste najal kinnistunud mõni ebasobiv lahenduskäik). Sageli pole see ainult konkreetse oskuse omandamine, vaid eeldab ühtlasi ka intensiivset otsmikusagara treeningut (kinnistunud käitumismustri ümbertreenimise kõrval sageli ka pidurdusprotsesside töö tõhustamist) (Gleitman *et al.*, 2014).

Uuringud (Durlak *et al.*, 2011) on näidanud, et sotsiaal-emotsionaalset pädevust saab tulemuslikult arendada, kasutades erinevaid rühma- ja klassiruumipõhiseid lähenemisviise: selgesõnaline juhendamine sotsiaal-emotsionaalseid pädevusi eeldavates olukordades, nt õppeprotsessi integreeritud rühmapõhistes tegevustes (rühmatöö, projektöpe jms), aga ka sotsiaal-emotsionaalsete pädevuste põhise õppekava loomine ja integreerimine akadeemilisse õppeprotsessi. Eesmärgipäraseid süsteemseid ja järjepidevaid sekkumisi aitavad Eestis ellu viia ka mitmed programmid, mille mõju on Tervise Arengu Instituudi (TAI) ennetuste teadusnõukogu poolt tõendatud (vt lisa 1):

- KiVa kiusamisvastane programm: kasutusvalmidus suurepärase, ennetustegevuse tõendatuse tase 5/5, sh tõendatuse kvaliteet 2/3;
- VEPA Käitumisoskuste Mäng: kasutusvalmidus suurepärase, ennetustegevuse tõendatuse tase 5/5, sh tõendatuse kvaliteet 2/3;
- Vaikuseminutite noortekursus: kasutusvalmidus väga hea, ennetustegevuse tõendatuse tase 4/5, tõendatuse kvaliteet 1/3.

Lisaks ülalnimetatud programmidele on Eesti hariduselus ka sekkumisi, mis oma olemuselt küll toetuvad tõhusa sekkumise elementidele, kuid mille tõhususe kohta ei ole Eestis ulatuslikku mõju-uuringut ega -analüüsi tehtud (st hetkeseisuga ei kuulu TAI ennetuste teadusnõukogu poolt tõendatud programmide nimestikku): Kiusamisest Vabaks; Furmani Oskusliku Klassi projekt; Meie Maailm; SPLO ehk suhtlemisprobleemide lahendamise oskuste programm; AAT ehk agressiooni asendamise treening; Teine Tee; Ohvriempaatia; Bumerang; TORE tugiõpilassüsteem (vt lisa 2).

Sõltumata sellest, millist lähenemist õpetaja otsustab kasutada, on tulemuslikkuse saavutamiseks oluline lähtuda neljast elemendist (vt tabelit 1), mida iseloomustab ingliskeelne akronüüm SAFE. Tõhusas õppeprotsessis on oluline tagada süsteemsus ja järjepidevus, jälgida, et planeeritud tegevused oleksid omavahel seotud ja mõtestatud ning viiks järk-järgult uue oskuse kujunemiseni. Tõhusaim õppimine saab toimuda lapse loomulikus keskkonnas, kus õpitav oskus on selgelt sõnastatud ning kus õpetaja seda väärtustab ja selle treenimist iga päev fookuses hoiab luues lapsele võimalusi toetatud ja aktiivseks õppimiseks (Durlak *et al.*, 2010). Sellist lähenemist toetab selgelt ka Eestis levinud Soome lastepsühhiaatri Ben Furmani välja töötatud oskuste õppe meetod, mis lähtub arusaamast, et lastel ei ole probleeme, vaid on veel vajalikul tasemel omandamata oskused (Niu & Niemi, 2020). Oskuste õppe kohta

saab selge ja lühikese sammsammulise juhendi Furmani (2016b) „Oskuste õppe käsiraamatust“ ning seda toetavast Jakobsoni (2020) koostatud lastele suunatud „Oskuste vihikust“.

Tabel 1. Tõhusa õppeprotsessi elemendid (Durlak *et al.*, 2010 põhjal)

S	süsteemsus (ingl <i>sequenced</i>)	Oskuste õpe ja tegevused selleks on loogilises ja toetavas struktuuris ning järjekorras, st tegevused toetavad otseselt õpitava oskuse arengut ja treenimist; vajalikke alaoskusi õpetatakse hierarhilises järjestuses; kogu tegevus on süsteemne ja järjepidev
A	aktiivne kaasatus (ingl <i>active</i>)	Laps on aktiivselt ja tegevuslikult kaasatud, saades võimalusi osaleda, arutleda ja reflekteerida, uusi oskusi tegevuslikult harjutada, kasutatakse aktiivõppemeetodeid
F	fookustatus (ingl <i>focused</i>)	Valitav oskus on selgelt fookuses ning tegevused toetavad selle konkreetse oskuse treenimist kogu õppe- ja treeningperioodi vältel
E	eksplitsiitsus ehk selgesõnalisus (ingl <i>explicit</i>)	Selgelt ja üheselt on sõnastatud, mida (sh kuidas see oskus käitumuslikult ilmneb) ja miks õpitakse, milliseid hoiakuid kujundatakse ja milliseid teadmisi selleks antakse

Vaatleme siinkohal näitena, kuidas treenida tähelepanu teadliku suunamise oskust.

S Süsteemsus ja tegevuste loogiline järjekord. Esmalt tekitatakse eksperimentide ja ühiste avatud arutelude kaudu huvi ning antakse lapsele olulist informatsiooni uue oskuse võimaliku kasu kohta. Seejärel õpetatakse erinevaid meetodeid ning jäetakse lapsele võimalus valida endale sobiv meetod eksperimentina rakendamiseks. Protsessi käigus kaasatakse erinevaid meeli ning kasutatakse lapse enda loodud visuaale, toetamaks uue oskuse treenimist. Treeningu esimesel poolel on õpetaja vahetu toetus ja juhendamine sagedasem, see väheneb järk-järgult (vastavalt lapse enda võimekuse kasvule), kuid oluline on oskust heatahtlikult meenutada ja last kogu treeningperioodi vältel oskuse rakendamisele suunata.

E Treenitav oskus. Tähelepanu tuleb teadlikult suunata, et laps oskaks (esialgu õpetaja juhendamise abil) märgata, kui tema tähelepanu õppetegevuselt kõrvale kaldub, ning oma tähelepanu õppetegevusele tagasi suunata, kasutades õpetajaga koostöös õpitud tähelepanu teadliku suunamise/hoidmise meetodeid. **Miks seda**

lapsele vaja on? See oskus toetab last akadeemiliste teadmiste omandamisel, st ta paneb tunnis rohkem tähele ning tänu sellele on hiljem iseseisvalt vaja vähem järele õppida, suhted tunnis on sõbralikumad, õhkkond rahulikum.

Milliseid hoiakuid kujundatakse ja milliseid teadmisi antakse? Oskuse õppe raames antakse uusi teadmisi erinevate tähelepanueksperimentide kaudu (nt vaadata ja analüüsida koos Youtube'is levinud videot The Monkey Business Illusion; õpetada 5 minuti jooksul uut osa viisil, et lapsed kuulavad täie tähelepanuga, ning siis teist osa järgneva 5 minuti jooksul viisil, et nad tegelevad tavapärase kõrvaliste asjadega, nt piiluvad nutiseadet, suhtlevad sõbraga – seejärel küsida samaväärseid küsimusi mõlema osa kohta ning arutleda saadud tulemuste üle). Avatud arutelude kaudu kujundatakse laste hoiakuid – tähelepanu on teadlikult juhitav ja see oskus on treenitav, see lihtsustab õppetöös osalemist ja oma elus teadlikumate otsuste tegemist (nt millele oma aega kulutada, milliseid uudiseid tarbida, mida kaaslaste juures tähele panna jms).

Arutletakse, milliseid meetodeid oma tähelepanu teadlikuks suunamiseks ja hoidmiseks lapsed juba kasutavad. Üheskoos tehakse läbi erinevaid (nii laste endi poolt pakutud kui ka õpetajal sihtrühma arvestavalt ettevalmistatud) tähelepanu suunamise ja hoidmise abistavaid meetodeid: nt ülesannete struktureeritus ja väiksemateks osadeks jagamine, time-timer'i kasutamine, liikumispaus, kuulamise ajal mingi eseme mudimine, tasakaalupallil istumine, õpetaja jutu visualiseerimine, värvide kasutamine tekstis jne.

Laste valitud teadliku tähelepanu suunamise meetodid visualiseeritakse koostöös lastega (nt kunstitunnis) ka klassi seinale.

A Laste aktiivne kaasatus. Kõik lapsed saavad ise oma tähelepanuga eksperimenteerida, nad on kaasatud võrdväärsete partneritena avatud aruteludesse, loovad ise uue oskuse meenutamiseks visuaale, analüüsivad enda arenguprotsesse, toetavad üksteist uue oskuse õppel (nt küsivad, kus on hetkel tähelepanu fookus ja kas seda on võimalik muuta; mis toetaks tähelepanu fookuse muutmist või tähelepanu hoidmist; annavad märku, kui võimekus tähelepanu suunata ja hoida on tugevalt langenud, et õpetaja saaks teha liikumispausi vms).

F Fookuse hoidmine. Konkreetset oskust treenitakse kahe kuu vältel, treenimine on igas tunnis fookuses: tehakse teadveloleku harjutusi, rakendatakse õpetaja juhendamise abil 10–15 minutit enda poolt valitud tähelepanu teadliku suunamise ja hoidmise meetodit, läbiviidud tegevustele järgneb lühike eneseanalüüs ja/või grupiarutelu.

Teadlikku tähelepanu suunamise ja hoidmise oskust ei pea treenima ainult akadeemiliste teadmiste omandamise vaatenurgast – miks mitte treenida laste tähelepanu kaaslastes head märkama ja seda ka väljendama? Siinkohal saab koostada uue SAFE tegevuskava, mis toetab positiivse rühma- ja klassikeskkonna kujunemist.

Lisaks eelnimetatud (lisades tutvustatavatele) programmidele on õpetajatel alati võimalus konkreetsest vajadusest (st konkreetsest oskusest) lähtuvalt kavandada eesmärgipärane, süsteemne ja selge fookusega, lapsi aktiivselt kaasav sekkumine (SAFE). Üks võimalik toetav vorm sekkumise koostamiseks on leitav lisa 3. Sellisel puhul saab õpetaja sekkumise tõhususe tagada vaid tänu tema enda teadlikkusele, järjepidevusele ning võimekusele koondada enda ümber toetav meeskond. Tegevuste kavandamiseks saab inspiratsiooni järgnevatest metoodilistest näidetest ja tegevuslike meetodite raamatutest.

6.3.3.1. Lapse aktiivse kaasamise metoodilisi näiteid sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisel

Metoodiline näide 1

Tegevuse eesmärk: vundamendi rajamine – positiivse kontakti loomine õpetaja ja õpilaste vahel ning õpetaja ja õpilaste tähelepanu fookuse suunamine enda ja kaaslaste tugevustele.

Siinkohal jagan oma kogemust tööst laste grupiga.

Viisime ühel sügisel läbi sotsiaal-emotsionaalsete oskuste tundi esimese klassi lastele. Kuna üks laps eristus teistest silmnähtavalt oma trotsliku oleku poolest ning oli tajutav, et vaatamata lühikesele kooliajale näeb kogu klass temas „paha last“, otsustasin üsna alguses võimendada laste teadlikkust enda ja teiste tugevustest ning positiivsetest omadustest. Usun siiralt, et maja saab ehitada vaid tugevale vundamendile – last saab arendada, toetudes juba olemasolevatele tugevustele.

Kõik lapsed joonistasid endast meeoluka autoportree (vt joonis 9) ning seejärel võtsime iga lapse jaoks aega ja panime ühiselt kirja tema tugevused ja head omadused. Lapsed, kes tundsid ennast kindlalt, lausa nautisid seda protsessi – nad teadsid oma väärtuslikkust ja seda oli hea kuulda. Eelmainitud eristuv laps käitus aga eakaaslastest erinevalt: kui järg jõudis temani, libistas ta ennast laua alla – lihtsalt hirm ja ebakindlus olid talumatult rasked.

Mis seal salata, keerukust tema tagasisidestamisel tajusin ka ise juba siis, kui seda ülesannet planeerisin. Ometi oli see just temast inspireeritud ja tema jaoks disainitud tegevus. Sellest tulenevalt tuli olla hoolikas ka ettevalmistusprotsessis. Enne tundi palusin õpetajal ennast ette valmistada ja mõelda just selle lapse tugevuste peale – see polnud ka õpetaja jaoks lihtne ülesanne (meie teadvustamata tähelepanu haakub automaatselt negatiivsega, nii võib hea halva kõrval tähelepanuta jääda) ja oli hea, et ta ülesannet ette teadis.



Joonis 9. Meeleolukas autoportree (juhised lastele: asetage paber enda näole, joonistage vildikaga, tunnetades oma nägu paberi all, oma silmad, nina, suu, juuksed, näokontuur jms)

Ülesanne õnnestus tänu sellele, et lapse laua alla minekule ei andnud täiskasvanud hinnangut, vaid peegeldasid heasoovlikult ja toetavalt ebakindluse tunnet lapses ning normaliseerisid sellise tunde kerkimist kõnealuses olukorras, ühtlasi oskas õpetaja kindlameelselt ka eristuva (veel siiski esialgu poolenisti laua all oleva) lapse tugevusi nimetada. Täiskasvanute eeskujul sulasid juba ka mõned teised lapsed ning täiendasid kaaslase omaduste nimekirja ka omalt poolt. Kõik lapsed said oma portreele kirja võrdse arvu häid omadusi (nii oli teadlikult planeeritud) ning teistest eristuv laps tuli laua alt välja, vaatas esimest korda mulle suurte silmadega otsa ja jäi peale tundi appi asju kokku panema. See oli vaid väike tilk selle lapse täitmata karikasse.

Täiendavaid temaatilisi tegevuslikke inspiratsioonikilde õppekomplektist „Mina-ise“

Minu supervõimed

Paluge lastel teha loetelu oma supervõimetest, seda loetelu võib lasta ka kaaslastel täiendada. Oluline on läbi mõelda, mitu täiendust iga laps saab (nt kõik saavad 3 täiendust), et vältida olukorda, kus laps, kes kõige enam tunnustust vajaks, saab seda teistest vähem. Siit saate tegevust ka edasi arendada ning paluda teadvustatud supervõimete superkangelane joonistada/meisterdada. Neid kangelasi saab taas kaaslastele esitleda.

Unikaalne mina

Arutlege, mis on kolm asja, mida laps enda juures unikaalseks/eriliseks peab. Paluge lastel joonistada või meisterdada (nt savist, paberist, ajalehtedest ja kliiistrist vms materjalist) vahva ja lõbusa välimusega unikaalne „mina“.

Minu lugu

Paluge lastel tuua pildid endast erinevas vanuses. Siin on toeks, kui ütlete, mitu pilti on vaja tuua (nt 5 pilti). See töö vajab koostööd vanematega, nemad saavad kodus piltide juurde jagada lugusid, mida laps saab kollektiivis edastada. Oluline on, et iga laps saaks oma pildiesitluse aja, mis lõppeb tunnustavate ja positiivsete märkamistega nii õpetaja kui ka kaaslaste poolt.

Mina olen väärtuslik

Paluge lapsel joonistada paberile oma käe kontuur ning sinna kirjutada/joonistada seda, mida ta enda juures väärtuslikuks/oluliseks või oma tugevuseks peab. See võib olla kokkuvõttev tegevus, kui laps on saanud võtta teadlikult aega, et enda tugevusi ja unikaalsust tundma õppida. Vastasel juhul jääb tegevus lastele, kes enda väärtustamist alles õpivad, pinnapealseks ega saavuta oodatavat tulemust.

Metoodiline näide 2

Tegevuse eesmärk: toetada noorte eneseavamist ja eneseanalüüsi oskuse kujunemist.

Esimese näitena jagab psühholoog ja superviisor Killu Kaare oma kogemust arutelude juhtimisel erinevas vanuses laste ja noortega.

Katsetasime „Tunnen ennast“ (vt joonis 10) kaarte noortelaagris osalenud erivajadustega noortega vanuses 15–30. Kaardid andsid väga hea võimaluse erinevast küljest oma toimetulekut analüüsida ning omavahel kogemusi jagada. Need said olla justkui turvaliseks sillaks küsimuste esitamisel ja samas enda sisse vaatamisel.

Kasutasime kaarte nii, et jagasime kõigile vastava teema kaardid kätte ning arutlesime ringis iga kaardi üle. Jälgisin, et kõik saaks sõna: kui midagi muud ei osatud öelda, siis sai osaleja välja tuua, kelle pakutud variant oleks temale sobivaim. Me ei järginud ka kindlat järjekorda, millal keegi peab enda versiooniga alustama. Kui kellelgi tekkis soov, sai ta alustada esimesena, ning kui kaardi omanik kohe ei osanud midagi öelda, sai ta lisada enda arvamuse ringi lõpus viimasena.

Minu jaoks oli üllatav, kui erinevate nurkade alt noored neid küsimusi ja teemasid mõistsid, ja selle aktsepteerimine aitas avada igas osalejas järjest uusi kihte. Pidasin oluliseks olla ka ise kogemuse jagaja – ennast siiralt avada ja analüüsida.

Teise näitena jagab muusikaõpetaja ja koolitaja Elin Ots oma kogemust laste refleksioonioskuse arendamisel.

Kahekõne kaardid on mul õpetajana kasutusel olnud nii lasteaias kui üldhariduskooli muusikatunnis ja kandleringi tunnis. Kaartide kasutamine on muutunud toetavaks rutiiniks nii tunni alustamisel kui ka vajadusel tunni keskel, kui märkan, et lapsed vajavad liikumist, hetke puhkuseks või tunni lõpetamisel kokkuvõtmiseks. Ühtlasi võimaldavad kaardid uurida ja teadvustada laste kogemusi ja emotsioone.

Praktilisi tegevusvõimalusi on mitmeid. Kahekõne kaardid on välja pandud lastele saali sisenedes. Nad saavad ise valida selle, mis hetkel sobib nende vajaduse või enesetundega. Kaartidest on palju abi, sest lastel on vahel üsna keeruline ennast avada ja enda kohta infot jagada. Värvilised ja lustakad kaardid on hea soojendus, et lapsi sellel teel toetada. Näiteks on võimalus kaartidest inspireerituna teha oma joonistus (vt joonis 11) ning seejärel saavad lapsed õpetajaga oma mõtteid, tundeid, päevasündmusi jagada.



Joonis 11. Kahekõne kaartide piltidest inspireeritud refleksiooni toetavad joonistused

Ringitund (1.–6. kl) on peale koolitunde ning lapsed on selleks ajaks piisavalt väsinud ja kogenud koolipäeva jooksul erinevaid emotsioone. Tunni alustuseks olen neile lauale asetanud Kahekõne kaardid ja igaüks saab võtta sealt kaarte, mille abil on võimalik jagada oma hetkeemotsiooni ja tunnis või päeva jooksul toimunut. Vahel lähevad need lood ja jutud pikaks, kuid pean oluliseks, et igaüks saab alustada ringitundi nii, et päevateemad on räägitud. Tuleb märkida, et see on toetanud ka pilliõpet. Kuna grupis on erineva vanuse ja oskustega õpilased (rahvapilli õppimisel on see loomulik praktika), siis ei teki kellelgi ebamugavust või halba enesetunnet, vaid on tunda hea aktsepteerimise vaimu.

Täiendavaid temaatilisi tegevuslikke inspiratsioonikilde eneserefleksiooniks igas ainetunnis

Eneserefleksiooni küsimusi saavad õpetajad kasutada ainetundides ainetemaatiliste rühmatööde järel, mõtestamaks rühmatöö käigus rakendatud sotsiaalseid oskuseid.

Selleks, et rühmatöö käigus saaks õpilane oma sotsiaalset pädevust arendada, on oluline rühmatööjärgne eneserefleksioon erinevate sotsiaalse pädevuse dimensioonide kaupa. Vastasel juhul kinnistavad õpilased märkamatu juba olemasolevaid käitumismustreid ning teadlikku ja eesmärgistatud arengut ei toimu.

Mõned näitlikud küsimused oma mõtete ja seisukohtade jagamise refleksiooniks

- Millisel määral väljendasin oma mõtteid/seisukohti?
- Kas julgesin avaldada oma mõtteid/seisukohti ka siis, kui need ei ühtinud rühmakaaslaste omadega? Mis tegi selle mulle lihtsaks/keeruliseks?
- Mis aitas mul oma mõtteid avaldada?
- Mis tegi mõtete avaldamise keeruliseks?
- Mida saaksin teha, et arendada oma algatusvõimet ja eneseavamisvõimet rühmatööde käigus? Mis on see konkreetne tegevus, mida järgmisel korral teen või teisiti teen?

Mõned näitlikud küsimused rühmakaaslaste kuulamise refleksiooniks

- Kas kuulasin oma rühmakaaslaste seisukohti? Mis tegi selle mulle lihtsaks/keeruliseks?
- Kas märkasid rühmakaaslast, kes ei ole oma seisukohta/mõtet avaldanud, ning küsisid seda temalt? Mis tegi selle mulle lihtsaks/keeruliseks?
- Kuidas suhtusin minu arvamusest erinevasse seisukohta (püüdsin mõista, mõistsin hukka, püüdsin ümber veenda, olin ükskõikne vms)?
- Mis aitas mul rühmakaaslast kuulata?
- Mis aitas mul erinevatest mõtetest ja seisukohtadest huvituda?
- Mis tegi keeruliseks teiste kuulamise ja/või minu omadest erinevatest seisukohtadest huvitumise?
- Mida saaksin teha, et arendada oma oskust väljendada emotsionaalset toetust rühmatööde käigus? Mis on see konkreetne tegevus, mida järgmisel korral teen või teisiti teen?

Mõned näitlikud küsimused erimeelsuste lahendamise ja enesekehtestamise refleksiooniks

- Milline oli minu toimimisviis eriarvamuste korral (alistusin, ründasin, arutlesin, püüdsin mõista, vaatasin kõrvalt, kehtestasin vms)? Kuidas minu valitud käitumisviis aitas olukorda lahendada?

- Millisel viisil väljendasin eriarvamuste korral oma mõtteid ja vajadusi?
- Mis aitas mul oma seisukohale kindlaks jääda?
- Mis aitas mul kaaslaste vaatenurka kuulata ja mõista?
- Milline konfliktilahendusviis oli või oleks olnud selles olukorras kõige tulemuslikum (st suhteid parandav ja tulemuslikkusele viivaim üheaegselt)?
- Mida saaksin teha, et arendada konfliktilahendamise ja/või enesekehtestamise oskust? Mis on see konkreetne tegevus, mida järgmisel korral teen või teisiti teen?

Metoodiline näide 3

Tegevuse eesmärk: luua toetav, mänguline, turvaline keskkond, et õppida ja harjutada tugeva emotsiooniga toimetuleku oskuste rakendamist ja integreerimist igapäevategevustesse.

Siinkohal jagan ühte näidet oma kogemusest tööst lastegrupiga.

Olles klassiga juba mitmeid kuid töötanud emotsioonide teemal – arendanud emotsioonide sõnavara, harjutanud emotsioonide märkamist igapäevategevustes, arutlenud ning harjutanud mänguliselt erinevaid viise tugevate tunnetega toimetulekuks –, pidasin oluliseks luua silla klassiruumis õpitu ja reaalse elu vahel.

Sillana kasutasin kuueosalise jutustuse põhimõtet (lähemalt saab metoodikast lugeda temaatilise inspiratsioonikillu alalõigus) ning palusin õpilastel minu juhendi järgi (kohandasin originaaljuhendit teemakohaseks) joonistada üks lugu (vt joonis 12).

Esmalt palusin kõigil joonistada oma loo peategelane. Seejärel andsin ükshaaval viis komponenti:

- probleem või raske olukord, millega peategelane silmitsi on;
- millised tunded tal selles olukorras kerkivad;
- mis aitab peategelasel kerkinud tunnetega toime tulla;
- kuidas peategelane olukorra tulemuslikult lahendab;
- loo õnnelik lõpp.



Joonis 12. Laste joonistused oma juttudest

Mõnikord võtan aega, et grupiga veelgi sügavamale minna, ja palun neil tegelased ja muud vahendid ise meisterdada. Mõnikord on mul suur kohvritäis asju kaasas ja siis saavad nad rekvisiidid ise valida.

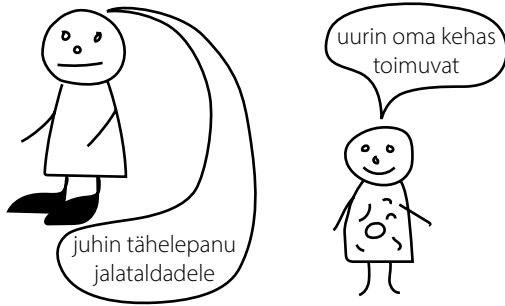
Nüüd on aeg nukuteatriks. Ka selle alategevuse juures on oluline harjutada teemakohaseid oskusi – kuidas tulla toime tugevate tunnetega? Räägime läbi, kuidas olla toetav publik: kuidas märgata endas tekkivat ebamugavust ning valida esinejat ja ennast toetav lahendus; kuidas tulla toime esinemisärevusega jne. Esinemisärevus on hea viis rakendada praktikasse juba pildile joonistatud tugevate tunnetega toimetuleku viise – nii oleme lastega koos tundeid teadvustanud ja nimetanud, sügavalt hinganud, raputanud pinget maha, tunnetanud oma keha jms. Illustratsioone rakendatavatest abivahenditest leiab jooniselt 13.

Kuna esinemine on vabatahtlik, siis on õpilastel alati võimalus valida publiku positsioon. Minu kogemus näitab, et iga etendatud looga, sellele eelneva ja järgneva aruteluga ning praktiliste abivahendite rakendamisega saavad lapsed enesekindlust juurde, et oma tugevale tundele (olgu selleks siis ärevus, hirm, ebakindlus, kartus, segadus vms) otsa vaadata ja oma lugu etendada.

Täiendavaid temaatilisi inspiratsioonikilde õpitavate oskuste harjutamiseks

Kuueosaline jutustus

Kuueosaline jutustus on projektiivne tehnika, mis kasutab struktureeritud juhiseid, et aidata õpilasel luua uus, väljamõeldud lugu. Uuringud on näidanud, et loodavad lood on suures osas laste endi lood (Lahad, 1992), kuid visualiseerimine ja loo ise välja mõtlemine loovad ruumi lapse ja selle olukorra vahele, võimaldavad olukorda eemalt vaadelda ning sellest õppida. Lugu joonistades ja jutustades saab kogeda emotsionaalset kergendust, korrastada oma mõtteid ja tundeid ning leida uusi lahendusi (Rennie, 1994).



Joonis 13. Lapsi toetavad visuaalid

6-osalise jutustuse struktuur:

- 1) peategelane;
- 2) peategelase ülesanne;
- 3) takistused ülesande täitmisel;
- 4) asjad, inimesed, oskused jms, mis peategelast aitavad;
- 5) loo haripunkt või peamine tegevus;
- 6) loo tagajärg/tagajärjed ehk kuidas lugu lõpeb.

Õpilane joonistab juhiste (ülal kirjeldatud kuue komponendi) põhjal paberile lihtsad pildid, mis toimivad loo rääkimisel/etendamisel viipena. Kui kuus pilti on joonistatud, palutakse õpilasel lugu ilma katkestuste ja küsimusteta jutustada/etendada. Nad peavad lugu rääkima võimalikult põhjalikult ja üksikasjalikult, lisades üksikasju ja leiutades uusi kirjeldusi. Klass saab olla toetavaks, aktsepteerivaks publikuks.

Soovi korral võib peale jutustust/etendust ergutada ühisarutelu: mida keegi nägi, tundis, mis mõtteid tekkis, kuidas seda olukorda saaks veel lahendada jne. Oluline on püsida väljamõeldud loo juures, mitte seda ühele õpilasele personaliseerida.

Tegevussoovitusi õppekomplektist „Kõik tunded on tundmiseks“

Tunnetega aitab sõbruneda tundesõnavara. Mitut tundesõna Sina tead?

Võite teha lastega tunnete kaardikesed, kuhu laps saab panna kokku kehakontuuri ja tunde nimetuse. Ühtlasi võib ta jagada, mis on need olukorrad, kus ta enamasti sellist tunnet tunneb või võib tulevikus tunda; mis on need olukorrad, kus teised selliseid tundeid võivad tunda. Kogu selle jutu ja oma märkamised saab laps enda loodud kaardikesele visualiseerida. See võimaldab lapsel endaga toimuvast lähemalt rääkida, laiendada tunnete sõnavara ning luua olukord-tunne-seoseid (see

omakorda aitab tulevikus tundeid lihtsamini märgata). Seejärel saab pöörata tähelepanu fookuse keeruliste tunnetega toimetuleku viisidele – miks mitte suunata laps endale sobivate meetodite valimise järel omale meeldetuletuskaardikest kujundama (vt joonis 14).



Joonis 14. Näited õppekomplektist „Kõik tunded on tundmiseks“

Tegevussoovitusi õppekomplektist „Mina-ise“

Tehke päevas teadlikke pause, kus lapsed saavad uurida oma tundeid ning oma hetketunde seinale lisada või seda vahetada. See, kui palju erinevaid tundeid lastele valikusse annate, sõltub laste aktiivsest tundesõnavarast (alustage väiksema valikuga, mida järjest laiendate). Tunnete seinale panek ja vahetamine toovad nähtavale, et tunded on nagu ilm – tulevad ja lähevad, ei jää lõputult püsima. Nagu ilma puhul valime sobiva riietuse, saame tunde puhul valida sobiva tegevuse. Mõnikord vajame kallistust, mõnikord oma aega, mõnikord kaaslase naeru ja mõnikord hoopis kedagi, kes kuulaks ja mõistaks.

Lahendades laste vahel kerkinud konflikte, pöörake tähelepanu sellele, mida keegi tundis (mitte sellele, mida keegi tegi).

- Mida Sa tunnend?
- Kus see tunne Sinu kehas märku annab?
- Mis on see, mida Sa hetkel vajad?
- Mis on see, mida Sa saad teha, et Sul/kaaslasel pisut parem olla oleks (sh toetage lapsi selle tegevuse elluviimisel)?

Mõned tegevuslikke meetodeid kajastavad trükised

- Rüütel, E., Elenurm, T., Pehk, A., Tomberg, M., Visnapuu, P. (2001). „Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatöök“
- Joiner, L. (2018). „Kunstiteraapilised tegevused lastele ja noortele“
- Uljeva, J. (2020). „Kuidas oma tunnetega sõbraks saada?“
- Ennok, K. (2012). „Lapse emotsionaalne arendamine. Tundekasvatust toetavad praktilised tegevused ja mängud“
- McFarlane, P. (2020). „Loovdraama: tegevusi ja harjutusi lapse emotsionaalseks toetamiseks“
- Kaudne, L. (2021). „Õppekomplekt Mina-ise“
- Hein, H. (2014). „Draamaraamat“
- Murray, L. E. (2021). „Rahulikud lapsed. Kuidas õpetada lastele mediteerimist ja lõdvestumist“
- Piroddi, C. (2021). „Meelerahu raamat lastele“
- Covey, S. (2008). „Õnnelike laste 7 harjumust“

6.4. Kokkuvõte

Eelkirjeldatust lähtuvalt on esimene oluline tõdemus see, et sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arendamisel ei ole kiireid ja üheseid lahendusi – see on protsess, mis eeldab endasse vaatamist, järjepidevust, kordamist, praktikas läbitegemist ning korduvat toetatud ja juhendatud oskuse harjutamist lapse loomulikus keskkonnas, aga ka järjepidevat refleksiooni ja mõtestamist. See on protsess, kus ühtviisi õppijaks on nii õpetaja kui ka lapsed, sest kasvamine toimub vastastikusel koosmõjus, kus juhtiv ja vastutav roll on täiskasvanul. Eneseanalüüsi võimalust ning peatükile tagasisivaatavat refleksiooni pakub ülesanne 8.

Ülesanne 8. Eneseanalüüs. Kuidas toetan laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut?

Kuidas toetad laste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut?

Mida teed juba täna? Mis on see, mille eest ennast tunnustad, millest rõõmu tunned?

Mida soovid tõhustada? Mida soovid lõpetada? Millega soovid alustada?

<p>Mille sead endale esmaseks eesmärgiks?</p> <p>Miks see Sulle tähtis on?</p> <p>Mida eesmärgini jõudmine Sinult nõuab/ eeldab? Milliseid konkreetseid tegevusi pead eesmärgini jõudmiseks tegema? Milliseid ressursse Sa vajad?</p> <p>Kuidas saad teada, et oled eesmärgi saavutanud? Mis siis on? Mis on teisiti? Mis tunne on siis, kui eesmärk on saavutatud?</p> <p>Millised raskused võivad kerkida eesmärgi poole püüdlemisel? Kuidas Sa need raskused ületad?</p> <p>Millal oma eesmärgi täitmist alustad? Mis on esimene samm/tegevus?</p>	
---	--

Kasutatud kirjandus

- Alamaa, M., & Afanasjeva, S. (2012). *Agressiooni asendamise treening. Käsiraamat*. Koolitus- ja nõustamiskeskus TEAN.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71–82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Aru, J., & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tänapäev.
- Bailey, R., & Jones, S. M. (2019). An integrated model of regulation for applied settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(1), 2–23. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00288-y>
- Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. Braziller.
- Bowen, M., & Kerr, M. E. (1988). *Family evaluation 1st edition*. W. W. Norton.
- Brendler, J., Silver, M., Haber, M., & Sargent, J. (1991). *Madness, chaos, and violence: Therapy with families at the brink*. Basic Books.
- Brocki, K. C., & Bohlin, G. (2004). Executive function in children aged 6 to 13: A dimensional and developmental study. *Developmental Neuropsychology*, 26(2), 571–593. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2602_3
- Bub, K. L., Robinson, L. E., & Curtis, D. S. (2016). Longitudinal associations between self-regulation and health across childhood and adolescence. *Health Psychology*, 35(11), 1235–1245. <https://doi.org/10.1037/hea0000401>
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. Appleton.

- CASEL. (2013). *2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs – Preschool and elementary school edition*. CASEL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- CASEL. (2015). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition*. <https://static1.squarespace.com/static/5532b947e4b0edee99477d27/t/5d0948b6a78e0100015f652f/1560889545559/CASEL+Secondary+Guide+2015.pdf>
- CASEL. (s.a.). The collaborative for academic, social and emotional learning. *Making the Case for SEL*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/how-can-you-make-the-case-for-sel/>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)9/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)9/En/pdf)
- Cheung, C., & Lee, T. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 255–263. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.08.006>
- Chinn, C., & Brewer, W. (2000). Knowledge change in response to data in science, religion, and magic. In K. Rosengren, C. Johnson, & P. Harris (Eds.), *Imagining the impossible: Magical, scientific, and religious thinking in children* (pp. 334–371). Cambridge University Press.
- Chu, B., Marwaha, K., Sanvictores, T., & Ayers, D. (2022). *Physiology, stress reaction*. StratPearls Publishing. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK541120/?fbclid=IwAR1hWQd1h3i6S_RE9TuSdAQsfAHW-5Y1gG32-7aQT47pttTncYFN_0yD1Y
- Classroom Check-Up*. (s.a.). classroomcheckup.org
- Collier, E. (2019). *What is inclusive practice?* <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/what-is-inclusive-practice/>
- Covey, S. (2008). Õnnelike laste 7 harjumust. Dipri.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Curtiss, P. R., & Warren, P. W. (1973). *The dynamics of life skills coaching*. Life skills series. Prince Albert, Saskatchewan: Training research and development station (p. 89). Department of Manpower and Immigration.
- De Bruin, C. (2014). *5 küsimust. Praktiline juhend autismiga lapse kasvatamiseks*. Eesti Autismiliit.
- De Luca, C. R., Wood, S. J., Anderson, V., Buchanan, J., Proffitt, T. M., Mahoney, K., & Pantelis, C. (2003). Normative data from the Cantab: Development of executive function over the lifespan. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(2), 242–254. <https://doi.org/10.1076/jcen.25.2.242.13639>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2019). Review of the evidence on, and fundamental questions about, efforts to improve executive functions, including working memory. In J. Novick, M. F. Bunting, M. R. Dougherty, & R. W. Engle (Eds.), *Cognitive and working memory*

training: Perspectives from psychology, neuroscience, and human development (pp.143–431). Oxford University Press.

- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327–347. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.11.002>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309. <http://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Dweck, C. S. (2017). *Mõtteviiis. Uutmoodi psühholoogia edu saavutamiseks*. Tallinna Raamatutrükikoda.
- Ee, J., & Ong, C. W. (2014). Which social emotional competencies are enhanced at a social emotional learning camp?. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 24–41. <http://doi.org/10.1080/14729679.2012.761945>
- Elias, M. J., Gara, M. A., Schuyler, T. F., Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409–417. <http://doi.org/10.1037/h0079277>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., & Greenberg, M. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Ennok, K. (2012). *Lapse emotsionaalne arendamine. Tundekasvatust toetavad praktilised tegevused ja mängud*. Atlex.
- Erg, L. (2004). *Suhtlemisprobleemide lahendamise oskuse arendamine algklassides. SPLO programmi väljatöötamine ja katsetamine 2. klassis*. [Magistritöö, Tartu Ülikool]. Tartu Ülikool.
- Fomina, T., Burmistrova-Savenkova, A., & Morosanova, V. (2020). Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 10(67), 1–10. <https://doi.org/10.3390/bs10030067>
- Furman, B. (2012). *Põngerjaõpetus. Lahendused laste probleemidele*. Tänapäev.
- Furman, B. (2016a). *Muksuopin lumous – luova tapa auttaa lapsia voittamaan psyykkiset ongelmat*. Lyhytterapiainstituutti.
- Furman, B. (2016b). *Oskuste õppe käsiraamat*. Paar.
- Furman, B. (2021). Mindsetillä on väliä – psykososiaalisten interventioiden vaikuttavuuden tutkimisen haasteet. *Kasvun tuki aikakauslehti*, 2, 46–49. <https://journal.fi/kasvuntuki/article/view/128202>

- Galanti, R. (2021). *Kuidas ärevusega toime tulla*. Ühinenud ajakirjad.
- Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2014). *Psühholoogia*. Väike Vanker.
- Glick, B., & Gibbs, J. C. (2011). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth* (3rd ed. rev. and exp.). Research Press.
- Goleman, D., & Senge, P. (2014). *The triple focus: A new approach to education*. More Than Sound, LLC Florence.
- Gordon, T. (2006). *Õpetajate kool*. Kuidas tunda end õpetajana paremini. Väike Vanker.
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health. Effects on teachers, students, and schools*. University Park: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Hallowell, E., & Ratey, J. (2022). *ATH 2.0. Lapsepõlvest täiskasvanueani*. Äripäev.
- Hansen, A. (2013). Reflective learning and teaching in primary schools. In Hansen, A. (Ed.), *Reflective learning and teaching in primary schools* (pp. 32–48). Thousand Oaks, Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526401977>
- Hansen, A. (2022). *Depressiivne aju. Miks me end nii halvasti tunneme, kui meil nii hästi läheb*. Varrak.
- Harris, R. (2017). *Enesekaastunde lõhe*. Äripäev.
- Hein, H. (2014). *Draamaraamat*. Maurus.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59–81. <https://doi.org/10.1023/A:1005142429725>
- Hoopmann, K. (2019). *Aspergeri sündroomiga õpilane klassis. Mida peaks iga õpetaja teadma*. Studium.
- Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused*. Studium.
- Jakobson, A. (2020). *Oskuste vihik*. Angela Jakobson.
- Jenkins, L. N., Floress, M., & Reinke, W. M. (2014). Rates and types of teacher praise: A review and future directions. *Psychology in the Schools*, 52(5), 463–476. <https://doi.org/10.1002/pits.21835>
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers. Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, S. M. (2019). *Attachment theory in practice: Emotionally focused therapy (eft) with individuals, couples, and families 1st edition*. The Guilford Press.
- Joiner, L. (2018). *Kunstiteraapilised tegevused lastele ja noortele*. Studium.

- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., & Kahn, J. (2017). *Navigating SEL from the inside out. Looking inside and across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers*. Harvard Graduate School of Education.
- Juul, J. (2011). *Minu piirid – sinu piirid*. Väike Vanker.
- Järv, K. (2006, 2. okt). *Peresuhted ja haigused*. [Suuline ettekanne]. Tartu Rahvaulikool.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Bantam Books.
- Kaudne, L. (2021). *Õppekomplekt Mina-ise*. Just Print Estonia.
- Kiusamisest vabaks*. (s.a.). <https://kiusamisestvabaks.ee/uuringu-ja-teadustegevus/>.
- Krull, E. (2018). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Lahad, M. (1992). Story-Making in assessment method of coping with stress. Six piece story making and BASIC Ph. In S. Jennings (Ed.), *Dramatherapy theory and practice* (Vol. 2., pp. 150–163). Routledge.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lõoke, M., & Luik, H. K. (2022). *Ärevus ja meeoluhäired*. Varrak.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yodanis, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>
- McBrien, J. (2022). Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices, and implications for policies across OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 266. <https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- McFarlane, P. (2020). *Loovdraama: tegevusi ja harjutusi lapse emotsionaalseks toetamiseks*. Studium.
- Micucci, J. (1998). *The adolescent in family therapy: Breaking the cycle of conflict and control*. Guilford Press.
- Mitchell, J. T., McIntyre, E. M., English, J. S., Dennis, M. F., Beckham, J. C., & Kollins, S. H. (2013). A pilot trial of mindfulness meditation training for ADHD in adulthood: Impact on core symptoms, executive functioning, and emotion dysregulation. *Journal of Attention Disorders*, 21(13), 1105–1120. <https://doi.org/10.1177/1087054713513328>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Moote, G. T. Jr., Smyth, N. J., & Wodarski, J. S. (1999). Social skills training with youth in school settings: A review. *Research on Social Work Practice*, 9(4), 427–465. <https://doi.org/10.1177/104973159900900403>

- Morton, B., & Pilgrim, J. (2023). Kaasava hariduse edendamise: sotsiaalne ja emotsionaalne õpe universaalselt kujundatud õppimise prisma kaudu. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 11(1), 28–47. <https://doi.org/10.12697/eha.2023.11.1.02b>
- Murray, L. E. (2021). *Rahulikud lapsed. Kuidas õpetada lastele mediteerimist ja lõdvestumist*. Helios.
- Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., Soto, C. J., & Roberts, B. W. (2021). Social, emotional, and behavioral skills: An integrative model of the skills associated with success during adolescence and across the life span. *Frontiers in Education*, 6(679561), 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679561>
- National School Climate Center. (s.a.). schoolclimate.org
- Neff, K. (2017). *Enesekaastunne*. Äripäev.
- Niu, S. J., & Niemi, H. (2020). Teachers support of students' social-emotional and self-management skills using a solution-focused skillful-class method. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 27(1) 54–73. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.269>
- Noble, P. S., Adams, G. R., & Openshaw, D. K. (1989). Interpersonal communication in parent-adolescent dyads: A brief report on the effects of a social skills training program. *Journal of Family Psychology*, 2(4), 483–494. <https://doi.org/10.1037/h0080516>
- Paulhus, D. L., & Martin, C. L. (1987). The structure of personality capabilities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.354>
- Peasjad MTÜ. (s.a.). www.peaasi.ee
- Piroddi, C. (2021). *Meelerahu raamat lastele*. OÜ Dada AD.
- Plummer, D. M. (2021). *Kuidas aidata lastel toime tulla muutuste, stressi ja ärevusega?* Studium.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. The Guilford Press.
- Rennie, D. L. (1994). Storytelling in psychotherapy: The client's subjective experience. *Psychotherapy*, 31, 234–243. <https://doi.org/10.1037/h0090224>
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rüütel, E., Elenurm, T., Pehk, A., Tomberg, M., & Visnapuu, P. (2001). *Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatöök*s. Tallinna Pedagoogika-ülikooli kirjastus.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Serdiouk, M., Rodkin, P., Madill, R., Logis, H., & Gest, S. (2015). Rejection and victimization among elementary school children: The buffering role of classroom-level predictors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 5–17. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9826-9>
- Shure, M. B. (1992). *I Can Problem Solve (ICPS). An Interpersonal Cognitive Problem Solving program. Intermediate elementary grades*. Research Press.
- Siegel, G. J. (2018). *Ajutorm. Teismelise aju jõud ja siht*. Helios Kirjastus.

- Siegel, D. J., & Bryson, J. T. (2019). *Lapse ajukeskne kasvatus*. Tänapäev.
- Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2021). Taking skills seriously: Toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26–33. <https://doi.org/10.1177/0963721420978613>
- Steer, J., & Horstman, K. (2011). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laste ja noorte abistamine õppetöös*. Kunst.
- Step by Step haridusprogramm. (2019). *Lapsekeskne demokraatlik lasteaed*. Paar.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376–395). Oxford University Press.
- Taitava luokka käsikirja. (2018). Lyhytterapiainstituutti. <https://shop.lti.fi/?product=skilful-class-cards>
- Teiverlaur, M. (2000). *Mis on kognitiiv-käitumisteraapia?* Karksi Areng. TORE. (s.a.). <https://tore.ee/>
- Tropp, K., & Saat, H. (2010). Õpetamine ja õppimine teises kooliastmes. EV Haridus- ja Teadusministeerium.
- Uljeva, J. (2020). *Kuidas oma tunnetega sõbraks saada?* Koolibri.
- Umbreit, M. S. (2001). *The handbook of victim offender mediation: An essential guide to research and practice*. Jossey-Bass.
- Vaikuseminutid. (s.a.). *Vaikuseminutite programmi mõju stressi vähenemisele*. <https://vaikuseminutid.ee/teadusuuringud/>
- VEPA. (2018). www.vepa.ee
- Wallace, J. (1966). An abilities conception of personality: Some implications for personality measurement. *American Psychologist*, 21, 132–138. <https://doi.org/10.1037/h0023298>
- Wallace, J. (1967). What units shall we employ? Allport's question revisited. *Journal of Consulting Psychology*, 31(1), 56–64. <https://doi.org/10.1037/h0024208>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton.
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 64, 17–27. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.008>
- Wharmby, P. (2024). *Ebatüüpile*. Äripäev.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73–94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>

Lisa 1.

Tervise Arengu Instituudi ennetuste teadusnõukogu poolt ennetustegevuste tõendatuse taseme hindamise läbinud programmid (vt värskemaid infot <https://tai.ee/et/tervis-ja-heaolu/ennetuse-teadusnõukogu>)

KiVa™ kiusamisvastane programm

Kristiina Treial, SA Kiusamisvaba Kool

Sihtgrupp

KiVa programm on kooliterviklik, st erinevad sekkumise osad on suunatud kõigile koolipere liikmetele, sh 1.-9. klassi õpilastele, personalile, lapsevanematele.

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

Programmil on kolm eesmärki: ennetada tõhusalt kiusamist, lahendada edukalt ettetulevaid juhtumeid ja minimeerida kiusamisega kaasnevaid võimalikke kahjusid. Programmi tegevused kujundavad kogu koolipere teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis on vajalikud selleks, et luua ja hoida koostõiseid ja austavaid suhteid ning ennetada, märgata ja tõkestada kiusamist. Programmil on kolm eakohast ennetustundide moodulit I, II ja III kooliastmele, millest igal on omad täpsemad õpiväljundid.

Programmi teoreetilised alused

KiVa programm on välja töötatud Soomes Turu Ülikoolis, Eestis on KiVa ametlik esindaja SA Kiusamisvaba Kool.

KiVa programm toetub kaasaegsele teaduslikule teadmisele selle kohta, mis aitab koolides kiusamist vähendada (ennetada ja tõhusalt peatada). Programm toetab riiklikus õppekavas toodud üldpädevuste (suhtlus-, enesemääratlus-, sotsiaalse, väärtus- ja ettevõtluspädevuse) arengut ning on heas kooskõlas inimeseõpetuse ainekava õpiväljunditega. KiVa-tundides õpitakse mh tundma iseennast, oma kaaslast, grupiprotsesse ning enese kehtestamise ja kaaslaste toetamise ning probleemide lahendamise oskusi.

Programmi koostamise teoreetilisteks alusteks on olnud järgmised teooriad:

- sotsiaal-kognitiivne teooria – kiusamiskäitumist mõjutab terve süsteem individuaalseid ja keskkondlikke tegureid, millest võtmerolliks olevaid (teadmisi, oskusi, uskumusi, empaatiat jne) KiVa programm oma tegevuste kaudu mõjutab;

- kiusamises osalejate rollide teooria (ingl *participant role approach*) – kiusamine on grupiprotsess, ja et seda tõhusalt ennetada või peatada, tuleb tegeleda iga osapoole rolli ja vastutusega, eriti vaikivate pealtvaatajate jõustamisega kaitsjateks;
- sekkumismudelite aluseks on Pikase ühise mure meetod, Maines'i & Robinsoni mittesüüdistav käsitlus, Olweuse meetod.

Programmi struktuur

KiVa programm sisaldab:

- universaalseid ennetustegevusi õpilastele, õpetajatele ja lapsevanematele;
- konkreetseid juhtumite lahendamise meetodikaid;
- kiusamiskogemuste ja heaolunäitajate iga-aastast monitoorimist koolis.

Õpilastele pakub KiVa kooliastmeti eakohaseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid enda ja suhetega toimetulekuks ning kiusamise vähendamiseks; sisaldab kiusamise vähendamise õppekava (KiVa-tunnid, e-õppemängud), teavitustegevusi ning tõhusat juhtumite lahendamist.

Personalile pakub KiVa vajalike pädevuste kujundamist erinevate koolituste ja tugi-materjalide (sh õpetajaraamatute, veebimaterjalide, e-õppemängude) abil. Kool saab igal aastal õpilasküsitluse põhjal tagasiside tehtud pingutuste tulemuslikkuse kohta.

Lapsevanematele pakub KiVa harivaid tegevusi ja materjale, et märgata ja peatada kiusamist, toetada oma last, kujundada paremat pädevust, toetada koostööd kooliga (näiteks iga-aastased lapsevanemate õhtud, lapsevanemate miniõpik juhistega ennetustööks kodus ning juhtumi korral oma lapse toetamiseks).

KiVA on tõenduspõhine programm. Et tulemusi saavutada, tuleks programmi rakendada maksimaalselt, nii nagu see on ette nähtud. KiVa programmi kasutamist Eesti koolides toetab SA Kiusamisvaba Kool, kes on pikkade tegutsemisaastate jooksul välja arendanud kooliperedele **mitmekülgse jätkutoe**: KiVa mentor, suve- ja talvekoolid ja kogemusgrupid. Programmis osalevad koolid saavad igal õppeaastal tagasisidet rakendusnäitajate kohta, väljastatakse põhi- ja kõrghariduse kvaliteedimärgiseid.

Toetavad veebilingid

kiusamisvaba.ee, kivaprogram.net, bit.ly/kivayouth

E-õppemängud I ja II kooliastmele ning **e-õppe äpp II ja III** kooliastmele on kättesaadavad vaid programmi kasutavatele koolidele.

VEPA Käitumisoskuste Mäng

Anita Baumbach, VEPA metoodika käsiraamatute koostaja

Sihtgrupp

1.–6. klassi õpilased

Väljaõppesse on oodatud nii aine- kui ka klassiõpetajad.

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

VEPA metoodika on tõenduspõhiste meetodite kogum, mida õpetaja saab kasutada terve koolipäeva vältel. VEPA elementide abil saab luua hooliva ja toetava õpikeskkonna, mis toetab laste eneseregulatsioonioskuste ja sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengut. Tänu arenenud eneseregulatsioonile ja sotsiaal-emotsionaalsele pädevusele tekib noortel vähem vaimse tervise riske, agressiivset või riskikäitumist (sh sõltuvuste teket). Seetõttu peetakse VEPA metoodikat rahvusvaheliselt tunnustatud sekkumiseks, mis ennetab mitmeid probleeme ning mõjub positiivselt laste heaolule ja elukvaliteedile ka pikemas perspektiivis (kuni täiskasvanueani välja). VEPA metoodikal on tõestatud positiivne mõju ka õpetajate enesetõhususele, sh vaimsele tervisele.

Programmi teoreetilised alused

VEPA Käitumisoskuste Mängu metoodika tugineb põhimõttele, et lapsed ei pruugi teada, kuidas erinevates olukordades käituda või oma tunnetega toime tulla. See eeldab arenenud eneseregulatsiooni ja sotsiaal-emotsionaalset pädevust, mida saab arendada vaid toetavas ja hoolivas õpikeskkonnas.

Eneseregulatsiooni ja sotsiaal-emotsionaalset pädevust saab õpetada samamoodi nagu muid oskusi, nt jalgrattaga sõitmist, arvutamist või lugemist. Nii nagu teiste oskuste arendamisel, tagavad ka siin edu sammhaaval edasiliikumine, mitmekordne harjutamine, usk lapse võimetesse ja positiivne toetamine.

Mõõdukas tempos edasiliikumine võimaldab omandada kompleksseid oskusi väikeste osade kaupa (näiteks laseb täiskasvanu lapsel tõmmata nimepulga klassikaaslase nimega, seejärel võib laps küsida klassikaaslaselt abi ja saab vastamiseks piisavalt mõtlemisaega – selline ettevalmistus aitab tugevdada enesekindlust ja valmistab last ette spontaanseks vastamiseks).

Mitmekordne rakendamine võimaldab harjutada uut oskust erinevates olukordades ja tugevdada uusi närvirakkude ühenduskohti ajus. Tasapisi kujuneb lapsel uus harjumus, mis saab ilmnedas erinevates kontekstides.

Iga oskus kinnistub paremini, kui tunnustada soovitud käitumist ja aidata lapsel märgata sama käitumist ka teiste puhul. Lapse jaoks on täiskasvanute (eriti lapsevanemate ja õpetajate) tähelepanu väga oluline ka algkoolis. Seetõttu proovib

laps saada selle tähelepanu ükskõik millisel viisil. Lapsele on vaja, et täiskasvanu märkaks teda ja osutaks talle tähelepanu, olgu selleks noomimine või tunnustus ja julgustamine. Kui täiskasvanu reageerib ebasobivale käitumisele emotsionaalselt ja jätab märkamata sobiva käitumise, siis kinnistab see probleemset käitumist ja laps õpibki püüdma tähelepanu sobimatul viisil. VEPA metoodika rakendamise analüüs ja raportid on leitavad www.vepa.ee/tulemused.

VEPA metoodika põhimõtteid aitab kõige paremini mõista rahvusvahelise VEPA treeneri Jeanette Puskase (USA) metafoor „Mida Sa soovid peenral? Kui Sa soovid lilli, siis kasta neid ja mitte umbrohtu“.

Programmi struktuur

Õpetajatele pakutakse VEPA metoodika koolitust, mille käigus õpetaja omandab sammhaaval VEPA elemente, VEPA mängu ja metoodika lisavõimalusi. Koolituspäevade vahel rakendatakse VEPA metoodikat klassis iseseisvalt. Kõiki VEPA elemente ning VEPA mängu ja selle lisavõimalusi saab rakendada kogu koolipäeva vältel.

VEPA õpetaja teeb esimese õppeaasta jooksul koostööd VEPA mentoriga, kes külastab tunde, aitab analüüsida VEPA rakendamist klassis ning kohandada seda õpetaja tööstiili ja klassi vajadustega.

VEPA metoodika koolituse eesmärk on aidata õpetajal võtta kasutusele kõik VEPA elemendid, VEPA mäng ja selle lisavõimalused ning rakendada neid süsteemselt ja iseseisvalt pikema aja jooksul.

Lisaks sellele korraldatakse VEPA metoodika lühikoolitusi kooli tugipersonalile ja juhtkonna esindajatele.

Toetavad veebilingid

www.vepa.ee

Facebook: facebook.com/vepa.ee

www.paxis.org/school-based-programming

VAIKUSEMINUTITE NOORTEKURSUS „OMA“

Nelli Jung, MTÜ Vaikuseminutid

Sihtgrupp

Vaikuseminutite noortekursus on suunatud 8.–12. klassi õpilastele – iganädalased kogemuslikud temaatilised tunnid lähtuvad just selle vanusegrupi huvidest ja vajadustest. Noortekursuse raames kasutatakse keskendumise ja enesejuhtimise oskuste treeninguks teadveloleku harjutusi, mis sobivad ka märksa laiemale eagrupile.

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

Vaikuseminutite noortekursuse eesmärk on toetada teadveloleku ja sotsiaal-emotsionaalse pädevuse õppe kaudu positiivse muutuse tekkimist noorte eneseteadlikkuses ja enesejuhtimise oskustes. Kogemuslike tegevuste kaudu toetatakse järgmist:

- toimetulekut pingete, ülekoormuse ja stressiga, et hoolitseda enda vaimse tervise eest;
- võimet oma tähelepanu tahtlikult juhtida ja keskenduda;
- oskust oma emotsionaalset seisundit teadvustada ja reguleerida ning mitte jääda negatiivsete mõttemustrite ohvriks;
- heatahtlikku ja tähelepanelikku hoiakut, mis aitab leida loovaid ja kõigi suhtes hoolivaid lahendusi.

Teemad: tähelepanu teadlik suunamine, teadlike puhkepauside võtmine, vastutus ja valik, emotsioonide ja mõtete juhtimine, konfliktiga toimetulek, heasoovlikkus, tasakaalu leidmine elus.

Programmi teoreetilised alused

Vaikuseminutite noortekursus on kantud positiivse psühholoogia koolkonna käsitlustest. Tegemist on meelearjutusi sisaldava *mindfulness*'i ehk meditsiiniprofessor Jon Kabat-Zinni loodud teadveloleku koolkonna lähenemisega.

Oluliseks aluseks on sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise raamistik, mille on loonud CASEL (*s.a.*).

Programm toetub järgmiste programmide ja teooriate oskusteabele:

- teadvelolekul põhinev stressivähendamise programm Mindfulness Based Stress Reduction ehk MBSR (Kabat-Zinn, 2013);
- teadvelolekul põhinev kognitiivse teraapia programm Mindfulness-Based Cognitive Therapy ehk MBCT (Segal *et al.*, 2013);
- sotsiaal-emotsionaalsete oskuste ja teadveloleku programm Cultivating Awareness and Resilience in Education ehk CARE (Jennings *et al.*, 2017);

- täidesaatvate funktsioonide teooria (Miyake *et al.*, 2000) ja uuringud teadveloleku mõjust pidurdusprotsessidele, töömälule ning kognitiivsele paindlikkusele (nt Diamond & Ling, 2019; Mitchell *et al.*, 2013).

Programmi struktuur

Noortekursus on üles ehitatud teadveloleku harjutustele ja temaatilistele tundidele (rühmatööd, arutelud, mängud ja eksperimendid ning refleksioon). Temaatiliste tundide struktuuris on lähtutud põhimõttest, et teadmine ehitatakse tunnis saadud isikliku kogemuse või taipamise peale.

Kursus kestab 10 nädalat, igal nädalal toimub temaatiline tund ning igal koolipäeval teevad õpetajad noortega ainetundides 3 teadveloleku lühiharjutust (u 3 + 3 + 5 minutit) + äpitugi.

Noortekursust saab viia läbi eraldiseisva kursusena, kuid parimal juhul on see osaks Vaikuseminutite kooliterviklikust programmist, mis seab sihiks eneseteadlikkuse, enesejuhtimise ja vaimse heaolu kasvu terves haridusasutuses, juurutades neid oskusi ja hoiakuid koolikultuuri. Süsteemne kaheaastane programm „Heaolu loov kool“ paneb alguses rõhu õpetajate teadveloleku ja sotsiaal-emotsionaalse pädevuse toetamisele (6 koolituspäeva), järgneb süsteemne kasutamine õpilastega (sh noortekursuse juhendajate väljaõpe ning kursuse läbiviimine), samuti saavad õpetajad jätkutuge ja juhtgrupp saab *coaching'*ut, et toetada läbivat väärtustamist ja rakendamist.

Noortekursuse ja õpetajate väljaõppe mõju uuris (Vaikuseminutid, *s.a.*) 12 Eesti koolis Tartu Ülikooli uurimisgrupp (Kristel Pöder, Kenn Konstabel, Teri Talpsep). Õpilastel, kes osalesid sügisel noortekursusel, ei tõusnud septembrist novembrini stressitase, samas kui kontrollgrupil kasvas stress järsult (stressimarkerid saadi vereanalüüsides). Enesekohaste küsimustike järgi oli noortekursusel osalenutel vähem kurnatust (nii kursuse järel kui neli kuud hiljem) ning kavakindlalt harjutusi teinud õpilastel esines ka vähem ärevuse ja paanikahoogude sümptomeid. Õpetajatel ilmsid kursuste järel enesetõhususe kasv, parem võimekus enda emotsioone pingelistes olukordades reguleerida; suurem tähelepanelikkus (teadveloleku tase); sõbralikkus enda ja konstruktiivsem hoiak oma vigade ja puuduste suhtes.

Toetavad veebilingid

vaikuseminutid.ee/vaikuseminutite-noortekursus-koolidele

vaikuseminutid.ee/vaikuseminutite-harjutused

vaikuseminutid.ee/susteemne-tugi-haridusasutustele

vaikuseminutid.ee/teadusuuringud/

Äpis „Vaikuseminutid“ avanev lisamaterjal toetab noortekursusel osalejaid audioharjutuste ja inspireerivate videoklippidega.

Lisa 2.

Näiteid tõhusa sekkumise elemente sisaldavatest programmidest Eestis

KIUSAMISEST VABAKS! (ingl FREE OF BULLYING)

Aleksandra Munts-Avajõe, MTÜ Lastekaitse Liit

Sihtgrupp

Programm on suunatud lastele, spetsialistidele, lastevanematele ja kogukonnale. Eestis on programmi „Kiusamisest vabaks!“ eestvedajaks MTÜ Lastekaitse Liit. Programmi rakendatakse kohalikes lasteaedades alates aastast 2010, koolides alates aastast 2013 ning sõimerühmades ja lastehoidudes alates aastast 2018.

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

„Kiusamisest vabaks!“ on kiusamist ennetav haridusprogramm turvalise ning kaasava keskkonna loomiseks ja sotsiaalsete oskuste õpetamiseks. Programm „Kiusamisest vabaks!“ ennetab riskikäitumist eelkõige laste väärtushinnangute kujundamise kaudu. Programmi kasutamisel areneb lastekollektiivis kiusamist ennetav käitumiskultuur: lapsed suhtuvad üksteisesse sallivalt, austavalt ja hoolivalt, julgedes kiusamise korral kaitsta kaaslast, kes seda ise ei suuda. „Kiusamisest vabaks!“ keskendub lastegrupile kui tervikule, koosolemise rõömule ja ühtekuuluvustundele.

Programmi teoreetilised alused

Programm töötati välja 2007. aastal Taani Roskilde Ülikooli teadlaste, organisatsiooni Save the Children Denmark ja Taani kroonprintsessi fondi The Mary Foundation koostöös.

Teadusajakiri Early Child Development and Care avaldas Tallinna Ülikooli teadurite Leida Taltsi, Sirje Pihti ja Sigrít Nigulase artikli, mis põhineb „Kiusamisest vabaks!“ metoodika tulemusuuringutel ning räägib kiusamist ennetavate meetodite kaudu väärtuste kujundamisest esimese kooliastme õpilaste seas. Artikkel pälvis teadusartiklite avaldamisel võimalikest kõrgeima kategooria. Uuringu tulemused on leitavad täismahus artiklis „Shaping Estonian primary school pupils' values by using bullying prevention methods“, mis avaldati 2016. a märtsi algul teadusajakirjas Early Child Development and Care, London: Routledge Taylor & Francis Group.

Kaheaastase efektiivsusuuringu tulemused Eesti lasteaedades ja koolides näitavad järgmist:

- kiusamise probleem on metoodika järjepideva rakendamise järel kahanenud, seda nii õpetajate, lapsevanemate kui õpilaste vaatenurgast. Eriti avaldub see verbaalse kiusamise ja kaaslaste ignoreerimise vähenemises;
- lasteaiarühmades ja klassides, kus õpetajad rakendavad metoodika elemente iga päev, kasutavad lapsed aktiivsemalt tundeid ja suhtlemist kirjeldavat sõnavara. Laiem verbaalne repertuaar annab omakorda võimaluse probleemolukordi ennetada ja neisse tasakaalukalt sekkuda.

Teostaja: Psience OÜ, Eesti uuring 2015–2016 (Kiusamisest vabaks, s.a.)

Viieaastased Taanis läbi viidud uuringud (2007–2011) näitavad järgmist:

- 53% küsitletud õpetajatest ja teistest spetsialistidest toob esile, et programmis osalenud lapsed suudavad olla ise kõige paremad kiusamisolukorra lahendajad;
- 58% toob esile, et lapsed on muutunud üksteise suhtes hoolivamaks ning julgevad sekkuda, kui näevad kedagi ebaõiglaselt tegutsemas;
- 60% programmis osalenutest toob esile, et lapsed on muutunud üksteise vastu abivalmimaks.

Teostaja: Roskilde Ülikooli teadlaste ja uuringufirma Family Life Research (CeBUFF) (Kiusamisest Vabaks, s.a.)

Programmi struktuur

Üldinimlikke väärtusi (sallivust, hoolivust, austust, julgust) juurutavad metoodilised materjalid on koondatud vanusepõhistesse metoodilistesse kohvritesse töötamiseks laste, lastevanemate ja haridusasutuste kolleegidega. Metoodiline kohver söime- rühmadele ja lastehoidudele on oranži, lasteaedadele rohelist ja koolidele sinist värvi. Kohvri materjalid on igale vanuserühmale eakohased, kuid iga kohver sisaldab alati metoodilist vahendit Suurt Sõber Karu (29 cm) õpetaja jaoks, käsiraamatut programmi põhimõtetest, tegevuste raamatut, vestluskaarte, väärtuste plakateid, emotsioonide plakateid, kirju lapsevanematele, USB-mälupulka programmi laulude ja fonogrammidega jne.

Programm on kergesti lõimitav haridusasutuse igapäeva elu ning õppe- ja kasvatusprotsessidega, kuna on kooskõlas Eesti koolieelse lasteasutuse ja põhikooli riiklikes õppekavades kirjeldatud õppekava alusväärtuste ja üldpädevuste kujundamise põhimõtetega.

Toetavad veebilingid

kiusamisestvabaks.ee
freeofbullying.com

BEN FURMANI OSKUSLIKU KLASSI PROJEKT

Killu Teras, Tartu Karlova Kooli õpetaja, Oskusliku Klassi projekti rakendaja

Sihtgrupp

Oskusliku Klassi projekt on suunatud 1.-6. klassi õpilastele.

Programmi eesmärk

Projekti Oskuslik Klass (sm *Taitava luokka*, ingl *Skilful Class*) eesmärk on toetada sotsiaal-emotsionaalsete oskuste õppimist klassikeskkonnas (Niu & Niemi, 2020):

- aidata õpilastel õppida suhtlus- ja koostööoskusi,
- toetada õpilaste vaimset heaolu,
- parandada õpilaste õpitulemusi,
- suurendada õpetaja rahulolu oma tööga,
- tugevdada klassivaimu. (*Taitava luokka*, 2018)

Programmi teoreetilised alused

Oskusliku Klassi projekt on tihedalt seotud oskuste õppe kui lahenduskeskse meetodiga, mida rakendatakse 15 sammuna (Furman, 2012, 2016a). 1990ndatel Soomes välja arendatud oskuste õppe meetodi puhul on viidud raskuskese lapse psühhosotsiaalselt probleemilt õppimist vajavale oskusele ning selle rakendamisel on oluline, et laps osaleks oskuse õppimise protsessis aktiivselt ja saaks tuge oma perelt, sõpradelt ja teistelt lähedastelt (Furman, 2021). Projekti väljatöötajad Furman ja Ahola peavad silmas oskuste õpet just klassikeskkonnas (Niu & Niemi, 2020). Projekt põhineb sarnaselt oskuste õppe meetodiga lahenduskesksel lähenemisel. Koostöös Soome klassiõpetajatega valiti välja algklassides vajalikemad klassi- ja isiklikud oskused ning koostati oskuste piltide ja lühikirjeldustega kaardid. Projektis osalev klass valib oskused välja nende hulgast.

Programmi struktuur

Oskusliku Klassi projekt jaguneb **kahte ossa**: esmalt õpib kogu klass ühiselt välja valitud **klassioskust**, seejärel õpib iga õpilane enda välja valitud **isiklikku oskust**.

Projekti **esimene osa** vältab 2-3 nädalat (*Taitava luokka*, 2018). Esmalt tutvub klass oskuste õppimise ja üksteise innustamise idee ja projektiga. Liituda otsustanud klass kaasab koolijuhi, paludes liitumiseks luba. Õpilast innustab oskuste õppes lisaks klassile ka perekond. Projekti esimeses osas tutvub klass oskuste kaartide toel **kuue klassioskusega** (nt kuulamis-, rahunemis-, äraleppimisoskusega), mis annab võimaluse arutada nende tähenduse ja kasulikkuse üle. Õpilased hindavad kõiki kuut oskust kümnepalliskaalal, seejärel õpitakse ühiselt valitud oskust, innustades

ja toetades üksteist. Protsessis on oluline osa õpilaste kaasamisel ja loovusel, nt arutelud, tagasisideringid, oskuse kasutamise ette näitamine, oskuse ja väeolendi joonistamine, oskuse kasutamise tunnustamisviisi väljamõtlemine. Koos klassiga ühe oskuse õppimine kasvatab klassi seotuse tunnet, aitab õpilastel saada teadlikuks oskustest, aga ka sellest, et neid saab õppida. Siiski ei pea projekti kummaski osas oskust täielikult omandama, vaid tähtis on juurutada mõtteviisi, et probleeme on lihtsam lahendada, kui pöörata need oskusteks, ja et oskusi õppides pole vaja üksteisega võistelda, vaid üksteist aidata ja toetada.

Projekti **teine osa** vältab 3-4 nädalat (Taitava luokka, 2018). Alguses tutvuvad õpilased oskuste kaartide toel **22 isikliku oskusega** (nt teiste ees rääkimise, teistega liitumise, kaotusega leppimise, keskendumisoskusega). Igaüks valib (õpetaja ja/või vanema toel) välja ühe endale olulise oskuse. Isikliku oskuse õppimist toetab esimeses osas omandatud eesmärkide seadmise oskus. Välja valitud isiklikku oskust õpitakse oma oskusmeeskonna, teiste klassikaaslaste, õpetaja ja vanemate toetusel. Ka selles protsessis on tähtsal kohal õpilaste aktiivsus ja loovus. Õpilased elavad üksteisele kaasa, koos klassiga kavandatakse oskuste õppimise ja oskuslikuks klassiks saamise tähistamine. Seni tehtud uuringud on näidanud projekti tõhusust (nt Niu & Niemi, 2020).

Toetavad materjalid

Oskuste kaardid, mis sisaldavad ka käsiraamatu ja täiendavate lisamaterjalide linki: inglise, saksa jt keeltes bit.ly/skilfulcards
Skilful Class: bit.ly/skilfulclass

Oskuste õppe äpp: Kids'Skills

PROGRAMM MEIE MAAILM

Kristiina Treial, Elina Malleus-Kotšegarov, Evelin Õunap, Tallinna Ülikool

Sihtgrupp

Sotsiaal-emotsionaalse (SE) pädevuse arendamise programm Meie Maailm on universaalne, ennetusele suunatud klassipõhine sekkumisprogramm II klassi õpilastele, mis on kasutatav kogu klassiga inimeseõpetuse ainetundide raames ning lähtub riiklikust õppekavast. On saadaval ka lühimoodul I klassile ja kursus III klassi inimeseõpetuse põhjal.

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

Programmi eesmärk on arendada süstemaatiliselt laste SE pädevust inimeseõpetuse ainetundides, tulemaks toime suhtlus- ja õpiprobleemidega. Tunnitegevused on otseselt suunatud õpilaste SE pädevuse arendamisele:

- arenevad eneseteadlikkus, tunnete märkamine ja juhtimine; suhtluse baas- oskused; koostöö oskused; ootamise oskus (pidurdus);
- kujunevad paremad suhted klassis ja valmisolek koostööks iga klassikaaslasega;
- paranevad koosõppimise oskused;
- suhted õpetaja ja lapsevanemate vahel muutuvad koostöisemaks.

Programmi kooolitus õpetajatele ja selle kasutamine toetavad õpetaja metoodilisi ja SE pädevusi, kaasatud on ka lapsevanemad, toetamaks laste oskuste kinnistumist ning rakendamist laiemas keskkonnas. Programm on uus ja põhjalikumad mõju uurimused on veel ees.

Programmi teoreetilised alused

Programmis käsitletakse **sotsiaal-emotsionaalset (SE) pädevust** kui teadmisi, oskusi ja hoiakuid, mis aitavad lastel ära tunda ja juhtida oma emotsioone; arvestada teiste perspektiiviga; seada positiivseid suhtluseesmärke; teha vastutustundlikke otsuseid ja suhtlusolukordades tõhusalt toime tulla (CASEL, 2003; Lemerise & Arsenio, 2000). Programm lähtub 8–9-aastaste õpilaste sotsiaal-emotsionaalse pädevuse arengutasemest ning järgib 2. klassi inimeseõpetuse ainekava teemasid ja oodatavaid õpiväljundeid.

SE pädevused, mille arendamisega programmis tegeletakse (Jones *et al.*, 2017):

- emotsionaalsed protsessid,
- sotsiaalsed/interpersonaalsed oskused,

- kognitiivse regulatsiooni või täidesaatva funktsioneerimise oskused,
- prosotsiaalsed hoiakud ja uskumused.

Programm sisaldab:

- 35 ainetunni tunnikava koos juhendmaterjali ja koolituste seeriaga õpetajatele,
- mängulist koosõppimist toetavaid lisamaterjale tunnitegevusteks,
- töövihikut tunni- ja nädalaülesannetega,
- juhiseid lapsevanemate kaasamiseks.

Programmis on kasutatud põhimõtteid ja tegevusi, mida uuringud hindavad SE pädevuse arendamisel tõhusaks.

SE pädevuse arendamine inimeseõpetuse tundides toimub SAFE põhimõttel (Durlak *et al.*, 2011):

- **süsteemsus** – omavahel seotud ja koordineeritud järjestikused tegevused, mis viivad oskuste kujunemiseni;
- **aktiivsus** – õppijad on aktiivsed, aktiivõppe meetodid;
- **fookus** – tunnis on fookuses üks või rohkem SE oskust;
- **ekspliitsus** – SE oskustega tegeletakse otseselt, mitte riivamisi.

Suhtlusoskusi käsitletakse **sotsiaalse infotöötuse mudeli** kontekstis (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Mudel võimaldab praktikas täpsemini määratleda ning arendada edukaks suhtlemiseks vajalikke teadmisi, oskuseid ja hoiakuid.

Laste SE pädevuse arendamiseks **toetatakse ka õpetajate SE pädevust** (Jones *et al.*, 2017). Õppimise tõhusust suurendab laste **laiema kogukonna, keskkonna ja konteksti arvestamine** kooli ja kodu koostöö kaudu, et toetada lapsi kodus ja koolivälistes oludes, soodustada kultuuriliselt sobilikke reageerimise viise ja arvestada hariduskorralduslike aspektide mõju lastele (Jones *et al.*, 2017). Meie Maailm sisaldab mitmeid ülesandeid ja tegevusi, mille abil on laste õppimisse kaasatud ka nende vanemad (nädala ülesanded, teemasündmused).

Programmi struktuur

Meie Maailm sisaldab järgmist:

- õppeaastat läbiv koolituste sari õpetajatele;
- juhendmaterjal ja tunnikavad õpetajatele: viis teemakäsitlust I klassile, 35 inimeseõpetuse ainetundi viies teemaplokis II ja III klassile;
- meetodilised lisamaterjalid ja veebitugi, kõiki tunde läbivad mängulised meetodilised komponendid (salm ja temaatilised uudislood häälestumiseks, rühmatöö pusle, Sõpsikud, Teadlane, kokkulepete plakatid jmt);

Lii Kaudne

- Meie Maaailma õpetajate kogukond;
- soovitused õpilaste SE pädevuste hindamiseks.

Toetavad veebilinkid

tlu.ee/hik/MeieMaailm

SUHTLEMISPROBLEEMIDE LAHENDAMISE OSKUSTE PROGRAMM

Ly Erg, psühholoog, SPLO programmi koostaja

Sihtgrupp

Eelkõige I kooliaste, aga kohandada saab II kooliastmele ja eraldi materjalid on lasteaialastele.

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

Programmi moto: on rohkem kui üks võimalus! Võib olla erinevaid põhjusi, lahendusi, tagajärgi, tundeid.

Programmi eesmärgid:

- õpetada lastele nende igapäevases keskkonnas (koolis või lasteaias oma klassis või rühmas) programmi struktuuri juures nimetatud suhtlemisprobleemide lahendamise eeloskusi ja oskusi;
- edendada nende oskuste kasutamist igapäevaelus;
- anda õpetajatele ja tugispetsialistidele konkreetne ja lapsi arendav töövahend, mis ühtlasi aitab kaasa täiskasvanute ja laste üksteise mõistmisele probleemolukordades;
- viia fookus täiskasvanu oskustelt lapse oskustele – mõtlemisoskustega laps mõistab, kuidas inimesed end tunnevad, oskab ise otsustada, mida teha, ja hinnata, kas ta mõte on hea või halb.

Programmi teoreetilised alused

M. Shure (1992) programm Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS) põhineb kognitiivse psühholoogia uuringutel. Spivack, Platt ja Shure (1976) töötasid välja ICPS (Interpersonal Cognitive Problem Solving – „I Can Problem Solve!“) õppekava:

- 1) väikelastele – tunnid 59 teema kohta;
- 2) lasteaialastele – tunde 83;
- 3) algklasside lastele – 77 tundi (2–3 korda nädalas).

Lisaks on materjalid lapsevanematele.

1970ndate alguses arvasid programmi autorid, et kui lapsed saavad õppida kognitiivseid ICPS oskusi, mida üldistatakse erinevatesse situatsioonidesse, siis suudavad nad iseseisvalt kasutada seda protsessi ka igapäevaelu erinevate probleemidega toimetulekul. Loodeti, et lapsed õpivad nii probleeme ennetama, st et probleemide

lahendamise vajadus väheneb, sest lapsed oskavad eelnevalt erinevaid lahendusi, tagajärgi jms läbi mõelda.

Programmi struktuur

Programm on jaotatud kaheks suuremaks osaks:

- suhtlemisprobleemide lahendamise eeluskused (sõnavara, tundeid kirjeldavad sõnad ja seos käitumisega, sensitiivsuse arendamine, erinevate vaatenurkadega arvestamine, teiste inimeste käitumismotiivide mõistmine, tähelepanelikkuse ja mälu arendamine);
- suhtlemisprobleemide lahendamise oskused (alternatiivsete lahenduste mõtlemine, tagajärgedele mõtlemine, põhjuslik mõtlemine, interpersonaalne sensitiivsus, vahend-eesmärk-mõtlemine, teise inimese perspektiivi võtmise harjutamine).

Õpilastele mõeldud programmis on kokku 77 tunni materjalid (konspektid ja pildimaterjal õpetajale), neist 36 esimest tundi eeluskuste arendamiseks. Lasteaia jaoks on praegu kohandatud programm 83 tegevusega. Programm on töötatud välja ja piloteeritud L. Ergi (2004) magistritöö raames. Lastele probleemide lahendamise õpetamise peatükk põhineb M. Shure programmil Interpersonal Cognitive Problem Solving (ICPS, ee SPLO).

Toetavad veebilingid

Eestis on privaatne FB grupp ainult koolituse läbinud õpetajatele ja tugispetsialistidele.

Myrna Shure (1937–2023) tegevus ja raamatud: thinkingchild.com.

AGRESSIOONI ASENDAMISE TREENING

Reet Hannus, Kõrveküla kooli sotsiaalpedagoog, AAT rakendaja

Sihtgrupp

Põhikooli II ja III kooliaste, gümnaasium ning ka täiskasvanud

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

Eesmärgid:

- õpetada sotsiaalseid oskusi – mida peaks probleemsituatsioonides konkreetselt tegema;
- aidata agressiivsetel noorukitel muuta ülemäärase viha teket vähem sagedaseks;
- õpetada ära tundma enda agressiivseid mõtteid ja tundeid;
- anda noorukitele vahendeid enesekontrolli õppimiseks, kui viha tunne on juba vallandunud (ehk kuidas peaks ärritavates situatsioonides end esmalt maha rahustama);
- arendada kõlbelse mõtlemise oskusi ja võimet mõista kaasinimeste seisukohti;
- lahendada moraalseid dilemmasid;
- luua kognitiivse konflikti kogemusi, mille lahendus viib moraalse mõtlemise küpsemal tasemel olevate grupiliikmete tasemele lähemale. (Alamaa & Afanasjeva, 2012)

Programmi teoreetilised alused

AAT põhineb kognitiiv-käitumuslikul teorial.

Programmi struktuur

AAT on kompleksne programm, mis koosneb sotsiaalsete oskuste (käitumisega tegelev komponent), viha ohjamise (emotsioonidega tegelev komponent) ja kõlbelse arutlemise treeningust (väärtustega tegelev komponent). Programmi kestus on kümme nädalat, kõik kolm treeningut toimuvad paralleelselt – kohtutakse kolmel korral nädalas ning ühe kohtumise kestus on 60–90 minutit. (Alamaa & Afanasjeva, 2012; Glick & Gibbs, 2011)

Toetavad veebilingid

aggressionreplacementtraining.com

TEINE TEE ja BUMERANG

Keili Rander, psühholoog, Balti Kriminaalpreventsiooni Instituut

Sihtgrupp

Programmi Teine Tee sihtgrupiks on 2.–4. klassi õpilased.

Programmi Bumerang sihtgrupiks on 6.–9. klassi õpilased.

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

ALT-programmides Teine Tee ja Bumerang antakse õpilastele uusi teadmisi agressiivsuse ja viha olemuse kohta, tutvustatakse enesekehtestamise ja eduka suhtlemise kuldseid reegleid, saadakse teada, mis on empaatia ja miks empaatilisus võiks kasulik olla. Õpetatakse analüüsioskust läbimängitud situatsioonide abil ning vaadeldakse, kuidas erinevate probleemilahenduste etappide läbimine aitab tulevikus ettetulevaid probleeme sõnastada, ressursse leida ning lahenduseni jõuda. Rollimängud annavad kogemuse, kuidas võiksid uued väljapakutud lahendusvariandid varem ettetulnud probleemsituatsioonide lahendamisele kaasa aidata. Samuti õpetatakse koostöö- oskust partneri(te)ga parema usaldussuhte loomiseks. Õpilased kogevad, kuidas võiksid neid aidata erinevad lōdvestusharjutused ning kui efektiivsed võivad olla rahustavad mõtted vihaemotsiooni juhtimisel. Võimaluse andmine enda arvamuse väljaütlemiseks aitab tõsta õpilastes enesekindlust. Suur osa 2.–4. klassi õpilaste tundides on ka käelistel tegevustel ja loovusel.

Programm sobib hästi ennetustöök, kuna selles õpetatakse palju erinevaid oskusi (negatiivsete emotsioonidega toimetulekut, probleemilahendusmeetodeid, kuulamisoskust, väljendamisoskust, analüüsioskust, enesejälgimise oskust), räägitakse empaatiast ja lepitusest jne. Loodud töövahendit saavad kasutada eelkõige koolipsühholoogid ja sotsiaalpedagoogid, kuid vajadusel ka lastekaitsespetsialistid, õpetajad, huvijuhid, noortekeskuste juhid – kõik, kes puutuvad lastega kokku ja soovivad nendega tegeleda.

Lisaks on ALT-programm heaks abivahendiks suhtlemis- ja inimeseõpetuse õpetajatele.

Programmi teoreetilised alused

ALT-programmis toetatakse suures osas kognitiiv-käitumisteraapia teooriatele. Suurt tähelepanu pööratakse hoiakutele, uskumustele ja mõtteskeemidele. Õpitakse ära tundma ja hindama negatiivseid emotsioone esilekutsuvaid mõtteid (Teiverlaur, 2000).

Programmi struktuur

Programm Teine Tee

Rühma ideaalne suurus oleks kuni kuus õpilast. Rühmatöö toimub üks kord nädalas viieteistkümnelt korral (kohtumise pikkus 90 minutit). Igal kohtumisel on oma teema: isikutaju, enesehinnang, emotsioonid, sõbrad, kehakeel, perekond, eeskujud, empaatia, väärtused, konflikt, probleemilahendusmeetodid, agressiivne käitumine, abi palumine ja abistamine.

Programm Bumerang

Õpilaste osalemine on vabatahtlik. Rühma ideaalne suurus oleks kuni kuus õpilast. Rühmatöö toimub üks kord nädalas kümnel korral (kohtumise pikkuseks on 45 minutit). Igal kohtumisel on oma teema: viha ja emotsioonide olemus; agressiivsuse vormid; keha keel ja viha viis faasi; enesekehtestamine ja mina-sõnumid; pingete leidmine kehas ja lõdvestusharjutused; valikuvõimalused, rahustavad mõtted, lepitus; probleemipuu ja probleemide lahendamine; empaatia olemus ja arendamine; loovuse arendamine käelise tegevuse kaudu; programmi lõpetamise ühisüritus.

Toetavad veebilingid

crimeless.eu/programmid

OHVRIEMPAATIA

Keili Rander, psühholoog, Balti Kriminaalpreventsiooni Instituut

Sihtgrupp

6.–9. klassi õpilased

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

Ohvriempaatia sotsiaalprogrammi teemavalik on ajendatud probleemist, et õpilastel puudub võimalus rahulikus keskkonnas analüüsida oma negatiivsete (korduvate) käitumiste tagajärgi ja sellele viinud asjaolusid ning sellest tulenevalt leida sisemist lepitust nii iseenda tunnete ja mõtete kui ka võimaliku ohvriga. Oluline on, et suureneksid õpilase eneseteadlikkus ja empaatiavõime – see vähendaks uute sarnaste tegude sooritamise riski, must-valget maailmanägemist, teiste süüdistamist ja eneseõigustamist ning välistaks vastanduva suhtumise. Õpilased, kes on käitunud kaasõpilaste suhtes ebaviisakalt, vajavad vahendamist.

Programmi teoreetilised alused

Vahendamisprogrammide idee pärineb restoratiivse õiguse põhimõttest. Restoratiivne õigus on õigusteooria, mis rõhutab kriminaalsest käitumisest põhjustatud kahju parandamise olulisust. Seda saab kõige paremini saavutada kõiki osapooli (ohvrit, kurjategijat, kogukonda) hõlmava koostöö kaudu. Restoratiivse õiguse mõjust annab ülevaate viies riigis läbi viidud kokku 63 empiirilise uuringu metaanalüüs, kus leiti selge seos uuringus osalemise ja järgneva kuritegeliku käitumise vahel ja mis demonstreeris ohvri-kurjategija vahendusprogrammides osalejate puhul retsidiivsuse taseme langust 9%-lt kuni peaaegu 27%ni (Umbreit 2001).

Programmi struktuur

Rühma ideaalne suurus oleks kuni kuus õpilast. Rühmatöö toimub üks kord nädalas kümnel korral. Ühe tunni pikkuseks on 45 minutit. Kõik tunnid on struktureeritud ning katavad selliseid teemasid nagu empaatia, emotsioonid, ohver ja tema tunded, juhtunu mõju ohvrile (lühemas ja pikemas perspektiivis), õpilaste väärtushinnangud ja enesekirjeldus, oma teo pehmendamine ja vastutuse võtmine, ohvriga ühenduse loomine.

Toetavad veebilingid

crimeless.eu/programmid

TORE TUGIÕPILASSÜSTEEM

Marju Jaanimäe, MTÜ Noorteühing Tugiõpilaste Oma Ring Eestis

Sihtgrupp

II ja III kooliastme õpilased

Programmi eesmärk ja/või õpiväljundid

TORE tugiõpilaspõhine programm on noorte kaasamise süsteem, võimestamaks noorte endi valmisolekut (julgus, vastutus, oskused) õppida erinevates suhtlusolukordades ise toime tulema ja ka eakaaslasi märkama. Vajadus-, väärtus- ning oskuspõhise tugiõpilaspõhise programmi käivitamine ning rakendamine võimaldab kutsuda esile positiivseid muutusi õpilaste omavahelistes suhetes. TORE tugiõpilassüsteemi juhib täiskasvanu ning programm eeldab TORE juhendaja(te) olemasolu koolis.

TORE süsteemi ja metoodikat saab rakendada nelja suuna arenguks:

Tugiõpilaste endi toimetulek ja areng;

Oma eakaaslastele sõbraks ja kaaslasteks olemine (märkamine, abi);

Rohkem õpilaste ja täiskasvanute vahelist teadlikku ning oskuslikku koostööd;

Ennetus ennekõike!

TORE programmi (kindla ülesehitusega kava) elluvijate eesmärk on saavutada **head suhted** ning selleks on siht suurendada koolis selliste õpilaste hulka, kes käituvad prosotsiaalselt (vastand antisotsiaalsele), st kes oskavad ning tahavad parandada/hoida suhteid ning kooli õhkkonda, leevendada kaaslaste muresid.

Programmi tegevused toetavad noorte enesekohaste oskuste ning suhtlemis- ja meeskonnatöö oskuse arengut. Tugiõpilane on noor noorte hulgas, kes märkab täiskasvanutele varjatuks jäävat, on murelikule sõbraks, ning kui vaja, siis otsib spetsialistide abi. Ennekõike loovad tugiõpilased teadlikult positiivset õhkkonda, nii et osa probleeme saavad lahenduse enne, kui need üle pea kasvavad. Tugiõpilased teevad koostööd TORE juhendajaga (ja ka teiste täiskasvanutega).

Programmi teoreetilised alused

Tugiõpilaste kaasamise metoodikat võib iseloomustada selliste ingliskeelsete väljenditega nagu *peer counseling*, *peer support*, *peer mediation*, eesti keeles (ea)kaaslaste nõustamine, toetamine, konfliktide vahendamine.

Tugiõpilaste kaasamise metoodika on ühelt poolt nagu koolinoorsootöö või sotsiaalpedagoogiline noorsootöö, kus kavakindlalt panustatakse ennetustöösse, ja teisalt on see huvihariduse raames toimuv mitteformaalne õpe koos erinevate väljunditega.

Olulised märksõnad TORE programmi põhimõtete ja võtete ning tegevuste iseloomustamiseks: eakaaslaste toetamine, noortelt noortele põhimõtted, aktiivõppemeetodid, sotsiaalse kompetentsuse kujunemine kogemuse ja mõtestamise kaudu, sotsiaalpedagoogiline noorsootöö, mitteformaalne õpe, osalus jne.

Tugiõpilaste kaasamise idee on tulnud Soomest, kus alustati juba aastal 1972 (ameeriklaste narkoennetuse programmi eeskujul, kus koolitati põhikooli õpilasi ennetava selgitustöö tegemiseks). Tugiõpilasliikumise sisu on Soomes aastate jooksul varieerunud ning keskendunud ka muudele koolielus ettetulevatele probleemidele: kiusamine kitsamalt ja kooli õhkkond üldisemalt, õpilaste vastutus ja osa koolielu kujunemisel, sallivus muust rahvusest inimeste vastu jne. Eestis on loodud omamaine tugiõpilassüsteem ja metoodika, mida on koos programmi rakendajatega (TORE juhendajatega) aastate jooksul edasi arendatud.

TORE metoodika on noori kaasav, tegevuslik ja mänguline.

Programmi struktuur

Tugiõpilastegevus koolis on järjepidev juhendaja ja õpilaste koostöö, mis keskendub sotsiaalsete oskuste õpetamisele, õpilaste isiksuslikule enesearengule ja heale toimetulekule erinevates koolisituatsioonides. Tugiõpilastegevus on oma olemuselt noori kaasav ning noortes peituvat potentsiaali avav ja võimestav tegevus. TORE tegevus on ennetava iseloomuga.

Oskusliku (väljaõppinud) TORE juhendaja eestvedamisel peaks iga kooli TORE-grupp olema piisavalt tugev meeskond, et koolis toime tulla ja oma gruppi laiendada. Laienduskoolituse viib iga kooli meeskond oma koolis ise läbi ja selleks saavad juhendajad „TORE juhendaja käsiraamatu” – metoodilise materjali (20 kohtumisega koolitusprogrammi) tugiõpilaste ringi laiendamiseks oma koolis.

Noored läbivad 20 õppetükist koosneva programmi, kus nad arutlevad erinevate teemade üle: saavad teadlikumaks iseendast, õpivad lahendama konflikte, parandavad oma kuulamis- ja sekkumisoskusi, saavad teadlikuks tunnetest ja viisidest, kuidas nendega toime tulla.

TORE programmis osalevad täiskasvanud ja noored aitavad oma teadliku käitumisega luua koolirõõmu, luua ja hoida positiivset (õpi)õhkkonda, vajadusel ühistegevustega kitsaskohtadele tähelepanu juhtida.

Koolis TORE programmi läbinud noored on tähelepanelikumad, julgemad, oskavad reageerida ja sekkuda koolis ette tulevatele probleemidele. Nad tunnevad ennast rohkem kaasatuna ja julgevad võtta ka vastutust (väärikas aktiivsus, tähenduslik tegutsemine).

Eesmärgistatud tegevuste edenemiseks tugineb TORE järgmistele väärtustele:

Teadlik ja süsteemne noorte kaasamine koolielu parendamisse;

Oskuslik olemasolemine ja omaalgatus omavahelistes suhetes;

Rõõmu- ja rahuallika püsiühendus eneses;

Ennetav mõtteviis ja elujaatav ning empaatiline suhtumine ja eeskujud.

Tugiõpilaste tegevuse vormid koolis:

- individuaalne toetus tõrjututele, kiusamise ohvritele ja murelikele;
- sekkumine konfliktidesse;
- tugiõpilaste grupi tegelemine mõne grupiga (näiteks konfliktse klassiga);
- tugiõpilaste grupi laienemine koolisiseses koolituses;
- tugiõpilaste oma grupi sisene toetus ja kuuluvuse tunne, mis annab energiat, julgust ja jõudu probleemide lahendamiseks (üheskoos otsitakse ja leitakse lahendusi ja kavandatakse tegevusi);
- tugiõpilaste grupi või tööpaari läbiviidav temaatiline koolitus noorema klassi õpilastele (kuulamise, konflikti, kiusamise või uimastite teemadel);
- tugiõpilaste liikumise tutvustamine teistes koolides;
- osavõtt täienduskoolitusest;
- üleriigiliselt organiseeritud ettevõtmised kõigile koolidele koostöös muude institutsioonidega.

Toetavad veebilingid

www.tore.ee

Instagram: [toreyhing](https://www.instagram.com/toreyhing)

Facebook: [facebook.com/TOREkad](https://www.facebook.com/TOREkad)

YouTube: [TORE stuudio](https://www.youtube.com/channel/UC...)

Lisa 3.

Sekkumise kava

Millist oskust hakkame treenima? Kas sellel oskusel on alaoskused, mida on vaja eraldi treenida? Millised?

Kuidas näeb välja selle oskuse oskamine ehk millist käitumist näevad täiskasvanud, kui laps oskuse on omandanud?

Kuidas kaasan lapse/lapsed oskuse õppe kavandamisesse? Kuidas motiveerin last/lapsi oskust treenima? Miks selle oskuse õpe lapse/laste vaatest oluline on (kuidas see lapse/laste elu lihtsustab)?

Mis lapsele/lastele, täiskasvanutele oskuse õpet iga päev meenutab ja aitab seda aktiivsena hoida (nt mingi visuaal)?

Tegevused oskuse õppimiseks ja treenimiseks			
Tegevus uue oskuse õppimiseks	Kes teeb? Kellega?	Millal teeb? Millise perioodi vältel?	Tulemuslikkus ja õppekohad
Tegevus uue oskuse treenimiseks, sh igapäevategevustesse integreerimiseks	Kes teeb? Kellega?	Millal teeb? Millise perioodi vältel?	Tulemuslikkus ja õppekohad

Sekkumise tulemuslikkuse analüüs

Nt kas täiskasvanu tegi kõiki tegevusi planeeritud mahus; mis oli täiskasvanule raske (millist toetust vajab); mis toetas last; mis ei olnud lapsele toetav; milliseid muutusi märkasid lapses jms?

**Mis on järgmised vajalikud sammud?
Kes neid teeb? Millal?**

Vajadusel liigu uuesti sekkumise kava esimese punkti juurde.



7. PEATÜKK

Õpetaja ja lapsevanemate koostöö

Ada Urm

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- õpetaja ja pere hea suhte alustalad;
- koostööle kutsumine ning koostöiste suhete hoidmine lapsevanematega;
- sagedasemad suhtlustakistused ja nende ületamise võimalused;
- probleemvestlustel rakendatavad suhtlusvõtted.

7.1. Lapsevanemate kaasamine ja koostöö

Haridustöötajad teavad, et laste haridustee erinevates punktides on vajalik ja kasulik kaasata lapsevanemaid. See kehtib nii andekate, tavapäraselt toime tulevate kui ka raskusi kogevate laste ja nende õpiteedes esile kerkivate rõõmude-murede kohta. Samuti teame haridustöötajatena, et lapsevanemate kaasamine esitab meile väljakutse, sest see protsess on ajamahukas, mõnikord ebamugav ega täida alati seda eesmärki, mida oleme lootnud. Sellegipoolest on need väljakutsed ületatavad ning selles peatükis arutleme võimaluste üle, kuidas suurendada tõenäosust jõuda kaasamisest viljaka koostööni.

Lapsevanemate kaasamine (ingl *parent involvement*) on defineeritav erinevate tegevustena, mis leiavad aset lapse ja lapsevanema vahel kodus või õpetaja ja lapsevanema vahel haridusasutuses ning panustavad laste arenguliste ja hariduslike eesmärkide saavutamisse (Abdullah *et al.*, 2011). Kaasamine oma lapse õppeprotsessi annab lapsevanematele võimaluse saada ülevaade haridusasutuses toimuvast ja osaleda selle arendamisel (Randma & Harro-Loit, 2019). Palts (2019) on kirjeldanud, et kaasamist mõistetakse kui katusermunit, mille alla kuuluvad erinevad viisid tegutsemiseks selle nimel, et lapse arengut ja haridust toetada. Nende tegevuste hulka kuulub ka efektiivse partnerlussuhte loomine lapsevanematega selleks, et saaks teha koostööd. **Koostöö** all mõistetakse protsessi, mille raames kaks või enam osapoolt töötavad käsikäes, et saavutada ühist eesmärki. Efektiivne

koostöö põhineb kõigi osapoolte ühisel pingutusel ja panusel. Koostöö on oluline, et reflekteerida tehtud tegevusi, vahetada kogemusi ja planeerida järgmiseid samme. Nii õpetajate kui ka lapsevanemate eesmärk on laste arengut ja haridust efektiivselt toetada, mistõttu on ühine panustamine, kogemuste jagamine ning koostöine probleemilahendus tänapäeva hariduselu vankumatud osad (Peacock & Gimpel, 2010).

Lähtuvalt kiindumusuheteooriast (Bowlby, 1979) teame, et lapse suhe oma esmaste hooldajatega on üks olulisemaid lapse edaspidist akadeemilist ja sotsiaal-emotsionaalset funktsioneerimist ennustav tegur. Õpilase ja õpetaja vaheline positiivne seotus mängib samuti tähtsat rolli lapse arengus (Hamre & Pianta, 2005). Näiteks on uuringud tõestanud, et lapsed, kellel on käitumuslikud, sotsiaalsed või õpिरaskused, said 1. klassis paremaid hindeid sellisel juhul, kui nad kogesid õpetaja emotsionaalset toetust. Nendes klassides reageerisid õpetajad õpilaste individuaalsetele vajadustele, rakendasid ennetavaid käitumisregulatsiooni meetmeid ja kujundasid positiivse klassikliima, kus õpetajad ja õpilased nautisid koosolemist (Hamre & Pianta, 2005). Uuringud on näidanud, et kvaliteetne suhe lapse koduse ja hariduskeskkonna kujundajate vahel on positiivselt seotud akadeemiliste tulemuste (Barnard, 2004; Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005; Topor *et al.*, 2010), õpimotivatsiooni (Gonzales-DeHass *et al.*, 2005) ja sotsiaal-emotsionaalse heaoluga (Christenson & Havsy, 2004; Emerson *et al.*, 2012; Patrikakou & Weissber, 1999). Kui haridusasutuse ja kodu suhted tuginevad positiivsusele ja konstruktiivsele tagasisidele, on sellest kasu nii lastele, peredele, õpetajatele kui ka haridusasutusele. Kui koostööd raamistavad negatiivsed hoiakud ja destruktiivsed suhtlusviisid, võib see takistada lapse potentsiaali realiseerumist. Õpetajate ja lapsevanemate koostöösuhete hoidmine on oluline ka laiemalt haridusasutuse kui õpikeskkonna arengu seisukohast (Schussler, 2003).

Lapsevanematega suhtlemine on õpetajate igapäevatöö oluline osa. Eriti oluline on aktiivne suhtlus vanematega siis, kui lapsed on veel eelkooliealised, kuid kommunikatsioon ja koostöö mängivad olulist rolli ka järgmistes kooliastmetes. Randma ja Harro-Loit (2019) kirjeldavad, et õpetajad (eriti klassijuhatajad) on justkui kommunikatsioonijuhid, kelle ülesandeks on korraldada suhteid erinevatel tasanditel: õpetajad ja lapsed, vanemad ja haridusasutus ning lapsevanemad ja lapsed. Seda kõike arvesse võttes on oluline märkida, et koostöö tegemine vanematega on mõnikord keerukas (de Bruïne *et al.*, 2014; Epstein, 2018) ning sõltub kontekstist, sest nõuab väga erinevate laste ja nende perede eluolu ning seda mõjutavate tegurite mõistmist (Goodall & Vorhaus, 2011; Hornby & Lafaele, 2011). Haridustöötajana peame silmas pidama, et lapsevanemate võime ja motivatsioon koostööd teha võib olla erinev. Oluline on mõista ja uurida, kas madal motiveeritus koostööd teha tuleneb teatavate sotsiaalsete oskuste puudumisest, varasematest negatiivsetest kogemustest või ka igapäevaelu stressoritest. Sellistes olukordades on abiks õpetaja

teadlik lähenemine ning teadmine, et enda käitumist kohandades on võimalik ka madalama motiveeritusega vanemad koostööle saada.

Enamik lapsevanemaid on valmis panustama oma lapse haridusse ja tegema koostööd haridusasutuse ning õpetajatega. Varasemad uuringud on näidanud, et lapsevanemad, kes teevad haridusasutusega tihedat koostööd, näevad seda lapsevanemaks olemise loomuliku osana ning usuvad, et saavad seeläbi oma lapsi paremini toetada. Nende jaoks on koostöökohad ilmselged, sest neid on haridusasutus ja/või õpetajad selgelt kaasanud või koostööle kutsunud (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Seetõttu on oluline mõista õpetajate tähtsat rolli selles, kuidas kujundada ja kultiveerida lapsevanemate uskumusi endast, haridusasutusest ja lapse toetamisest tema haridusteel.

Lähemalt saab lugeda Aune Valgu ja Kristel Ressi käsiraamatust „Rõõmuga kooli: kodu ja kooli koostöö käsiraamat“ (Valk & Ress, 2016), mis käsitleb põhjalikult kooli-kodu koostööd. Lisaks pakub teos arutelusid ja kogemuslugusid erinevates Eesti koolides rakendatud koostöövormidest ja -mudelitest.

7.2. Laps erinevate süsteemide osana

Laps kuulub indiviidina erinevatesse süsteemidesse (pere, rühm, klass, lasteaed, kool, kogukond, ühiskond jne), kus ta on nii nendest süsteemidest mõjutatud kui mõjutab süsteeme ka ise (vt joonis 1).

Näiteks võime mõista, et lapse arengut ja kasvamist mõjutab haridusasutuse tasandil see, milline on rühma või klassi koosseis, millised on rühma- või klassikaaslaste omavahelised suhted, suhted õpetaja ja konkreetse lapse vahel, aga ka see, milline on lapse enda temperament, suhtlemisvalmidus ja -aktiivsus nendesse suhetesse panustamisel. Kahtlemata on õpetajad ja lapsevanemad olulised osad süsteemidest, mis on lapse ümber. Õpetajate ja lapsevanemate omavaheline suhe loob justkui silla lapse lähima võrgustiku erinevate süsteemide (kodu ja haridusasutuse) vahel. Lapsevanemate ja laste, õpetajate ja laste, õpetajate ja lapsevanemate, haridusasutuste ja kogukondade ning pere ja pere laiema sotsiaalse võrgustiku omavahelised suhted avaldavad mõju lapse arengule. Need suhted peegelduvad **ökoloogilise süsteemiteooria** käsituses, kus Bronfenbrenner (1977) näitab, et lapse areng toimub mitmete vastastikuste süsteemide kontekstis. Täpsemalt öelduna on iga indiviid väikese sotsiaalse süsteemi keskne osa.

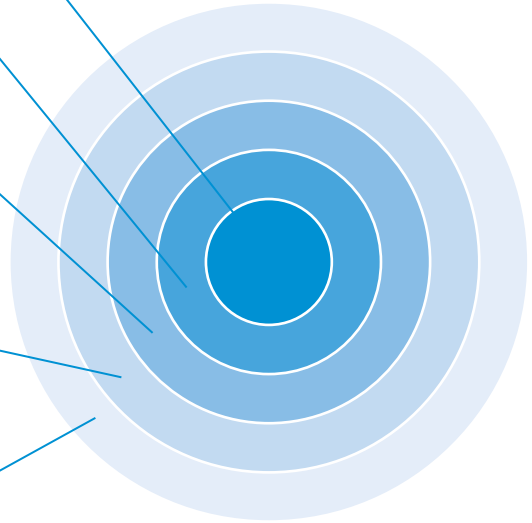
mikrosüsteem (perekond, kool, lasteaed, sõbrad)

mesosüsteem (suhted mikrosüsteemi osade vahel, nt kodu ja kooli suhted)

ekosüsteem (meedia, kogukond, naabrid, sõprade pered, haridussüsteem, meditsiinisüsteem)

makrosüsteem (sotsiaalsed tingimused, majanduslikud võimalused, ideoloogia, poliitika, rahvuslikud tavad, kultuurilised väärtused)

kronosüsteem (isiklik elulugu, ajalugu, suguvõsa lugu, kriitilised sündmused elus)



Joonis 1. U. Bronfenbrenneri ökoloogiline süsteemiteooria (Bronfenbrenner, 1989 põhjal)

Selleks, et last paremini mõista, on oluline mõista ökosüsteeme (nt haridusasutus, lasteaiarühm, klass või kodu), milles ta tegutseb. Lisaks on oluline pöörata tähelepanu süsteemide omavahelistele suhetele ning ka ökosüsteemide laiemale ühiskondlikule kontekstile.

Lähtuvalt süsteemiteooria käsitusest teame, et muutused ühes süsteemis mõjutavad või toovad esile muutusi ka teistes süsteemides. Seetõttu on oluline mõista enda kui õpetaja olulist rolli iga lapse ökosüsteemis ning leida viise muutustega toimetulekuks või hoopis muutuste esilekutsumiseks. Tähtis on sealjuures teadvustada end lapse ökosüsteemi aktiivse osalejana, kellel on võimalus enda käitumise kaudu muutust esile kutsuda.

Tuginedes ökoloogilise süsteemiteooria käsitusele, võime kirjeldada näiteks õpiraskustega õpilast, kes on raskustest mõjutatud ennekõike koolikeskkonnas, kuid need jätvad oma jälje ka lapse kodusele elule ja suhetele. Näiteks piirab pikem õppimisele kuluv aeg nii õpilase enda kui ka teda kodus toetada püüdvate lapsevanemate vaba aja veetmise võimalusi. Pidev keskendumine raskustele õppe-tegevustes ja puudujääkide korvamisele on stressi allikaks ning võib peresiseseid suhteid pingestada. Vanemate hoiakud oma lapse ja haridusasutuse suhtes võivad

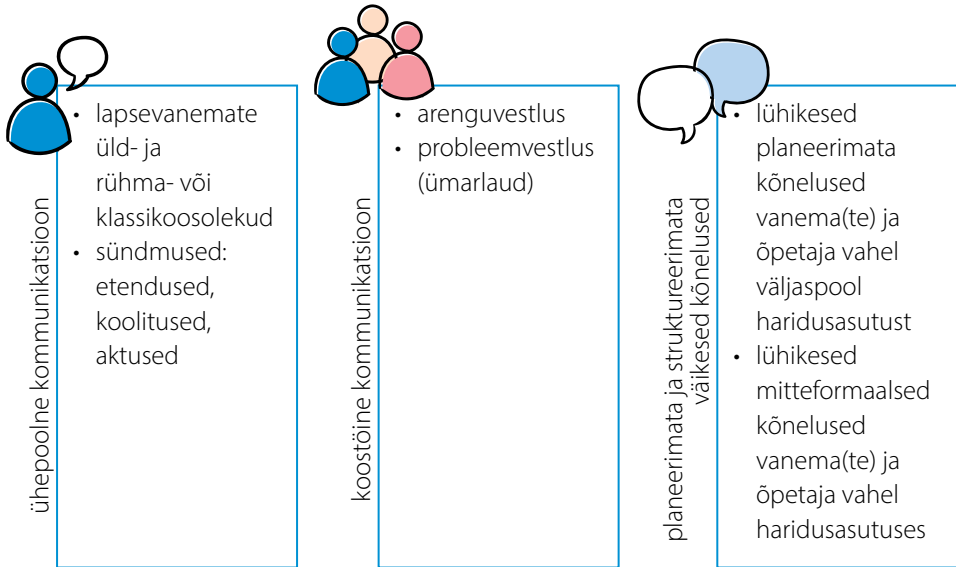
avaldata mõju sellele, kas ja kui palju last kodus õppimisel toetatakse. Infovahetus haridusasutuse ja kodu vahel mõjutab seda, kas laps saab piisavat tuge ja juhendamist nii haridusasutuses kui ka kodus. Laiem haridussüsteemi korraldus või hariduspoliitika kujundab selle, kas õpiraskustega õpilane saab täiendavat tuge (vastava väljaõppega õpetajad, eripedagoogiline tugi, muud tugisüsteemid). Lapsevanemate hõive ja tööga seotud küsimused võivad samuti mõjutada seda, kuivõrd on vanemad võimelised haridusasutusega koostööd tegema (aega leidma) ning last õppimisel toetama. Selleks, et viia ellu kestvaid muutusi, last mõista ja leida ressursse tema toetamiseks, on vaja lapse abistamisesse kaasata tema lähivõrgustik.

Juba viimased 30 aastat on hinnatud tõhusamaks abistamist, mille fookuses on pere tervikuna, mitte laps ainuisikuna (Fauber & Long, 1991). Enamasti pöörduakse laste probleemidele lahendusi otsides laste emade poole, sest eeldatakse, et ema on lapse esmane hooldaja ning tema toetaja probleemide ilmnemisel. Oluline on kaasata mõlemaid lapsevanemaid ning vajadusel ka teisi olulisi täiskasvanuid lapse elus. Isade kaasamine laste haridusse on seotud mitmete lapse jaoks positiivsete tagajärgedega, nagu näiteks parem akadeemiline sooritus, keelelised ja kognitiivsed võimed, lugemisoskus (Downer *et al.*, 2008; Jeynes, 2015) ning isade osalus psühhosotsiaalse sekkumise protsessis võib tuua kaasa pikaajalise kasu sekumisjärgse positiivse mõju püsimisel (Bagner & Eyberg, 2003). Seega paraneb nende laste toimetulek, kelle psühhosotsiaalsete probleemide lahendamisse on lisaks emale kaasatud ka nende isa, ja see püsib pikema aja jooksul kui lastel, kelle lähivõrgustiku liikmeid ei ole täiel määral kaasatud.

7.3. Lapsevanematega suhtlemise eesmärgid ja viisid

Palts (2019) on kirjeldanud kooli ja kodu kommunikatsiooni kui üht koostöö toimimise eeldust ning kategoriseerinud tüüpilisemad õpetajate ja lapsevanemate vahelised suhtlusviisid (vt joonis 2).

Üldisel tasandil võime eristada ühepoolset ja kahepoolset (dialoogilist, koostöist) kommunikatsiooni. **Ühepoolse kommunikatsiooni** all peetakse ennekõike silmas suhtlust, kus üks suhtluspartner teavitab teist osapoolt millestki, ootamata konkreetset vastust. Näiteks võib ühesuunalise suhtluse all mõelda info edastamist lapsevanematele, kasutades haridusasutuse kodulehte, õppeinfosüsteemi vms allikaid.



Joonis 2. Kodu ja haridusasutuse suhtlusviisid (Palts, 2019 põhjal)

Kahepoolse kommunikatsiooni (vt joonist 2 – koostöine kommunikatsioon ning planeerimata ja struktureerimata väikesed kõnelused) all peame silmas vestlust, dialoogi või arutelu kahe või enama inimese vahel, mis põhineb võrdsuse printsiibil (Palts, 2019). Vestluse eelduseks on hoiak, et kõigil osapooltel on oma unikaalne arvamus ja panus arutelu teema avamiseks, analüüsimiseks ning lahenduste leidmiseks.

Ülesanne 1. Kodu ja haridusasutuse suhtlusviisid

Märgi, milliseid suhtlusviise (vt joonist 2) ja kui sageli (1 – üldse mitte, 2 – harva, 3 – aeg-ajalt, 4 – sageli, 5 – pidevalt) kasutad Sina lapsevanematega suheldes. Põhjenda, mis eesmärgil Sa neid suhtlusviise kasutad või ei kasuta.

Suhtlusviis:	Sagedus					Põhjendus
Lapsevanemate üld- ja rühma- või klassikoosolekud	1	2	3	4	5	
Sündmused: etendused, koolitused, aktused	1	2	3	4	5	
Arenguvestlused	1	2	3	4	5	
Probleemvestlus (ümarlaud)	1	2	3	4	5	
Lühikesed planeerimata kõnelused vanema(te) ja õpetaja vahel väljaspool haridusasutust	1	2	3	4	5	
Lühikesed mitte-formaalsed kõnelused vanema(te) ja õpetaja vahel haridusasutuses	1	2	3	4	5	

Karmen Palts on oma doktoritöös (2019) uurinud mitmekülgset õpetajate ja lapsevanemate vahelist kommunikatsiooni ning sõnastanud kuus õpetajate-lapsevanemate **kommunikatsioonieesmärki**. Nendest esimene kirjeldab ühepoolset ning ülejäänud viis kahepoolset ehk dialoogilist, koostöist kommunikatsiooni. Ülesandes 1 on võimalik analüüsida, milliseid suhtlusviise sagedamini kasutad ning mõtestada, mis on selle suhtlusviisi kasutamise eesmärk.

1. Teabe saamine ehk informeeritud olemine

Õpetaja annab lapsevanematele teada, et järgmisel nädalal toimub ekskursioon ning sellel päeval õppetegevust ei toimu.

2. Teabevahetus, kuulamine ja kõnelemine dialoogis

Õpetaja annab lapsevanematele koosolekul ülevaate sellel õppeaastal planeeritud tegevustest ning küsib vanematelt nende arvamust tegevuste kohta ja täiendusi või ettepanekuid.

3. (Usaldus)suhte loomine ja hoidmine

Õpetaja loob personaalselt suhte oma rühma või klassi lapsevanematega, tutvustades end lapsevanematele ja uurides vanematelt personaalse vestluse käigus ka nende väärtuste, hoiakute ja huvide kohta.

4. Kaasamine läbirääkimistesse, aruteludesse, erinevatesse tegevustesse ning koostöö

Eesmärk on kaasata kõiki osapooli aruteludesse võimaluste ja probleemide üle, kokkulepete sõlmimisse ning erinevate tegevuste planeerimisse ja korraldamisse.

Olles lapsevanematele andnud koosolekul ülevaate õppeaasta õppe-eesmärkidest, palub õpetaja lapsevanematel moodustada rühmad ning korraldab ajurünnaku, kus kõik lapsevanemad saavad kaasa rääkida, millised tegevused (koolivälised üritused, ekskursioonid, matkad jm) võiksid aidata lastel neid õppe-eesmärke saavutada. Sellele järgneb ühine arutelu ja tegevuskava täpsustatakse sõltuvalt sellest, millisel määral lapsevanemad on valmis aitama neid tegevusi ellu viia.

5. Nõustamine – nõu küsimine, saamine ning nõuandmine

Õpetaja nõustab tema poole pöördunud lapsevanemaid, kes on mures oma tütre sotsiaalse toimetuleku pärast ja tajuvad, et nende tütart kiusatakse. Õpetaja kuulab vanemate muret, peegeldab vanemate tundeid, jagab nendega asjakohast infot ja püüab vanematega koostöös leida konstruktiivseid lahendusi.

6. Tagasi- ja edasiside küsimine ja saamine

Tagasi- ja edasisidet saavad vanemad küsida nii lapse arengu kui ka enda kui vanema toimetuleku kohta. Õpetajad omakorda vajavad tagasi- ja edasisidet lapse arengu, aga ka enda kui õpetaja tegevuse kohta. Edasiside puhul vastatakse küsimustele „Mida teha?“ ja „Kuidas edasi tegutseda?“. Tagasiside võib olla ühepoolne kommunikatsioon, näiteks õpetaja pandud hinded (Palts, 2019).

Kasutame erinevaid suhtlusviise selleks, et saavutada erinevaid kommunikatsiooni-eesmärke. Kui meil on selge, millist eesmärki suheldes taotleme, siis oskame ka teadlikumalt valida sobivad suhtlusviisid (kommunikatsioonivanrid). Nii võime järeldada, et kui eesmärk on leida lahendusi keerukatele probleemidele, siis on haridusasutuse kontekstis eelistatud eesmärgipärased ja kahepoolsed suhtlusviisid. Ülesandes 2 saad analüüsida enda isikliku näite varal, milliseid suhtlusviise ja eesmärke oled kasutanud suhtluses lapsevanematega, et lahendada haridusasutuses esilekerkivaid probleeme.

Karmen Paltsi doktoritöö „Lastevanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsioon Eesti esimese kooliastme näitel“ (Palts, 2019) võtab kokku olulised vanemate kaasamise, koostöö ja õpetajate-lapsevanemate kommunikatsiooniga seotud

teoreetilised põhimõtted. Lisaks on töös kirjeldatud sellel teemal Eestis läbiviidud asjakohaseid uuringuid.

Ülesanne 2. Kommunikatsiooni eesmärgid

Mõttele mõnele lapsele, kelle õppimise või käitumise toetamisega on keeruline rühmas/klassis toime tulla.

Millised suhtlusviise oled kasutanud või kasutad tema vane- matega suhtlemiseks (vt joonist 2)?	Määratle, kas tegu on ühe- või kahepoolse kommunikatsiooniga.		Mis eesmärgiga valisid just selle suhtlusviisi?
	ühepoolne	kahepoolne	

7.4. Suhted lapsevanematega

Õpetaja ja lapsevanema suhte toon on määratud sageli kaugelt enne, kui õpetaja vanematega kontakteerub. Hea suhe õpetaja ja lapsevanemate vahel saab alguse esmasest kontaktist. Siinjuures on oluline pidada silmas, et esmane kontakt ei pruugi toimuda reaalsel esmakohtumisel. Kommunikatsioon saab alguse juba siis,

kui haridusasutusest võetakse esmalt lapsevanematega kontakti, et kinnitada lapse vastuvõtmine või jagada infot eesootava õppeaasta kohta. Järgmise sammuna võtab õpetaja vanematega ühendust (telefoni teel või e-suhtlusvahendeid kasutades) ning tutvustab end esimest korda, vahendab infot või kutsub vanemaid koostööle (nt esimesele lapsevanemate koosolekule).

Esmane kutse on miski, mis häälestab, loob meeleolu ja kujundab hoiaku järgneva suhtes, äratab huvi ja uudishimu, soovi osaleda või panustada. Kui õpetaja on kutse edastajana kujundanud endas selge arusaama, kuhu ja milleks ta kedagi kutsub, siis kujuneb ka lapsevanemal selge arusaam, kuhu ja milleks teda on kutsutud (vt joonis 3).

Enne lapsevanema(te) koostööle kutsumist on oluline vastata küsimustele, mis aitavad eesmärgistada järgnevat tegevust.

1. Miks kutsun koostööle?
2. Mille pärast tahan kaasata?
3. Keda ma tahan kaasata?
4. Kuidas ma seda teen?
5. Millised on võimalikud eelhoiakud ja huvid?

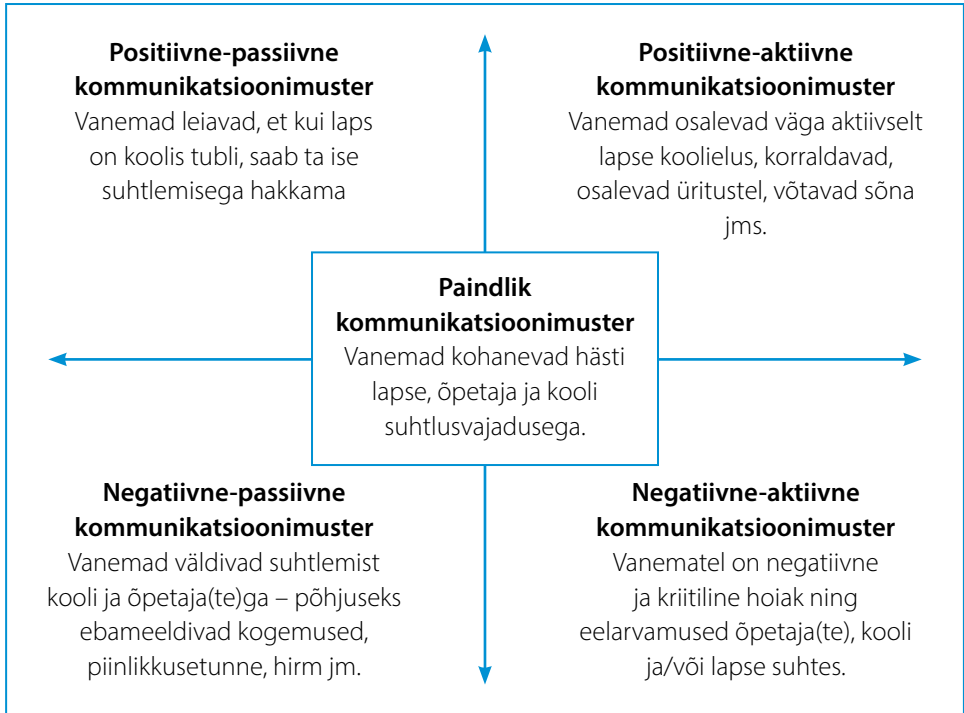
Joonis 3. Abistavad küsimused, millele vastata enne lapsevanemate koostööle kutsumist

Viisid, kuidas õpetajad lapsevanemaid koostööle kutsuvad, on olulise tähtsusega ning võivad kujuneda suhtlustakistuste allikaks. Näiteks on selgunud, et lapsevanemad, kes tajuvad ebavõrdsust või seda, et nemad ei ole õpetajate või teiste haridusasutuse töötajatega võrdsed partnerid, vaid on positsioonis, kus neile öeldakse ette, kuidas ja mida teha, ei taga jätkusuutlikku partnerlust (Koreger & Lash, 2011). Sellise suhte kujunemise risk on eriti kõrge siis, kui haridusasutuse koostöö raamistik keskendub valdavalt negatiivsetele asjaoludele, näiteks terminitele ja teemakäsitlusele nagu „toimetulek keeruliste lapsevanematega“, „rasked suhted lapsevanematega“, või asjaolule, et õpetaja pöördub lapsevanemate poole vaid siis, kui on ilmnunud nn probleem õpilase edasijõudmises või käitumises. Selle riski maandamisel on abiks, kui olla avatud koostöövõimalustele ning proovida leida lapsevanematega ühiselt viise produktiivseks koostööks. Näiteks soodustab võrdsust see, kui õpetaja küsib suhte algusest peale lapsevanemate arvamust haridusasutuse elu erinevate aspektide kohta ja on sellest siiralt huvitatud, olgu jutuks ühistegevused, võimalus kaasa rääkida või osaleda õppetegevustes vms. Väljakutsetega vastakuti olles on oluline lapsevanematega vastutust jagada ning selle asemel, et ise probleemidele lahendusi pakkuda, küsida lapsevanematelt, mida nemad sellises olukorras, olles oma lapse

eksperdid, teeksid. Võrdne partnerlus on hoiak, mis kirjeldab õpetaja ja lapsevanema suhte kvaliteeti. Koostõised suhted aitavad ennetada probleemide kujunemist ja/või eskaleerumist. Kasu on ka sellest, kui arendada vajalikke suhtlusoskusi ning kultuurilisi teadmisi selle kohta, kuidas olla avatum, empaatilisem ja efektiivsem suhtleja (Hornby & Lafaele, 2011; Willemse *et al.*, 2016).

Selleks, et vanemaid koostööle kutsuda, on hea teada, millised on vanemate kommunikatsioonimustrid. Palts (2019) on kirjeldanud viit tüüpi kommunikatsioonimustreid (positiivne-passiivne, positiivne-aktiivne, negatiivne-passiivne, negatiivne-aktiivne ja paindlik), mis iseloomustavad lapsevanemate suhtlust lähtuvalt sellest, kas nende hoiakud koolielu suhtes on pigem positiivsed või negatiivsed ning kuivõrd aktiivsed või osavõtlikud nad suhtluses kooliga on (vt joonis 4).

Paindliku ja positiivse-aktiivse kommunikatsioonimustriga vanemaid kaasata ning nendega koostööd teha on enamasti kerge, sest nad tajuvad suhete kahepoolset olemust ning on valmis ka ise sellesse panustama või sellega kohanema. Suhtlemistakistusi ilmneb rohkem, kui suhelda vanematega, kes on passiivsed, olgu nad siis positiivse või negatiivse kommunikatsioonimustriga. Selliste vanematega suheldes on õpetajatel oluline ülesanne ühelt poolt selgitada ja tõsta vanemate teadlikkust sellest, milline ja kui oluline on nende kaasatus lapse hariduselu puudutavates küsimustes. Teisalt on siin õpetajal professionaalne vastutus neid vanemaid ka aktiivselt kuulata, et mõista mõtteid ja tundeid, mis võivad sellise passiivse suhtlusmustriga taga olla. Väljakutset pakub suhtlemine negatiivse-aktiivse suhtlusmustriga lapsevanematega. Sarnastelt passiivsete lapsevanematega vajavad ka negatiivse-aktiivse kommunikatsioonimustriga lapsevanemad seda, et keegi märkaks, kuulaks ja püüaks mõista nende vajadusi, mõtteid ja tundeid, mis võivad kriitilise hoiaku või käitumise taga peituda. Keskendumine vajadusele aitab liikuda potentsiaalse lahenduse suunas. Näiteks võib lapsevanem, kes kritiseerib õpetajate läbiviidud tegevusi lasteaia hommikuringis, tunda muret oma lapse õppimise ja arengus edasijõudmise pärast. Kriitik temas on aktiveeritud, sest ta soovib oma lapsele parimat ega saa aru, kuidas õpetajate valitud tegevused tema last arendavad. Mida lapsevanem selles hetkes võib vajada, on see, et keegi normaliseeriks tema tundeid („Ma saan aru, et see paneb teid muretsema”), tunneks huvi tema tegeliku mure vastu ja sõnastaks vajaduse („Kas ma saan õigesti aru, et oleksime võinud täpsemalt põhjendada valitud tegevuste eesmärki?”) ning püüaks selle vajaduse ka sobival viisil täita. Ülesande 3 eesmärk on analüüsida enda mõtteid ja tundeid, mis kerkivad esile suheldes erinevate kommunikatsioonimustritega inimestega.



Joonis 4. Vanemate kommunikatsioonimustrid (Palts, 2019 põhjal)

Teema kohta leiab lisalugemist veebiväljaandest „Klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht. Klassijuhataja käsiraamat. Õpetaja kui väärtuskasvataja – miks ja kuidas“ (Randma & Harro-Loit, 2019). Selles väljaandes arutatakse kommunikatsiooniteooria võtmes klassijuhataja rolliga seonduvat ning antakse ülevaade efektiivsest suhtlusest haridusasutuse kontekstis.

Ülesanne 3. Suhtlemine erineva kommunikatsioonimustriga lapsevanematega

Kuidas käitud Sina, kui kohtud positiivse-aktiivse või negatiivse-passiivse kommunikatsioonimustriga lapsevanemaga?

Kirjelda, mida tunned, mõtled ja teed, kui suhtled positiivse-aktiivse kommunikatsioonimustriga lapsevanemaga.

Kirjelda, mida tunned, mõtled ja teed, kui suhtled negatiivse-passiivse kommunikatsioonimustriga lapsevanemaga.

7.5. Heade suhete alustalad

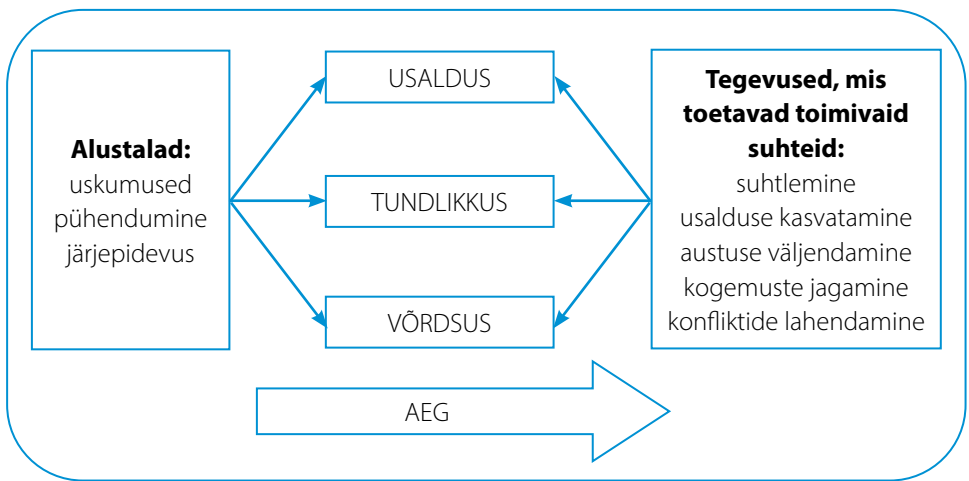
Haridusasutuse ja kodu koostöö toimimiseks on oluline, et lapsevanemate ja õpetajate vahel oleks toetav ning personaalne suhe. See on justkui vundament, millele tuginedes on võimalik toetada lapse haridust. Lapse arengu seisukohast on tähtis, et see vundament oleks stabiilne. Õpetajate ja lapsevanemate omavaheline suhe nagu ka iga teine suhe on kahepoolne: mõlemal osapoolel on oma vajadused ja vastutus sellise suhte toimimise ja säilitamise eest. Samas on oluline märkida, et õpetaja on selles suhtes spetsialist ja professionaal, mis tähendab, et tema pädevusse ja kompetentside hulka kuuluvad ka vastutus ja võime tegutseda proaktiivselt, et häid suhteid luua ja hoida.

Clarke jt (2010) on kirjeldanud haridusasutuse ja kodu koostöö põhilisi printsiipe, mis toetavad tõhusa partnerluse ja tervikliku suhte arenemist õpetajate ja lapsevanemate vahel (vt joonis 5). Esiteks on hea ja toimiva koostöösuhete alustalaks sarnased **uskumused**. Ennekõike on oluline, et nii õpetajad kui ka lapsevanemad jagaksid uskumust perede ja haridusasutuse vaheliste turvaliste ja heade suhete tähtsusest. Ühised uskumused ja hoiakud väljenduvad selles, et peredel ja õpetajatel on sarnased eesmärgid, mis toetavad õpilaste positiivset arengut ja edasijõudmist. Selle saavutamiseks on tähtis uskumusi ja väärtusi omavahel jagada. Sealjuures tuleb silmas pidada seda, et oluline on tunda huvi lapsevanemate väärtuste ja uskumuste vastu, neid uurida ja neisse lugupidavalt suhtuda ka siis, kui need meie omadega täielikult ei ühti. Lisaks peaksid kõik osapooled mõistma, et hariduslike eesmärkide

saavutamiseks on olulised nii tegevused, mida õpilased sooritavad haridusasutuses, kui ka need tegevused, mida tehakse muul ajal (kodus, trennis vms keskkonnas). Koostööni aitab jõuda ühine uskumus selle kohta, et lapsevanematel on oluline roll laste õppimise ja arengu kontekstis. Seda ei saa alahinnata üheski vanuses õppurite puhul.

Pühendumine hea suhte alustalana tähendab seda, et nii pered kui ka haridustöötajad on valmis panustama positiivsesse suhtesse ja selle säilitamisse lapse haridustee jooksul. Koostöösuhted arenevad aja jooksul ning mõlemad osapooled saavad anda oma panuse, et see suhe säiliks, seega peab hea suhe olema nii prede kui ka õpetajate prioriteet.

Järjepidevus ja stabiilsus lapse erinevates arengukeskkondades on äärmiselt olulised. Järjepidevus väljendub näiteks selles, et laps kuuleb nii kodus kui ka haridusasutuses sarnaseid sõnumeid õppimise ja hariduse väärtuse kohta, lapse arengueesmärke seatakse koostöös ning need ühtivad nii haridusasutuses kui ka kodus.



Joonis 5. Õpetajate ja lapsevanemate heade suhete vundament (Clarke *et al.*, 2010 põhjal)

Lisaks eelnimetatud hea suhte alustaladele on oluline panustada suhte arengusse ka vastastikuse **usalduse** kasvatamise kaudu. Iga toimiv koostöösuhe eeldab partnerite vastastikust usaldust, mida kasvatab tihe, läbipaistev ning avatud omavaheline suhtlus. Lapsevanemate ja õpetajate vastastikune usaldus on positiivses korrelatsioonis õpilaste keskmise hinde ja koolis käimise sageduse ning saavutustega (Adams & Christenson, 2000; Bryk & Schneider, 2002; Goddard *et al.*, 2001). Võrreldes vanematega, kes ei taju, et neil on oma lapse õpetajaga usalduslik suhe, on õpetajat usaldavatel lapsevanematel positiivsemad hoiakud kooli suhtes, nad väärtustavad enda panust kooliellu ja toetavad lapse õppimist aktiivsemalt (Dunsmuir *et al.*,

2004), nad on kannatlikumad, pööravad vähem tähelepanu üksikutele negatiivsetele kogemustele ja on enam valmis andestama (Lake & Billingsley, 2000).

Lisaks usaldusele on oluline olla **tundlik** erinevate teemade, sihtgruppide ja erivajaduste suhtes. Tundlikkus suhtluses väljendub selles, et suudetakse iga indiviidi võtta eraldi subjektina, kes oma omaduste ja eripäraga moodustab terviku ning kelle väärtusi, uskumusi ja omadusi on vaja austada ning hinnata. Tundlikkus seisneb ka sildistamise vältimises ning kehtib nii õpilaste, perede, kolleegide kui ka inimeste suhtes laiemalt.

Koostöö toimimise eelduseks on **võrdsuse** printsiip. Toimiv koostöösuhe on selline, kus igal osapoolel on võimalik oma arvamust, teadmisi ja kogemusi jagada, kartmata saada negatiivseid või kriitilisi hinnanguid. Kui suhted on arengujärgus, on oluline teadvustada ja väärtustada suhtluspartneri ekspertsust ning pidada teda endaga võrdväärseks. Õpetajatel on laialdased teadmised õppimise ja arengu kohta, lapsevanemad on oma lapse eksperdid ning teavad kõige paremini oma pere kogemusi ning võimalusi. Nii vanematel kui ka õpetajatel on väga oluline roll laste harimisel ning nende mõlema asjatundlikkust on võimalik lapse õppimis- ja arenguvajaduste huvides tõhusalt kasutada.

Nendele omadustele tuginedes on võimalik suhet aja jooksul arendada sellisel, et see püsiks toimiva ja toetavana. Regulaarne **suhtlemine** on oluline selleks, et suhe saaks areneda, ja ka selleks, et see säiliks. Õpetajatöös võib suhtlus jääda ühekülgses (õpetaja saadab infot, kogub anonüümselt arvamusi, kirjutab märkuse või kiituse õpilase käitumise või õppimise kohta). Teisalt on õpetajal võimalik vastastikust ja kahepoolset suhtlemist ka soodustada. Õpetaja saab luua suhtlusvõimalusi, et lapsevanemad saaksid oma teadmiste ja kogemustega panustada nii haridus- asutuse arengusse kui ka konkreetsemate probleemide lahendamisse. Tihe suhtlus ja kogemuste jagamine võimaldavad vastastikusel usaldusel kasvada.

Ülevaate, kuidas haridusasutuse keskkonnas efektiivselt tagasisidet anda ja vastu võtta, annab Tartu Ülikooli eetikakeskuse käsiraamat „Tagasiside. Käsiraamat õpetajale, lapsevanemale ja koolijuhile“ (Harro-Loit *et al.*, 2019).

7.6. Suhtlustakistused ja viisid, kuidas neid ületada

Seda, kas vanemad osalevad lasteaia- või koolielus ja kas nad on valmis koostööks õpetajate ja teiste haridusasutuse töötajatega, mõjutavad paljud tegurid. Vanemate esmased otsused, kas osaleda ja teha koostööd või mitte, baseeruvad lapsevanemate **uskumustel** nende rollist oma lapse hariduses, **tajatud barjääridel** ning nende **varasematel kogemustel haridussüsteemis** või haridussüsteemiga (McKay & Bannon; McKay *et al.*, 2004).

Samamoodi võib analüüsida ka õpetajate käitumist ja valmidust teha lapsevanematega koostööd. Ka siin mängivad rolli õpetajate varasemad koostöökogemused,

töökorraldus ja ressursside (ennekõike aja) olemasolu koostöö tegemiseks, samuti õpetajate hoiakud ja uskumused, mis võivad koostööd soodustada või pärssida. Õpetaja teadlikkus enda hoiakutest ja uskumustest võimaldab suhtlustakistusi ületada ning aidata ka lapsevanematel tulla toime oma tajutud barjääridega. Ülesandes 4 saad märkida, millised on Sinu hoiakud lapsevanematega koostöö tegemise suhtes ning analüüsida, millele tuginedes on Sul sellised hoiakud kujunenud.

Ülesanne 4. Hoiakud koostöö suhtes

1. Millised on Sinu hoiakud lapsevanematega koostöö tegemise suhtes? Hinda skaalal 1–5, kuivõrd nõustud allolevate väidetega.

1 – ei nõustu üldse, 2 – pigem ei nõustu, 3 – raske öelda, 4 – pigem nõustun, 5 – nõustun täielikult (adapteeritud Epstein & Dauber, 1991 põhjal).

	1	2	3	4	5
Heas haridusasutuses on vanematega koostöö tegemine üks prioriteetidest.					
Vanematega koostöö tegemine võib tõsta õpetajate efektiivsust.					
Õpetajatel ei ole aega, et lapsevanematega piisaval määral koostööd teha.					
Õpetajad vajavad väljaõpet, et osata lapsevanemaid efektiivselt kaasata.					
Lapsevanemate kaasamine on laste õppimise seisukohast väga oluline.					
Enamik vanemaid teab, kuidas oma lapsi aidata.					
Kõikidel peredel on tugevusi, mis aitavad lastel edu saavutada.					
Õpetajad vääriskid tunnustamist lapsevanemate kaasamise eest.					
Lapsevanemad tahavad olla rohkem kaasatud, kui nad praegu on.					
Enamasti võtan lapsevanematega ühendust siis, kui on tekkinud raskused või probleemid.					
Võrreldes teiste haridusasutustega kaasab meie asutus lapsevanemaid alati.					

2. Vaata ja analüüsi enda vastuseid järgneval mõõdikul.

Milliste väidetega olid pigem nõus või nõustusid täielikul määral?

Miks Sa nende väidetega nõus oled?

Milliste väidetega Sa ei nõustunud?

Miks Sa nende väidetega ei nõustu?

Lapsevanemate osalust mõjutavad ka **sotsiaalmajanduslik staatus, laste probleemide tõsidus, vanema stress ja tervislik seisund, teadlikkuse tase ning vähene enesekindlus** abi saamise või abistamise asjus (McKay *et al.*, 2004; Nock & Kazdin, 2001).

Palts (2019) kirjeldab oma uuringus Eesti lapsevanemate ja õpetajate kommunikatsioonibarjääre, mis on mõlemal sihtgrupil sarnased: varasemad negatiivsed kogemused, teadmiste puudumine, hirmud või kartused. Takistused tekivad siis, kui esineb mitmeid barjääre, kommunikatsioon on eesmärgistamata ja/või on vanema ja õpetaja suhtluseelistused vastuolus. Paljud vanemad on valmis haridusasutusele abi pakkuma ja tegema koostööd, et nende lastel oleks hea õppida. Paljud õpetajad tõdeavad, et vanemad, kes peaksid enim toetama oma lapse haridust, on sageli kättesaamatud ning neid on kõige keerulisem koostööle kutsuda. See on eriti sage nende vanemate puhul, kelle lastel on käitumisprobleemid, mis segavad õppetegevustes osalemist. Kommunikatsioonitakistusi vähendab õpetaja proaktiivne tegevus, nagu näiteks vanematega tutvumine, suhte loomine ja kokkulepete sõlmimine, aga ka positiivne tagasiside (Palts, 2019).

Lapsevanemate varasemad negatiivsed kogemused

Arvestades õppimis- ja käitumisprobleemide pärilikkuse ja teatavate psühhosotsiaalsete riskifaktoritega, võib arvata, et mõnedel lapsevanematel, kelle lastel on käitumisprobleemid, ei pruugi olla oma kooliajast kõige positiivsemad mälestused. Sellised mälestused võivad seostuda negatiivsete tunnete või uskumusega, et nad on ebapiisavad, nad võivad olla kogenud õpetajate poolt alandamist või olnud kaaslaste poolt kiusatud. Kui arutada vanematega avatult nende endi kogemusi kooliajast, võib see aidata mõista nende seisukohti ja nägemust oma lapsest ning neid proaktiivselt aktiveerida.

Õpetajate hoiakud koostöö tegemise suhtes

Mõnikord võib tunduda, et inimesed peavad koostõiseid sekkumisi ajamahukateks ja rohkem ressursse nõudvateks. Mõned lapsevanemad on tajunud, et seetõttu võivad haridusasutuste töötajad osutada vastupanu ning eelistada probleeme lahendada haridusasutuse sees. Selleks, et lapsevanemad oleksid täieõiguslikud partnerid ja aitaksid oma last, on väga tähtis, et haridustöötajad võtaksid aega ning identifitseeriks probleeme ja kavandaksid sekkumisplaane koostöös lapsevanematega. Õpetajad saavad kirjeldada raskusi, mida on märgatud haridusasutuses, ning vanemad saavad kirjeldada enda taju oma lapse tugevuste ja raskuste kohta kodus keskkonnas.

Õpetaja suhtluspädevus

Omaette takistuseks võib kujuneda õpetaja üldine suhtlusvalmidus ja suhtlusoskuste tase. Õpetaja töös on oluline kasutada teadlikult ja oskuslikult tõhusa suhtlemise strateegiaid. Saksamaal läbiviidud uuringus keskkooliõpetajatega leiti, et kuni veerand õpetajatest peab enda suhtlusoskuste taset vanematega suheldes kõrgeks, samas ei ole pooled õpetajatest enda suhtlemisoskustes kindlad (Gartmeier *et al.*, 2016). Enesekindlust ning -tõhusust suhtlejana kasvatab see, kui olla teadlik enda suhtlusoskustest ning tegeleda nende arendamisega aktiivselt. Kuigi võib eeldada, et kindla temperamendi või isiksuseomadustega inimestele tuleb suhtlemine lihtsamalt, on kindel see, et suhtlemisoskused (nagu ka kõik teised oskused) on arendatavad.

Vastandlikud sõnumid lapsevanematega koostöö tegemise kohta

Suhtlustakistusena võivad ilmned ka õpetajate ja haridustöötajate väljakujunenud hoiakud lapsevanemate kui õpilaste õppeprotsessi toetajate või probleemide lahendajate rolli suhtes. D'Haem jt (2017) leidsid, et kuigi noored õpetajad kogesid oma väljaõppe jooksul ülikoolide õppejõudude väga tugevat hoiakut, et lapsevanemaid tuleb kaasata ja nendega koostööd teha on väga oluline ning et see on õpetajatöö tähtis osa, pidasid nad lastel ilmnevaid probleeme ennekõike vanemlike puuduste tagajärjeks. Viimane aga võib osutada suhtlust ja koostööd takistavaks teguriks,

kujundades negatiivset hoiakut lapsevanemate suhtes ja asetades lahenduse leidmise kontrollikeskme endast kaugemale. Lisaks andsid õpetajad suhtluses vanematega infot suurel määral edasi ühepoolselt, mis ei aita arendada vastastikust suhet või koostööd ega seeläbi probleemidele lahendust otsida.

Teised uuringud on näidanud, et paljud algajad õpetajad saavad koolides segaseid või isegi vastandlikke sõnumeid selle kohta, kas ja kuidas lapsevanemaid kaasata (de Bruïne *et al.*, 2014; Evans, 2013). Erinevad kolleegid või ka mentorid võivad oma kogemusele toetudes anda vastandlikku infot selle kohta, kas üldse ja kuidas lapsevanematega koostööd teha.

7.7. Kuidas suhelda lapsevanematega?

Esimese sammuna on tähtis panustada suhte algatamisse. See seisneb vanemate **motiveerimises** , et soodustada nende osalust koosolekul ja kohtumistel. Oluline on mõista, et vanemad ületavad enamiku praktilistest teguritest (transport, lapsehoid vms), mis võivad takistada kohtumistel osalemist, kui nad tajuvad, et nende osalusest tuleb kasu (lapsele ja seeläbi ka perele) on suurem kui teatav kulu. Meeles tasub pidada, et lapsevanemate koostööle kutsumisel oleks selge eesmärk, et valitud suhtlusviis soodustaks koostööd ning võimaldaks lapsevanematel anda oma panus probleemide või murekohtade lahendamisse.

Teiseks on oluline olla **järjepidev** . Mõned õpetajad on kurtnud, et muretsevad, kui nad vanemaid pidevate kõnede, meilide ja märkamistega tüütavad. Kui uurijad on selliste kontaktide kohta vanemate arvamus küsinud, on selgunud, et enamik vanemaid hindab selliseid märkamisi ja õpetajapoolset mure jagamist (Tucker & Schwartz, 2013). Seega on lapsevanematega suhtlemisel oluline olla järjepidev ja proovida ikka ja jälle uuesti kontakti saavutada.

Kolmandaks on oluline vähem eeldada ning olla **heatahtlikult** uudishimulik. Kellelegi ei meeldi, et neid mõistetakse hukka. Paljud vanemad, eriti need, kelle lapsed käituvad väljakutsuvalt, tulevad kooli tundega, et neid hakatakse hindama või neid endid ja nende lapsi hukka mõistma. Selline häälestatus teeb lapsevanemad valvsaks, ning kui nad tajuvad vestluse käigus hinnangulisust, kinnitab see nende irratsionaalset uskumust, ehitab barjääri õpetaja ja pere vahele ning takistab koostööd.

Seega on hea enne lapsevanematega vestlemist analüüsida enda oletusi vanemate kohta. Kui sellise analüüsi tulemusena kerkivad esile mõtted „Kui ta hooliks lapsest rohkem, siis ta osaleks kohtumistel” või „Tal on halvad vanemlikud oskused”, siis tasub teadvustada, et vanemad tajuvad seda hoiakut. Ei ole üllatav, et vanemad keelduvad koostööst, kui nad ei usalda õpetajat või tajuvad, et neid ei mõisteta. Selliseid suhteid on võimalik parandada, kuid muutus algab õpetaja hoiakutest lapsevanema suhtes. Ülesandes 5 on võimalik analüüsida, millised vajadused võivad

peituda vältivalt käituva või kritiseerivalt suhtleva lapsevanema käitumise taga. See aitab mõista vanema käitumist ning hoiduda hinnangulisusest lapsevanema suhtes.

Ülesanne 5. Kuidas julgustada lapsevanemaid koostööle

Teame, et kõik lapsevanemad ei ole oma laste haridusellu kaasatud või ei võta sellest osa. Selleks võivad olla erinevad põhjused. Kuidas julgustada vanemaid panustama ja haridusasutusega koostööd tegema?

Teame ka seda, et mõned lapsevanemad võivad olla väga tundlikud, kui nende laste muresid või abivajadust on vaja haridusasutuses arutada, raskustele lahendusi leida. Mõned neist võivad siis haridusasutusega suhtlemist vältida (negatiivne-passiivne kommunikatsioonimuster) või muutuda suheldes ründavaks (negatiivne-aktiivne kommunikatsioonimuster). Sellise kommunikatsioonimustriga vanematega suhtlemine võib osutuda õpetajale eriliseks väljakutseks. Õeldakse, et tugevate emotsioonide ja reaktsioonide taga on rahuldamata vajadused. Mõttele ja pane oma mõtted kirja.

Mida võib vajada lapsevanem, kes väldib Sinuga suhtlemist?

Mida võib vajada lapsevanem, kes oma lapse murest rääkides muutub ründavaks?

Mida vajad Sina õpetajana, et saaksid nendele vajadustele vastata?

7.8. Probleemvestluse läbiviimine

Üks väljakutsuvamaid olukordi õpetaja töös on probleemvestlus lapsevanematega, mille eesmärk on lahendada õpilaste sotsiaal-emotsionaalseid, käitumuslikke või õppimisega seotud probleeme. Teaduskirjanduses on toodud mitmeid näiteid erinevatest mudelitest või lähenemistest, mis aitavad probleemvestlusi raamistada.

7.8.1. CBC-mudel koostöök

Susan Sheridan jt (Sheridan & Kratochwill, 2008; Sheridan *et al.*, 2005) on loonud spetsiifilise koostöö mudeli (ingl *conjoint behavioral consultation*, lühend CBC).

Selle mudeli järgi teevad pered, haridusasutuste töötajad ja tugispetsialistid koostööd probleemilahenduslikus raamistikus, et hinnata probleemide olemust ja leida lapse vajadustele vastavad lahendused (vt joonist 6).

CBC järgib traditsioonilist probleemilahenduslikku mudelit, mis hõlmab järgmisi samme, mida käsitletakse ühise arutelu käigus.

7.8.1.1. Probleemi identifitseerimine

Selles staadiumis on eesmärk selgitada välja lapse arenguvajadus(ed) ja seda nii kodu kui ka haridusasutuse keskkonnas. Selleks valivad haridusasutuse töötajad, õpetajad ja lapsevanemad ühiselt kindla käitumisoskuse, mis lapsel arendamist vajab (nt oskus tõsta kätt, kui tahab tunnis sõna võtta; oskus abi küsida; oskus sügavalt hingata, kui tunneb, et muutub ärevaks). Seejärel selgitatakse ühiselt välja tegevused, mille alusel hinnatakse olukorda enne sekkumise läbiviimist, et oleks hiljem võimalik hinnata, kas sekkumisest oli abi. Selles staadiumis on oluline fookus nii vastastikuse usalduse ja partnerlussuhte loomisel kui ka lapse, haridusasutuse ja pere tugevuste ja võimete identifitseerimisel, millele tuginedes saavad suhe ja vastastikune usaldus kasvada.

7.8.1.2. Probleemi analüüs

Selle staadiumi eesmärk on selgitada välja keskkonnategurid, mis võivad mõjutada seda, kas lapsel õnnestub seatud eesmärk (omandada uus käitumisoskus) saavutada, ning arendada välja asjakohane lahenduskeskne plaan, kuidas oskust haridusasutuses ja kodus arendama hakatakse. Arutelu fookus on keskkonnateguritel, mitte raskust põhjustavatel lapse seesmistel teguritel, et seostada konkreetselt hinnatavat ja nähtavat käitumist sekkumisega ning läheneda tegevusplaanile lahenduskeskselt ja ressurssidele tuginevalt.

7.8.1.3. Planeerimine ja sekkumisplaani rakendamine

Selles staadiumis rakendavad laps, lapsevanemad ja õpetajad sekkumisplaani kodus ja haridusasutuses. Sel perioodil on oluline hoida sidet ja kontakti (telefoni- või meilivestluse vm kommunikatsiooniviisiga), anda vahetut ning vastastikust tagasisidet, pakkuda tuge ja veenduda selles, et varem koostatud plaanist järjepidevalt kinni peetakse.

7.8.1.4. Sekkumisplaani hindamine

Viimases staadiumis hinnatakse sekkumisjärgset olukorda, et teha järeldusi selle kohta, kas püstitatud eesmärgid on saavutatud. Selleks keskendutakse esimeses staadiumis seatud käitumuslikule eesmärgile ning lapsevanemate ja õpetajate kogutud andmetele selle kohta, kui sagedasti ja kui eesmärgipäraselt laps õpitud oskusi kasutab. Hindamistulemusi kasutatakse ka selleks, et arutada edasist tegevust ehk seda, kas on tarvilik sekkumisega jätkata, see lõpetada, seda muuta või täiendada.

Igas staadiumis on kõik osalised aktiivsed ja teevad koostööd. Lähenedamine on lahendustele orienteeritud, jõustav ja indiviidide ressursidele ning tugevustele baseeruv. Uuringud, mis on hinnanud CBC mudeli asjakohasust, on näidanud positiivseid tulemusi ning mudeli rakendamise tulemusel on tõusnud prosotsiaalsus, vähenenud problemaatiliste käitumisjuhtumite hulk ning paranenud akadeemiline edasijõudmine. Lisaks on CBC sekkumises osalejad hinnanud sekkumist positiivselt ning on sellise probleemilahendusmeetodi rakendamisega rahul (Sheridan *et al.*, 2001; 2005).

CBC eesmärgid on järgmised:

- tegeleda probleemidega süsteemselt selle ilmnenemise erinevates kontekstides, mitte ainult ühes kindlas kontekstis (ainult kodus või koolis);
- soodustada efektiivset kodu ja kooli koostööd, mis toetab õpilaste edasijõudmist ja arengut;
- jagada vastutust probleemide lahendamisel;
- parandada lapse, pere ja koolitöötajate omavahelist suhtlust ja kommunikatsiooni;
- hinnata õpilaste (ja teiste osapoolte) vajadusi laiapõhjaliselt ja funktsionaalselt;
- pakkuda järjepidevat tuge erinevates keskkondades;
- jõustada lapsevanemaid toetuma tugevustele, lahendustele;
- arendada oskusi ja pädevusi, et kasutada ka edaspidi efektiivseid probleemilahendusmeetodeid pere ja haridustöötajate vahel (Sheridan *et al.*, 1996).

Joonis 6. CBC probleemilahendusliku mudeli eesmärgid.

7.8.2. Motiveeriv intervjuerimine

Viimasel ajal on uurijad lapsevanematega koostöö tegemise kontekstis keskendunud motiveeriva intervjuerimise (MI) ja teiste motivatsiooni tõstvate strateegiate rakendamisele. Sellised strateegiad võimaldavad luua häid suhteid, neid säilitada ja ka tegutseda proaktiivselt probleemidele lahenduste leidmise suunas (Peacock & Collett, 2011).

Inimestel on erinev valmisolek osaleda sekkumises või viia ellu muutusi ning sellest lähtuvalt vajavad nad erinevat tuge. Nii võime mõista ka erinevaid lapsevanemaid, kellel on kommunikatsioonimustritest või muudest teguritest tingituna erinev valmidus osaleda oma lapse hariduselus või teha koostööd. Inimeste valmisolek on muutuv, ka kommunikatsioonimustrid võivad muutuda ning õpetajal on võimalus sellistesse muutustesse panustada.

Paljud lapsevanemad, kes on saanud õpetajalt või haridusasutuse juhtkonnalt kõne, et nende lapsel on õppimis- või käitumisprobleemid vms raskused, võivad olla kaitsepositsioonil, mis omakorda võib takistada nende osalemist koostöö tegemise ja lapse abistamise protsessis. Lapsevanema vaade oma lapsele või tema käitumisele võib suurel määral erineda haridusasutuse omast. Seetõttu võib vanem üldse abist või koostööst keelduda, eriti teenustest, mis eeldavad lapsevanemate endi aktiivset osalemist. Teised vanemad võivad olla valmis sekkuma, kuid vajavad konkreetseid samme või tegevusi, kuidas sekkuda ning säilitada muutusi, mida nad on juba ellu viinud. Sellistel puhkudel on asjakohane rakendada motiveerivat intervjuerimist.

7.8.2.1. MI mõtteviis, protsessid ja suhtlusvõtted

MI aluseks on mõtteviis, mida saab kirjeldada väljenditega „koostööl põhinev“, „esilekutsuv“ ja „autonoomiat austav“ (Rollnick *et al.*, 2011). „Koostöö“ tähendab siin kontekstis õpetaja ja lapsevanema partnerlust, mõlemapoolset aktiivset vestlust ja ühiste otsuste tegemist. Väljendi „esilekutsuv“ all mõeldakse püüet mõista lapsevanema seisukohti, hoiakuid ja väärtusi, et muutuste elluviimiseks vajalikke kaalutlusi ja põhjendusi temas endas esile kutsuda. „Autonoomia austamine“ tähendab siirast usku, et inimesed suudavad ise valikuid teha, et nad peavad neid ise tegema ning on võimelised muutust ellu viima; siia kuulub ka tõdemus, et igal indiviidil on õigus ja vabadus end mitte muuta (Rollnick *et al.*, 2011). Mõeldes koostööle lapsevanematega, tähendab autonoomia austamine ka arusaamist, et igal vanemal on õigus oma lapsi kasvatada enda arusaamade järgi (muidugi kooskõlas seadustega). Haridustöötajatena saame lapsevanemaid nõustada ja toetada neid kasvatuslike otsuste tegemisel, kuid ei saa lapsevanemate eest otsuseid langetada.

MI protsesside all mõistame vestluspartneri kaasamist, eesmärgi fookustamist, esilekutsumist ja planeerimist, mida võime kujutada ette kui nelja palli, mida oskuslik õpetaja peab vestluse käigus õhus hoidma. Kaasamise all mõistetakse

usaldusliku suhte loomist, hoidmist ja toetamist. MI võtmes panustatakse kaasamise protsessi empaatilise kontakti pakkumise, vestluspartneri autonoomia austamise ja aktsepteerimise ning MI suhtlusvõtete (avatud küsimuste, peegelduste, tunnustuste, kokkuvõtete ja teavitamise või info jagamise) kaudu. Kaasamine toimub pidevalt, mitte ainult suhtluse või arutelu algusfaasis.

Fookustamine võimaldab vestluspartneritel jõuda kokkuleppele sekkumise eesmärgis. Fookustamine on muutuse esilekutsumise eeldus. Esilekutsumine on oluline protsess selleks, et tõsta partneri motivatsiooni muutuse elluviimiseks. Selle protsessi käigus keskendutakse „muutusejutu“ esilekutsumisele (Rollnick *et al.*, 2011). „Muutusejutt“ on igasugune väide, mis viitab sellele, et vestluspartner on valmis muutust ellu viima. Näiteks võib lapsevanem probleemvestluse käigus õpetajale öelda: „Ma tean, et peaksin last koduste ülesannete tegemisel abistama, aga ma ei oska matemaatikat.“ Selle lause esimene pool on muutusejutt. Selleks, et muutusejuttu kultiveerida, esitab õpetaja avatud küsimusi, peegeldab lapsevanema antud vastuseid ja teeb tema öeldust kokkuvõtteid. Eelnenud näites võiks õpetaja lapsevanemale vastata: „Teie jaoks on oluline oma last õppetööga aidata ja Te olete mõelnud võimalustele, kuidas Te seda teha saaksite.“ Keskendudes muutusejutule, seda peegeldades ja esile kutsudes võib õpetaja aidata lapsevanemal leida lahendused. Kui muutusejuttu ei tunta ära või ei pöörata sellele tähelepanu, vaid pakutakse valmis lahendusi või surutakse lapsevanem vastu võtma haridusasutuse või õpetaja pakutatavat lahendust, siis viib see õpetaja ja lapsevanema omavahelises suhtluses usalduse kadumise ja koostöö lõppemiseni.

Planeerimise protsessi eesmärk on aidata vestluspartneril jõuda tegudeni. Kui esilekutsumise protsess (ja ka teised MI protsessid) on toimunud, siis on plaan inimese enda sees kujunenud, selles faasis on oluline aidata muutuda konkreetsemaks. Näiteks võib õpetaja uurida lapsevanemalt nii: „Me oleme rääkinud sellest, et Te sooviksite iga tööpäeva õhtul võtta aja, et oma lapsega koos tema õppetöö üle kontrollida. Mida peaksite tegema selleks, et see õnnestuks? Mis on Teie järgmine samm? Kuidas teate, et see plaan on edukas olnud?“ Sellise protsessi käigus mõeldakse ka takistustele või barjääridele, mis võivad tegutsemise käigus esile kerkida, ja seeläbi saab neid ennetada.

7.8.2.2. MI rakendamine probleemvestluse läbiviimisel

Järgnevalt on kirjeldatud, kuidas MI protsessidele ja suhtlusvõtetele tuginedes on võimalik pidada probleemvestlust lapsevanema(te)ga ning kutsuda esile motivatsioon midagi muuta, et enda ja/või oma lapse toimetulekut toetada (Peacock & Collett, 2011).

Sotsiaalne suhtlus ehk kaasamine kohtumise alguses

Alusta sellest, et tänad vanemaid kohalolu eest. Vestle millestki neutraalsest, mis on vanematele oluline. Ära räägi ilmast või päevapoliitikast, vaid püüa leida teema, millega näitad üles huvi lapse, lapsevanema, pere ning nende huvide, väärtuste ja uskumuste vastu.

Fookustamine

Kohtumise alguses on tähtis seada paika vestluse fookus ning selgitada, kuidas ettenähtud aega on plaanis kasutada; fookust on oluline hoida ka läbivalt vestluse käigus. Sõnasta lapsevanema(te)le vastus küsimusele, miks täna kohtutakse. Tee seda lühidalt ja hinnanguvabalt. Oluline on lapsevanemalt üle küsida, kas see eesmärk ühtib tema nägemusega sellest, milliseks see kohtumine võiks kujuneda, nt „Tahtsin Teiega täna arutada, kuidas arendada Jane lugemisoskust. Mul on mõned mõtted, mida täna arutada, aga tahtsin enne veenduda, kas on ka mõned teie jaoks olulised teemad, mis puudutavad Jane õppimist. /---/ Väga hästi. Mulle tundub, et oleme samal lainel ning soovime rääkida sarnastest asjadest. Ma sooviksin esmalt jagada enda märkamisi, saada paremini aimu sellest, kuidas Teie arvates Janel lugemisega läheb, kuulda õppimistevuste kohta kodus ja panna paika järgmised sammud Jane toetamiseks.“ Kui fookust on vaja vestluse käigus muuta, siis on oluline see ka lapsevanemaga ühiselt läbi rääkida.

Muutuse esilekutsumine

Vestluse käigus rakenda MI suhtlusvõtteid (avatud küsimused, tunnustused, peegeldused, kokkuvõtted, teavitamine või info jagamine). Kuula lapsevanemat aktiivselt, et mõista tema perspektiivi. Isegi kui vestluseks ettenähtud aeg on lühike, on tähtis panustada suhte tugevdamisse, et edaspidine koostöö oleks tulemuslikum. Väldi lapsevanemaga vastandumist. Kui vanem ei ole selleks nõusolekut andnud, ei ole tarvis anda soovitusi või nõuandeid. Koostööle kutsuv vestlus peaks ärgitama lapsevanema motivatsiooni. See leiab aset siis, kui vanem on saanud mõelda ja põhjendada, mida ja miks peab tema oluliseks oma käitumises muuta, et tema laps saaks paremini hakkama.

- a. **Tunnustused** on ehedad, täpsed ja spetsiifilised. Positiivne tagasiside on efektiivne. Mõne lapse ja pere kohta on lihtne leida tugevusi ja positiivseid omadusi, teiste laste kohta on see mõnikord keeruline. Selleks peab enne kohtumist aega võtma ning see aitab ka õpetajal kohtumisele häälestuda.
- b. **Avatud küsimused** (vt joonist 7) kaasavad lapsevanemaid, aitavad vanemaid tundma õppida, mõista nende väärtusi, eesmärke ja seda, kuidas nemad olukorda tajuvad. Küsimused, mis keskenduvad tugevustele ja ressursidele, aitavad olukorda paremini ja sügavamalt mõista.

- Mis on sellel õppeaastal hästi läinud?
- Mis on Teie lapse tugevused?
- Mida perena väärtustate?
- Milliseid raskusi olete Teie / Teie laps viimasel ajal ületanud?
- Mis on / ei ole Teile meeldinud?
- Kuidas mina saan aidata või toetada?

Joonis 7. Mõned näited avatud küsimustest.

- c. Lapsevanemate kaasamise protsessi oluline eesmärk on kuulata vanemat ja mõista tema perspektiivi. **Peegeldused** annavad vanemale mõista, et teda on kuulnud, näitavad empaatilisust ja aitavad ehitada usalduslikku suhet.
- d. **Kokkuvõtted** täidavad sama eesmärki ning aitavad vestlust edasi viia, anda vestlusele struktuuri ning seostada erinevatel hetkedel esitatud ideid. Kokkuvõtete tegemine aitab ühe teema pealt järgmisele edasi minna.
- e. Ole valmis küsima raskeid küsimusi ja arutama ebamugavaid teemasid. Märka vestluse käigus, millised teemad vanemaid käivitavad või tunduvad vanema jaoks tundlikud. Oluline on seda osa vanemale ka valgustada, avades neid teemasid õrnalt. Neid küsimusi küsides saad vajalikku infot, et last ja peret paremini mõista.
- f. Kui soovid vanemale avada enda perspektiivi või **jagada infot või teavet** selle kohta, mis võiks aidata lahendusele lähemale, siis küsi vanemalt enne luba, kas tohid enda mõtteid jagada, näiteks „Mul on tekkinud paar mõtet seoses sellega, mis võiks Janet aidata. Kas sobib, kui ma jagaksin neid Teiega?“. See toetab vestluspartneri autonoomiat ja edendab koostööd.

7.8.2.3. Muutust esile kutsuvad küsimused

Järgneval joonisel (vt joonis 8) on toodud mõned näited küsimustest, millega on võimalik toetada muutuse esile kutsumist. Kui lapsevanem on väljendanud enda soovi ja võimekust muuta oma käitumist, siis saab keskenduda sellele, milliseid käitumisi on võimalik muuta.

Näiteks kui räägime lastel ilmnevatest käitumisprobleemidest, siis üks viis, kuidas lapsevanem saab oma last aidata, on kehtestada lapsele piire ja järgida neid järjepidevalt (nt rakendada sarnaseid meetodeid haridusasutuses ja kodus), õppimisega seotud probleemide lahendamisel võib osutada vajalikuks motiveerida lapsevanemaid last koduse õppimise juures toetama.

<p>Hetkeseisu kindlaks määramine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mida tunnete seoses oma lapse käitumisega? • Mis Teid lapse käitumise juures muretsema paneb? • Milliseid raskusi olete kogenud seoses oma lapse käitumisega? • Millisel viisil on see Teile raskusi valmistanud? • Mis paneb Teid tundma, et peaksite midagi teistmoodi tegema?
<p>Mure tuleviku pärast</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mis võib lapse käitumises ilmnevate probleemide tõttu juhtuda? • Mis võib juhtuda, kui Te ei tee midagi teistmoodi?
<p>Muutuse eelised</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mis võiks olla teistmoodi? • Mis kasu tooks endaga kaasa lapse käitumise paranemine? • Mis kasu saaksite Teie muutusest?
<p>Parema tuleviku kujutlemine</p> <ul style="list-style-type: none"> • Milline võiks olla Teie või Teie lapse elu viie aasta pärast? • Kui saaksite muutuse kohe, justkui võluväl ellu viia, siis mis Teie jaoks muutuks?
<p>Motivatsioon muutuseks</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mis paneb Teid uskuma, et Te saate hakkama? • Millele tuginedes teate, et saate muutuda? • Millal varem olete mingi muutuse ellu viinud? Kuidas Te seda tegite? • Millised on Teie tugevused, mis aitavad edu saavutada?

Joonis 8. Mõned näited muutust esile kutsuvatest küsimustest.

7.8.2.4. Motivatsiooni ja eneseusu analüüsimine

Selleks, et toetada lapsevanema motivatsiooni viia ellu muutus, on soovituslik paluda vanemal hinnata, kas sõnastatud eesmärk on tema jaoks oluline. See on osa MI esilekutsumise protsessist. Selleks esitatakse vanemale küsimus, kuivõrd oluliseks 0–10 skaalal peab tema selle eesmärgi täitmist, näiteks „Kirjeldasite, et saaksite edaspidi võtta eesmärgiks iga päev vaadata Janega koos üle kodused ülesanded. Kuivõrd oluline on Teie jaoks 0–10 skaalal see, et vaatate kodused ülesanded koos Janega iga päev üle? /---/ Hindasite olulisust väärtusega 8 – mis ütleb Teile, et see on just 8, mitte 7?“. Kui vanem on andnud vastuse, küsitakse täpsemalt, miks just see skaala väärtus, mitte numברי võrra väiksem. Need küsimused võimaldavad vanemal rääkida soovitud muutusest, nende kasulikkusest ning kinnistavad motivatsiooni muutusi ellu viia. Seejärel on oluline, et lapsevanem hindaks ka seda, kuivõrd ta praegu usub, et saab selle eesmärgi täitmisega hakkama (0–10 skaalal). Sellele järgneb jällegi küsimus, miks just selline väärtus, aga mitte suurem või väiksem, näiteks „Kui palju Te praegu usute, et Teil õnnestub see eesmärk täita? Hinnake seda samuti

0–10 skaalal, kus 0 tähendab, et Te eriti ei usu, ning 10 tähendab, et usute täielikult (...). Hindasite seda väärtusega 6. Vaatamata sellele, et mõnedel päevadel võivad argikohustused segada Jane õppimise ülevaatamist, kas Te siiski usute, et enamikul päevadel saate seda teha?“. Siinkohal on oluline peegeldada lapsevanemale tema vastuses ilmnevat muutusejuttu ja rõhutada rohkem seda, mitte niivõrd takistusi või seda osa lapsevanema jutus, mis räägib olukorra samasuguseks jäämise poolt.

Sellistele skaala-küsimustele antud vastused on muutustele ja lahendustele orienteeritud ning aitavad arutada ka võimalikke barjääre, mis eesmärgi poole liikudes võivad esile kerkida, ning see omakorda aitab neid barjääre ennetada.

7.8.2.5. Planeerimine või tegevuskava kavandamine

Järgmise sammuna saab liikuda edasi planeerimise või tegevuskava kavandamise faasi (vt joonist 9). Selleks tee lapsevanemale kokkuvõtte olulisematest punktidest, mida olete arutanud, ning asuge edasisi samme planeerima. Hea on küsida vanemalt ka tagasisidet, paludes temal endal sõnastada tema jaoks olulisemad mõtted või punktid, mis selle vestluse raames arutelu all olid.

Küsimused, mis aitavad planeerida või tegevuskava läbi mõelda

- Millised on Teie järgmised sammud?
- Kui saaksite midagi muuta, siis mida Te teeksite?
- Mida olete valmis proovima?
- Mida kavatsete teha?

Joonis 9. Mõned näited küsimustest, mis aitavad tegevuskava planeerida.

7.8.2.6. Valikute menüü koostamine

Valik erinevatest võimalikest tegevussammudest tagab selle, et plaan leiab rakendust. Siinkohal on asjakohane teha lapsevanemaga koostöös ajurünnak, et leida erinevaid võimalikke viise, kuidas eesmärki saavutada.

Sellises võtmes lapsevanematega koostöö tegemine võib tuua endaga kaasa muutuse selles, kuidas lapsevanemad oma lapse probleeme näevad (Peacock & Collett, 2011). Probleemide ilmnemisel võivad lapsevanemad esmalt otsida abi spetsialistidelt, kes „teeksid lapse korda“. Kui haridustöötajad ja tugispetsialistid täidavad seda soovi ning viivad läbi ainult individuaalseid sekkumisi lapsega, siis kinnistavad nad veendumust, et probleem on lapses. Rakendades süsteemset lähenemist ning pöörates tähelepanu ka perele, mitte ainult lapse sümptomitele, on selge sõnum, et probleem on süsteemis, mitte lapses. Mingil hetkel võivad vanemad

kogeda, et neil on võimalik oma lapse käitumist mõjutada, ning nad on valmis võtma ka ise rohkem vastutust oma laste probleemide lahendamisel (Herman *et al.*, 2013).

Veebis avaldatud käsiraamat „Motiveeriv intervjuerimine tervishoius“ (Rollnick *et al.*, 2011) kirjeldab detailselt motiveerivat intervjuerimist ja selle rakendamist tervishoius. Kuigi raamatu sihtgrupiks on tervishoiutöötajad, saavad ka haridusvaldkonnaga seotud isikud hea ülevaate sellest, mis on motiveeriv intervjuerimine.

7.9. Kokkuvõte

Koostöö lapsevanematega on väga oluline, et ennetada probleeme ja nende eska-leerumist või viia läbi sekkumist lastel ilmnevate emotsionaalsete, käitumuslike või õpiraskuste korral. Lapsevanematel on võtmeroll oma lapse elus ning nad on olulised partnerid laste toetamisel. Uuringud näitavad, et positiivsed suhted pere ja haridusasutuse vahel on seotud laste paremate õpitulemustega.

Lapsevanemate kaasamise eelduseks on ühised väärtused ja hoiakud, mida toetab ka haridusasutuse organisatsioonikultuur, kui peab vanemate kaasatust ja järjepidevat koostööd prioriteediks.

Lapsevanemate kaasamiseks on mitmeid erinevaid võimalusi. Koostöise suhte arengu soodustamiseks on oluline olla proaktiivne ja positiivne: tuleb luua võimalusi vahetada mõtteid, arutada probleemide üle ning otsida lahendusi. Strateegiate leidmine selleks, et kaasata tõrksaid vanemaid, on oluline osa haridusasutuse ja kodu omavahelisest koostööst.

Õpetajatöös on oluline tunda põhilisi nõustamisoskusi, mis võimaldavad suhtlussituatsioonides kasvatada usaldust ning olla lapsevanematele empaatiline ja toetav partner. Õpetajate suhtlusoskused määravad suures osas selle, kuivõrd efektiivseks kujuneb haridusasutuse ja kodu koostöö (Christenson & Reschly, 2010).

Motiveeriva intervjuerimise tehnikad toetavad produktiivsete arutelude toimumist ning tõstavad muutuste toimumise ja püsimise tõenäosust.

Kasutatud kirjandus

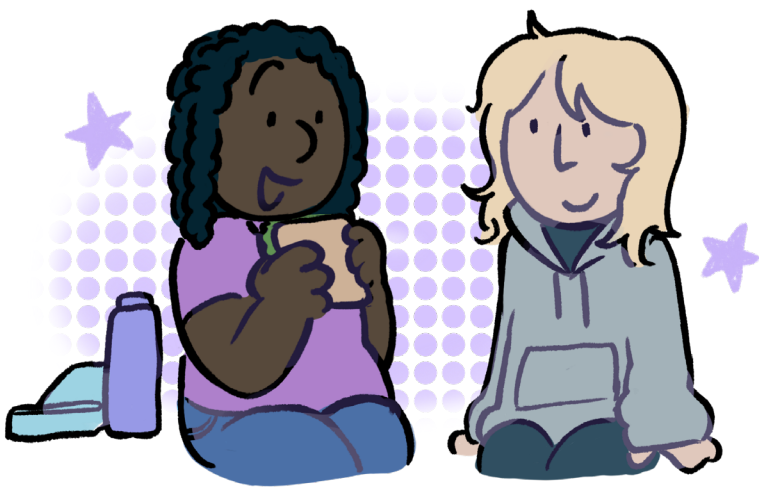
Abdullah, A. G., Seede, R., Alzaidiyeen, N. J., Al-Shabat, A., Alzeydeen, H. K., & Al-Awabdeh, A. (2011). An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), 1402–1408. <https://www.interestjournals.org/articles/an-investigation-of-teachers-attitudes-towards-parental-involvement.pdf>

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Bagner, D. M., & Eyberg, S. M. (2003). Father involvement in parent training: When does it matter?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*(4), 599-605. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_13
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39-62. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2003.11.002>
- Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences, 2*(4), 637-638. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development, 6*, 187-249.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Christenson, S. L., & Havsy, L. H. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social, emotional, and academic learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75). Teachers College Press.
- Christenson, S., & Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnerships* (pp. 345-361). Routledge.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. *Handbook of school-family partnerships* (pp. 79-97). Routledge.
- D'Haem, J., & Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society, 49*(1), 81-109. <https://doi.org/10.1177/0013124516630602>
- de Bruïne, E. J., Willemse, T. M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family-school partnerships. *European Journal of Teacher Education, 37*(4), 409-425. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.912628>
- Downer, J., Campos, R., McWayne, C., & Gartner, T. (2008). Father involvement and children's early learning: A critical review of published empirical work from the past 15 years. *Marriage & Family Review, 43*(1-2), 67-108. <https://doi.org/10.1080/01494920802010264>
- Dunsmuir, S., Frederickson, N., & Lang, J. (2004). Building home-school trust. *Educational and Child Psychology, 21*(4), 109-128. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2004.21.4.109>
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. A report by the Australian Research Alliance for

- Children and Youth (ARACY) for the Family–School and Community Partnerships Bureau.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 397–406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24(2), 123–133. <https://doi.org/10.1080/10476210.2013.786897>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Fauber, R. L., & Long, N. (1991). Children in context: the role of the family in child psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(6), 813. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.59.6.813>
- Gartmeier, M., Gebhardt, M., & Dotger, B. (2016). How do teachers evaluate their parent communication competence? Latent profiles and relationships to workplace behaviors. *Teaching and Teacher Education*, 55, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.009>
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Gonzales-Dehass, J., Willems, S., & Holbein, T. (2005). Collaborative endeavors with diverse families. *International Journal of Education*, 17(4), 133–141.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of best practice in parental engagement*. Department for Education. https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/146139638/DFE_RR156.pdf
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first- grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Harro-Loit, H., Kõnnussaar, T., Nummert, M., & Sutrop, M. (2019). *Tagasiside. Käsiraamat õpetajale, lapsevanemale ja koolijuhile*. Tartu Ülikooli eetikakeskus. EKSA.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Frey, A., & Shepard, S. (2014). *Motivational interviewing in schools: Strategies for engaging parents, teachers, and students*. Springer Publishing Company, LLC.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers College Record*, 97(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Kroeger, J., & Lash, M. (2011). Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home-school relations. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 268–277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.010>
- Lake, J. F., & Billingsley, B. S. (2000). An analysis of factors that contribute to parent—school conflict in special education. *Remedial and special education*, 21(4), 240–251. *Mental Health*, 2(2), 82–92. <https://doi.org/10.1177/074193250002100407>
- McKay, M. M., & Bannon, W. M. Jr. (2004). Engaging families in child mental health services. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 13(4), 905–921. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2004.04.001>
- McKay, M. M., Hibbert, R., Hoagwood, K., Rodriguez, J., Murray, L., Legerski, J., & Fernandez, D. (2004). Integrating Evidence-Based Engagement Interventions Into “Real World” Child Mental Health Settings. *Brief Treatment & Crisis Intervention*, 4(2), 177–186. <https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhh014>
- Nock, M. K., & Kazdin, A. E. (2001). Parent expectancies for child therapy: Assessment and relation to participation in treatment. *Journal of Child and Family Studies*, 10(2), 155–180. <https://doi.org/10.1023/A:1016699424731>
- Palts, K. (2019). *Lastevanemate ja õpetajate vaheline kommunikatsioon Eesti esimese kooliastme näitel*. [Doktoritöö, Tartu Ülikool]. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (1999). *The seven P's of school-family partnerships*.
- Peacock, G. G., & Collett, B. R. (2011). *Collaborative home/school interventions. Evidence-based solutions for emotional, behavioral, and academic problems*. Guilford Press.
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (2005). *The transtheoretical approach. Handbook of psychotherapy integration*, 2, 147–171. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195165791.003.0007>
- Randma, L., & Harro-Loit, H. (2019). Klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht. *Klassijuhataja käsiraamat*. Õpetaja kui väärtuskasvataja – miks ja kuidas. <https://eetika.ee/et/klassijuhataja-kasiraamat-2019>
- Rollnick, S., Miller, R. W., & Butler, C. C. (2011). *Motiveeriv intervjuerimine tervishoius*. Ajakirjade Kirjastus.
- Schussler, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13(5), 498–528. <https://doi.org/10.1177/105268460301300501>
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint behavioral consultation. Promoting family-school connections and interventions*. Springer Science & Business Media.

- Sheridan, S. M., Eagle, J. W., Cowan, R. J., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation results of a 4-year investigation. *Journal of School Psychology, 39*(5), 361–385. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00079-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00079-6)
- Sheridan, S. M., Clarke, B. L., Marti, D. C., Burt, J. D., & Rohlk, A. M. (2005). *Conjoint behavioral consultation. A model to facilitate meaningful partnerships for families and schools*. Harvard Graduate School of Education.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 38*(3), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10852352.2010.486297>
- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health, 5*(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>
- Valk, A., Ress, K. (2016). *Rõõmuga kooli: kodu ja kooli koostöö käsiraamat*. <https://www.tartu.ee/sites/default/files/uploads/roomugakooli.pdf>
- Willemse, T. M., Boei, F., & Pillen, M. (2016). Fostering teacher educators' professional development on practice-based research through communities of inquiry. *Vocations and Learning, 9*(1), 85–110. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9142-3>



8. PEATÜKK

Õpetaja professionaalne areng: õpetaja tegevusvõimekuse toetamine erinevate refleksioonimudelite kaudu

Äli Leijen

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- õppiva professionaali tunnused;
- tegevusvõimekus ja selle levinumad käsitlused;
- tegevusvõimekuse kujunemine ökoloogilise mudeli järgi;
- refleksiooni olemus ja erinevate filosoofiliste koolkondade lähenemised refleksioonile;
- refleksiooni põhiprotsessid ja levinumad refleksioonimudelid;
- kirjaliku refleksiooni koostamine;
- kvaliteetse refleksiooni tunnused.

8.1. Õpetaja kui õppiv professionaal

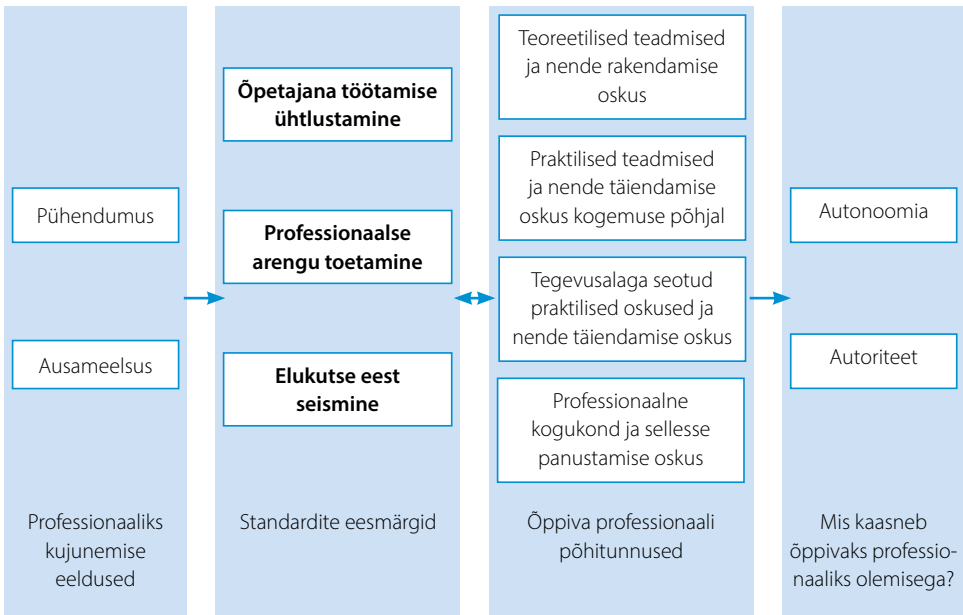
Tänapäeval oodatakse erinevate erialade esindajatelt uuendustega kursis olemist ja oma teadmiste ja oskuste pidevat täiendamist. Sellest lähtuvalt on muutunud ka arusaam sellest, kes on professionaal. Kui varasemal ajal võis paljudes valdkondades oma valdkonna põhitõed ja võtmeoskused esmase koolituse käigus omandada ja sellest pagasist võis piisata oma erialal pikalt tegutsemiseks, siis tänapäeval ei ole see enam võimalik ja me eeldame, et iga professionaal, ka õpetaja, on „õppiv professionaal“ (Simons & Ruijters, 2014).

Konkreetsemaks minnes rõhutavad Simons ja Ruijters, et õpetaja professionaaliks olemine eeldab kahe nõude täitmist. Esimene on pühendumine õppijate õpetamisele ja toetamisele, aga ka iseenda õppimise tõsiselt võtmine. Teine on ausameelsus, mis viitab otsuste langetamise võimekusele ebakindluse kontekstis.

Täpsemalt näitab ausameelsus, et professionaalil on „tahe ja võime tunnistada, kui nad mõnda asja ei tea või kui mõni olukord on nende jaoks ootamatu“ (Ruijters & Simons, 2020, lk 12). Nende kahe nõude täitmise järel saab õpetaja asuda tegelema professionaali nelja peamise ülesandega: esiteks peaks tal olema valdkonda puudutavad teoreetilised teadmised ja oskus neid praktikas rakendada; teiseks vajab ta praktilisi teadmisi ja valmisolekut neid täiendada; kolmandaks peab ta olema oma tegevusala põhjalik tundja, täiendades oma praktilisi kompetentse nii üksi kui ka koostöös teistega; ja neljandaks peaks tema tööol olema professionaalne raamistik, st ta peaks kuuluma professionaalsesse kogukonda, mille kaudu on võimalik õpetajate töö keerukusega toime tulla. Kui õpetajad vastavad kahele eelkirjeldatud nõudele ja täidavad nelja ülesannet, võivad nad tunnustatud professionaalidena saada kasu suuremast autonoomiast ja autoriteedist. Autonoomia korral saavad õpetajad teha ise oma tööd puudutavaid otsuseid ja kavandada professionaalse arengu tegevusi ning autoriteedi korral saavad nad panustada eriala arendamisse ja koolitada nii algajaid õpetajaid kui ka kogenud kolleege.

Õpetajate professionaalne kogukond peaks olema kõige olulisemaks osapooleks ka õpetaja kutseala regulatsioonide, sh kutsestandardite väljatöötamisel. Viimased toetavad teadmiste laialdast arendamist kogu kutsealal, kehtestades ühiseid norme ja muutes õppetöö avalikuks ja kollegiaalseks (Darling-Hammond, 1999). Sachs (2003) on määratlenud õpetaja kutsestandardite kehtestamise ja rakendamise kolm peamist eesmärki: 1) parandada õpetajate töötulemusi; 2) aidata kaasa õpetajate professionaalsele arengule; 3) parandada õpetajate staatust ühiskonnas. Kõik kolm eesmärki on kooskõlas õpetaja kui õppiva professionaali käsitusega ja seetõttu pakkusime kolleegidega välja (Pedaste *et al.*, 2019), et õpetaja kutsestandardeid võiks samuti kasutada õpetaja kui õppiva professionaali ideestiku rakendamiseks ehk õpetajate mitmekülgse õppimise toetamiseks (vt joonis 1).

Õppiva professionaali mudel eeldab õpetajalt aktiivse rolli võtmist nii oma igapäevatöös kui ka laiemalt õpetajahariduse kujundamises. Sellist aktiivse rolli võtmist püüame selles peatükis inimese agentsuse ehk tegevusvõimekuse kaudu lahti mõtestada. Järgmises alapeatükis tutvume lähemalt nii tegevusvõimekuse mõiste, erinevate laiemate käsitluste kui ka põhjalikumalt õpetaja tegevusvõimekuse ökoloogilise mudeliga. Ülejärgmises peatükis tutvume lähemalt sellega, kuidas õpetaja tegevusvõimekust erinevate refleksioonimudelite kaudu tugevdada. Enne mudelitega tutvumist vaatame ka refleksiooni mõistet, levinumaid lähenemisi ja põhiprotsesse. Peatüki lõpetame kirjaliku refleksiooni ja refleksiooni kvaliteedi teemadega.



Joonis 1. Raamistik kutsestandardite eesmärkide saavutamiseks, ühendades õpetaja professionaalsiks olemise nõuded, põhiülesanded ja kasutegurid (Pedaste *et al.*, 2019 põhjal)

8.2. Agentsus ehk tegevusvõimekus

Laias tähenduses viitab agentsus inimese aktiivsele osalusele ja olukordade mõjutamisele. Seega, kui identiteet viitab sellele, kes inimene enda ja teiste meelest on, siis agentsus näitab seda, mida inimene teeb, või täpsemalt, mida ta saab teha (vt lähemalt Erss, 2018; Erss, 2023; Leijen, 2023; Leijen *et al.*, 2020; Leijen *et al.*, 2021; Priestly *et al.*, 2015). Seetõttu ongi soovitatud agentsuse eestikeelseks vasteks sõnu „tegevusvõimekus“ või „toimevõimekus“. Selle õpiku autoritega oleme otsustanud kasutada neist esimest ehk „tegevusvõimekust“.

8.2.1. Tegevusvõimekuse erinevad käsitlused

Teaduskirjandusest leiab väga erinevaid tegevusvõimekuse käsitlusi. Psühholoogia traditsioonis nähakse tegevusvõimekust eelkõige **inimese omaduse** või võimena: see, kuidas ühes või teises situatsioonis käitun, sõltub peaaesjalikult minu enda isikuumadustest ja võimetest, näiteks sellest, kui julge ma olen või mida ma täpsemalt oskan. Kaasava hariduse kontekstile mõeldes võiksime selle lähenemise järgi arvata, et osa õpetajaid ongi initsiatiivikamad haridusmuudatuste elluvijjad, kuid ka seda, et osal õpetajatel on rohkem teadmisi ja kogemusi erinevate õpilaste koos õpetamiseks

ning nad on seega agentsemad ehk kõrgema tegevusvõimekusega ja saavad oma tööd rohkem ise suunata ja mõjutada.

Sotsioloogia traditsioonis on lähenemised tegevusvõimekusele palju mitmekesisemad. Näiteks vaatleb sotsiaalkriitiline traditsioon seda, millised on üksikisikute ja gruppide võimalused teatud ühiskondlikke struktuure muuta ja nende **mõju alt vabateda**, siinkohal võime mõelda inimestele, kes püüdsid nõukogude ajal kehtivale ideoloogiale vastu seista ja eesti kultuuripärandit hoida. Eelmise lähenemisega võrreldes on siin selge, et see, mida inimesed teevad (nt see, kuivõrd nõukogude ühiskonnas on võimalik eestlust hoida), ei saa sõltuda ainult inimestest endast, vaid ka neid ümbritsevast keskkonnast. Kaasava hariduse näitel võime samuti mõelda erinevatele struktuursetele mõjuteguritele, mis koolielu kujundavad, nende hulka kuuluvad näiteks riiklikud regulatsioonid (sh põhikooli- ja gümnaasiumiseadus). Kui tänapäeval peame tavaliseks, et erivajadusega laps elab oma perega, siis nõukogude perioodil soovitati peredel raskema puudega lapsest loobuda, seda võis pidada tavaks. Kui vanemad loobusid raske puudega lapse paigutamisest erihoolekandesüsteemi ja otsustasid teda kodus kasvatada, siis olid nad kindlasti agentsed ehk näitasid üles kõrget tegevusvõimekust.

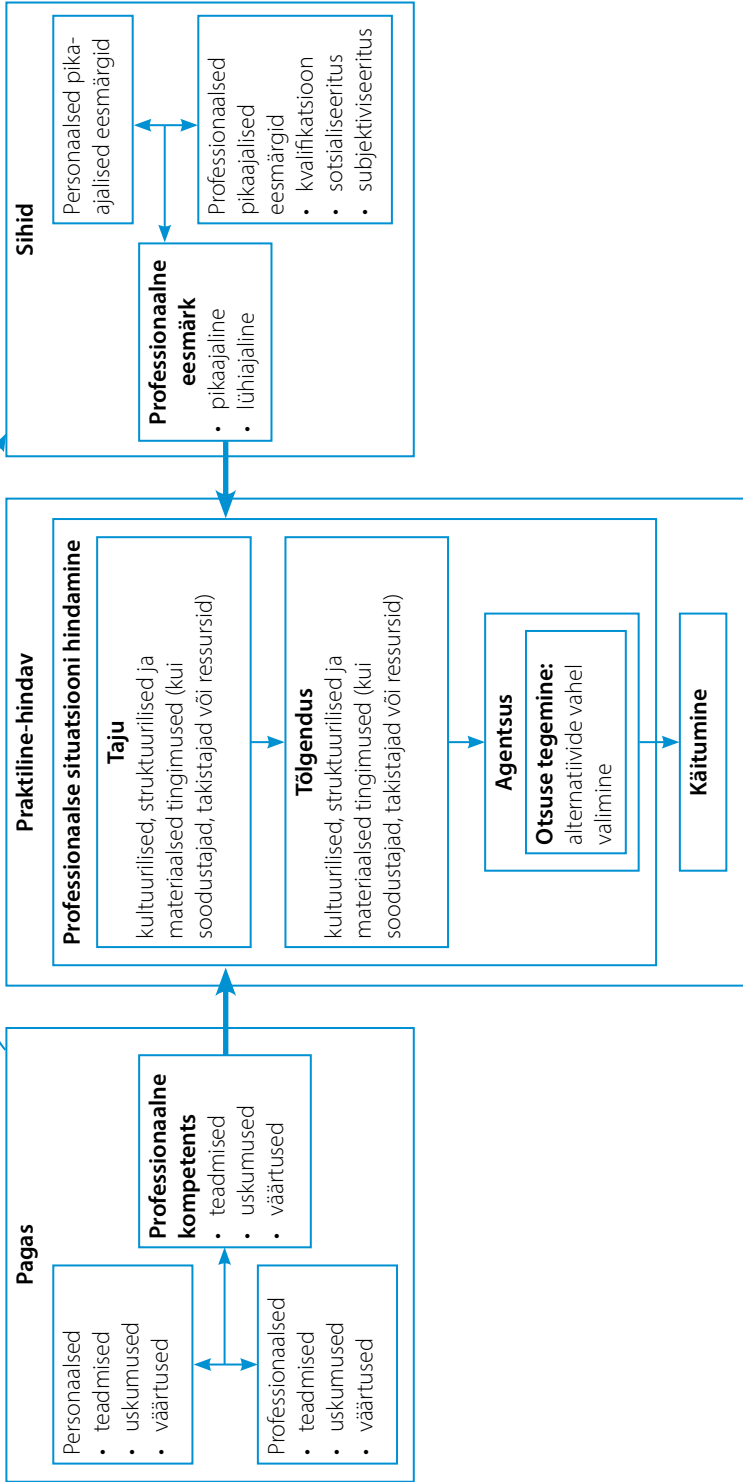
Kolmas grupp lähenemisi – sotsiaalkultuurilised ja pragmatismist kantud lähenemised – ei tegele nii radikaalselt indiviidide struktuuride ja süsteemide mõju alt vabastamisega, pigem nähakse inimese tegevust kui midagi, mida **keskkond võimaldab**. Kaasavale haridusele mõeldes võime näiteks näha, et mitmed meie väärtused ja hoiakud on jagatud ehk pärinevad meid mõjutanud ajaloolisest ja kultuurilisest kontekstist. Samas on keskkonnad siiski erinevad ja mõned keskkonnategurid soosivad inimese otsuseid ja erinevaid tegutsemisvõimalusi rohkem kui teised, nii on ka kaasava hariduse kontekstis. Nendest tuleb juttu järgmises osas.

8.2.2. Tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel

Pragmatismi juurtega ökoloogilises lähenemises tegevusvõimekusele on inimesel oluline roll mõelda ja kaaluda, mida erinevates olukordades (nt erinevate õpilaste koosõpetamisel) erinevatel ajahetkedel kõige õigem oleks teha. See **otsustusprotsess** ongi tegevusvõimekuse keskmes ja seda mõjutavad kolm dimensiooni, mida kujutatakse joonisel 2.

8.2.2.1. Pagas

See, milliseid otsuseid me teeme ja kuidas käitume, sõltub esmalt sellest, milline on meie teadmiste, uskumuste ja väärtuste pagas. Neid teadmisi, uskumusi ja väärtusi oleme kogunud kogu oma elu jooksul ja võime tinglikult öelda, et meil on nii personaalne pagas, mis viitab rohkem sellele, kes me inimestena oleme, kui



Joonis 2. Tegevusvõimekuse ökoloogiline mudel (Leijen et al., 2020 põhjal)

ka professionaalne pagas, mis viitab rohkem sellele, kes me oleme erialasest rollist tulenevalt. Personaalsesse pagasisse kuuluvate teadmiste, uskumuste ja väärtuste kujunemisel on olulist rolli mänginud meie kodu, perekond ja kogukond, näiteks võib hariduse väärtustamine pärineda kodust ja vanematelt, mis omakorda pärineb meie laiemast ajaloolisest ja kultuurilisest kontekstist. Personaalsesse pagasisse võib kuuluda ka spetsiifilisi teadmisi ja väärtusi erivajadustega lastega seondult, näiteks seoses lähedaste või peretuttavatega. Professionaalne pagas sisaldab teadmisi, uskumusi ja väärtusi, mida ühe eriala esindajad, näiteks õpetajad, kalduvad jagama. Nende kujunemist on mõjutanud õpingud ülikoolis, aga ka täiendusõpe ja muud professionaalse arengu tegevused, näiteks erialakirjanduse lugemine. Õpetaja teadmisi peetakse õpetajatöö kõige olulisemaks komponendiks (vt nt Shulman, 1986; Leijen *et al.*, 2022) ja see on üks olulisemaid õpetajakoolituse uurimistemasid (vt nt Cochran-Smith, 2004 ülevaadet).

Edukaks toimimiseks mitmetel elualadel, näiteks õpetajatöös, on oluline, et inimesed leiaksid kooskõla ja tasakaalu selle vahel, kes nad inimesena on ja mida professionaalne roll neilt ootab. Nende kahe sümbioosis kujuneb professionaalne kompetents. Seetõttu pöörataksegi tänapäevases õpetajakoolituses aine- ja pedagoogiliste teadmiste ning oskuste omandamise kõrval enam tähelepanu ka enesekohaste teadmiste ja oskuste kujunemisele (Fairbanks *et al.*, 2010; Korthagen, 2005). Viimane hõlmab näiteks teadlikkust oma tugevustest, positiivset suhtumist endasse ja häid enesejuhtimisoskusi.

Pagasist ammutame erinevaid teadmisi, mis aitavad meil uutes olukordades otsuseid teha ja käitumisviise valida. Näiteks kui ma tean, et õppijatega tunni alguses head kontakti saada ja teema vastu huvi tekitada aitab hästi ühe konkreetse elulise loo rääkimine, siis ma võin otsustada, et kasutan seda lugu ka järgmistes klassides. Või kui ma tean, et teatud õpilaste huvi kirjaliku ülesande vastu tõstab see, kui ta saab teksti juurde ka pildi joonistada, siis seda võtet saan kasutada ka järgmistes sarnastes situatsioonides. Nende konkreetsete praktiliste teadmiste kõrval on selles pagasis ka teadmised teooriatest ja mudelitest, mille põhjal õpetajad erinevaid konkreetsete olukordade lahendusvariante tuletavad ja rakendavad.

Järgmises ülesandes (vt ülesanne 1) on Sul võimalus analüüsida oma pagasit mõeldes kaasavale haridusele (sh erinevate õppijate õppimise toetamisele). Palun mõtle alloleva tabeli küsimustele ja pane vastused enda jaoks kirja. Seda ja kahte järgnevat ülesannet oleme kasutanud koos Margus Pedaste ja Liina Lepaga loodud koolimeeskondade koolitusel „Tähtsusetud õpetamine“.

Ülesanne 1. Pagas

1. Mis on iseloomulik Sulle inimesena, mille oled õpetajatöösse kaasa võtnud (kust need põhimõtted, teadmised, väärtused jms tulnud on)?

2. Millised professionaalsed rolliootused seoses kaasava haridusega oled omaks võtnud? Millised teadmised ja oskused oled omandanud?

3. Kuidas Sinu isiklik ja professionaalne pagas kokku sobivad? Kuidas mõnes aspektis kooskõla veelgi suurendada?

8.2.2.2. Sihid

Lisaks pagasile sõltuvad meie otsused ka eesmärkidest ehk sellest, mida me üldse soovime oma tegevusega lühi- või pikaajaliselt saavutada. Hariduse pikaajalisi eesmärke on Biesta (2009) järgi kolm: esiteks teatud **kvalifikatsiooni** (ehk hoiakute, teadmiste ja oskuste) saavutamine tööturu jaoks või järgmisele haridustasemele liikumiseks; teiseks **sotsialiseerumine** ehk inimese ettevalmistus ühiskonnas hästi hakkama saamiseks; ja kolmandaks **inimeseks kasvamine**, mille järgi on oluline ennast leida ja näiteks oma tugevustega tegeleda. Nendest eesmärkidest lähtuvalt seavad õpetajad lühiajalisi eesmärke. Näiteks tuleb kvalifikatsiooni saavutamiseks õppijatel omandada ainealased baasteadmised ja oskused neid rakendada. Lühiajalises plaanis tegeletakse ainetundides erinevate spetsiifiliste teadmiste ja alaoskuste omandamisega. Ühiskonnas hästi hakkama saamiseks on vaja näiteks õppida koostööoskusi, mida õpetaja ühe konkreetse rühmatöö ülesandega lühiajaliselt toetada püüab. Inimeseks kasvamise sihti võib õpetaja lühiajaliselt püüda toetada erinevate enesekohaste oskuste, näiteks eesmärkide seadmise arendamisega.

Lisaks neile professionaalsetele eesmärkidele on igal õpetajal, nagu igal inimesel, vaja mõelda ka sellele, millised on tema pikaajalised isiklikud eesmärgid ehk

suuremad sihid elus. William Damon on aastakümneid inimeste elusihte uurinud ja kolleegidega nende neli olulist tunnust välja joonistanud (Bronk, 2014; Damon *et al.*, 2003). Need on universaalsed ja kirjeldavad erinevaid elusihte (mõtle näiteks keskkonnakaitsja Greta Thunbergi peale).

Esiteks on elusiht inimese jaoks isiklikult tähenduslik. Üks või teine teema puudutab ja läheb väga korda, seetõttu valitakse teadlikult sellega tegelemine. Teiseks, endale olulisele teemale pühendatakse, selle teemaga tegelemist iseloomustavad kirg ja kõrge motivatsioon. Kolmandaks on elusihil pikaajaline perspektiiv. See on nagu kauge täht, mille poole me liigume erinevate väiksemate eesmärkide ja sammude kaudu. Neljandaks iseloomustab olulist elusihiti suunatus iseendast kaugemale. Elusiht võib olla seotud teiste inimestega, looduskeskkonnaga või näiteks ka mõne valdkonna arendamisega. Elusiht on seega püsiv ja üldistatud kavatsus, mis on üheaegselt tähenduslik iseendale, ulatudes samas meist välja poole, juhtides meie tegutsemist mõnes meie jaoks olulises eluvaldkonnas.

Sarnaselt pagasiga on ka siin oluline, et inimene leiaks kooskõla erinevate professionaalsete ja personaalsete sihtide vahel. Näiteks kui ühe õpetaja isiklikuks sihiks on sotsiaalse õigluse ideest kantud õiglasema ühiskonna kujundamine, siis tõenäoliselt hindab ta kõrgelt ka sotsialiseerumist kui hariduse olulist ja pikaajalist eesmärki.

Seega juhivad inimesi otsuste langetamisel ja käitumisviiside valimisel pagasi kõrval ka sihid. Kui õpetaja on harjunud ainekeskse õpetamisviisiga, siis on tema pagasis hulganisti teadmisi selle rakendamise kohta, samas ei tähenda see seda, et tema õpetamisviisi ei saagi muutust tulla. Võimalik, et kui kool ja õpetaja ise on otsustanud muuta oma õpetamisviisi õppijakesksemaks, siis saabki see siht hakata suunama otsuste langetamist ja muudatuste tegemist õpetamispraktikas.

Järgnevas ülesandes (vt ülesanne 2) on Sul võimalus analüüsida oma sihte, mõeldes kaasavale haridusele (sh erinevate õppijate õppimise toetamisele). Palun mõtle tabeli küsimustele ja pane vastused enda jaoks kirja.

Ülesanne 2. Sihid

1. Mida oodatakse õpetajalt meie ühiskonnas (sh seoses kaasava haridusega)? Millest on koolis või lasteaias sihtide (eesmärkide) seadmisel lähtunud?

2. Millised on Sinu personaalsed sihid (eesmärgid) inimesena (suurem siht inimesena)? Millest lähtud, kui sihte sead?

3. Kuidas need professionaalsed ootused lähevad kokku Sinu personaalsete sihtidega (eesmärkidega)? Millised on kõige olulisemad pikaajalised eesmärgid (millest lähtud, kui neid sead)? Millistele lühiajalistele eesmärkidele praegu keskendud? Kuidas on pikaajalised eesmärgid kooskõlas lühiajalistega?

8.2.2.3. Keskkond

Lisaks pagasile ja sihtidele mõjutab meie otsuseid ka meid ümbritsev keskkond. Me tajume ja tõlgendame erinevaid keskkonnategureid oma pagasi ja sihtide valguses ning teeme seejärel otsuse, kuidas käituda.

Keskkonna puhul saame omakorda rääkida erinevatest (nt kultuurilistest, struktuurilistest ja materiaalistest) teguritest. **Kultuurilised** tegurid näitavad, milliste väärtuste ja tavade järgi me toimime. Ühes koolis võib olla väga selge konkurentsikultuur, kus korraldatakse pidevalt võistlusi nii õpetajate kui õpilaste vahel, või hoopis koostöökultuur, kus võistlusi püütakse vältida ja selle asemel otsitakse võimalusi, kuidas erinevate ülesannetega üheskoos tegutseda. Tugeva konkurentsikultuuriga koolis võib õpetajal olla keeruline kõiki õppijaid kaasavat õpetamispraktikat rakendada, hoolimata sellest, et ta seda oma sihtide järgi sooviks. **Struktuurilised** tegurid viitavad korralduslikele teguritele, mis meie tegevust mõjutavad, näiteks on koolis töö organiseeritud tunniplaani järgi. Kui tunniplaanis on ühe õppeaine jaoks päevas 45 minutit, siis ei saa õpetaja paluda õppijatel teha pikemat süvenemist nõudvat ülesannet, hoolimata sellest, et viimane sobituks hästi nii õpetaja pagasi

kui sihtidega. Lisaks võivad õpetajad töötada ka aineseksioonides, mis on samuti struktuuri tunnus ning võib soodustada mõnede õpetajate koostööd ja võimaldada vähem koostööd teiste õpetajatega. **Materiaalsed** tegurid seostuvad ressurssidega, näiteks võib koolis olla mobiilne arvutiklass, mida saab hõlpsalt erinevatesse ainetundidesse kaasata. See omakorda võimaldab arendada õppijate digipädevust, mis võib olla teadlikuks sihiks.

Järgnevas ülesandes (vt ülesanne 3) on Sul võimalus kaasavale haridusele mõeldes keskkonnategureid analüüsida. Palun mõtle alloleva tabeli küsimustele ja pane vastused enda jaoks kirja.

Ülesanne 3. Keskkond

1. Meenuta üht endale tähenduslikku situatsiooni seoses kaasava haridusega oma koolis või lasteaias. Pane see situatsioon lühidalt kirja ja nimeta, milliste alternatiivide vahel kaalusid otsuse langetamisel.

2. Kirjuta võimalikult palju tegureid, mis soodustasid või takistasid selle situatsiooni lahendamist.

3. Kategoriseeri tegurid tegevusvõimekuse mudelist lähtuvalt: kultuurilised, struktuurilised, materiaalsed (kui mõnes kategoorias on vähe, siis mõtle, kas on midagi lisada).

Kultuurilised:

Struktuurilised:

Materiaalsed:

Kõik need erinevad (kultuurilised, struktuurilised ja materiaalsed) tegurid saavad olla õpetaja otsuse tegemist ehk tegevusvõimekust toetavad või pärssivad, näiteks toetavad koostöökultuur ja head suhted õpetajate vahel tegevusvõimekust, samas kui konkurentsikultuur seda pärsib.

8.2.2.4. Kokkuvõte

Kokkuvõtteks näitab see mudel, kuidas tegevusvõimekus kolme dimensiooni – pagasi, eesmärkide ja keskkonna – hindamise kaudu saavutatakse. Tegevusvõimekus puudub, kui inimesel ei ole võimalust otsuseid langetada ja nende järgi tegutseda. Ka siis mitte, kui tegutsetakse ainult harjumuseks kujunenud rutiinide alusel ja alternatiive kaalumata. Järgmises peatükis analüüsime seda mudelit edasi ja vaatame, kuidas õpetaja tegevusvõimekust refleksiooni abil toetada ja suurendada. Alustame aga sellest, mis on refleksioon ja millised on levinumad lähenemised refleksioonile õppimise ja õpetamise kontekstis.

8.3. Refleksioon

Mõistel „refleksioon“ on kaks tähendust. Füüsikas mõistetakse refleksiooni all peegeldumist ning sotsiaal- ja humanitaarteadustes **mõtlemist**. Refleksioon on teatud tüüpi mõtlemine, mille kaudu loome teadmist iseenda tunnetusest ning korrastame seda tunnetust. Refleksiooni kaudu loome komplekssemaid ja paremini seostatud teadmiste struktuure, mis omakorda muudavad teadmised tulevikus paremini kättesaadavaks ja kasutatavaks (Billing, 2007). Seetõttu võime ka öelda, et refleksioon toetab sügavamalt õppimist.

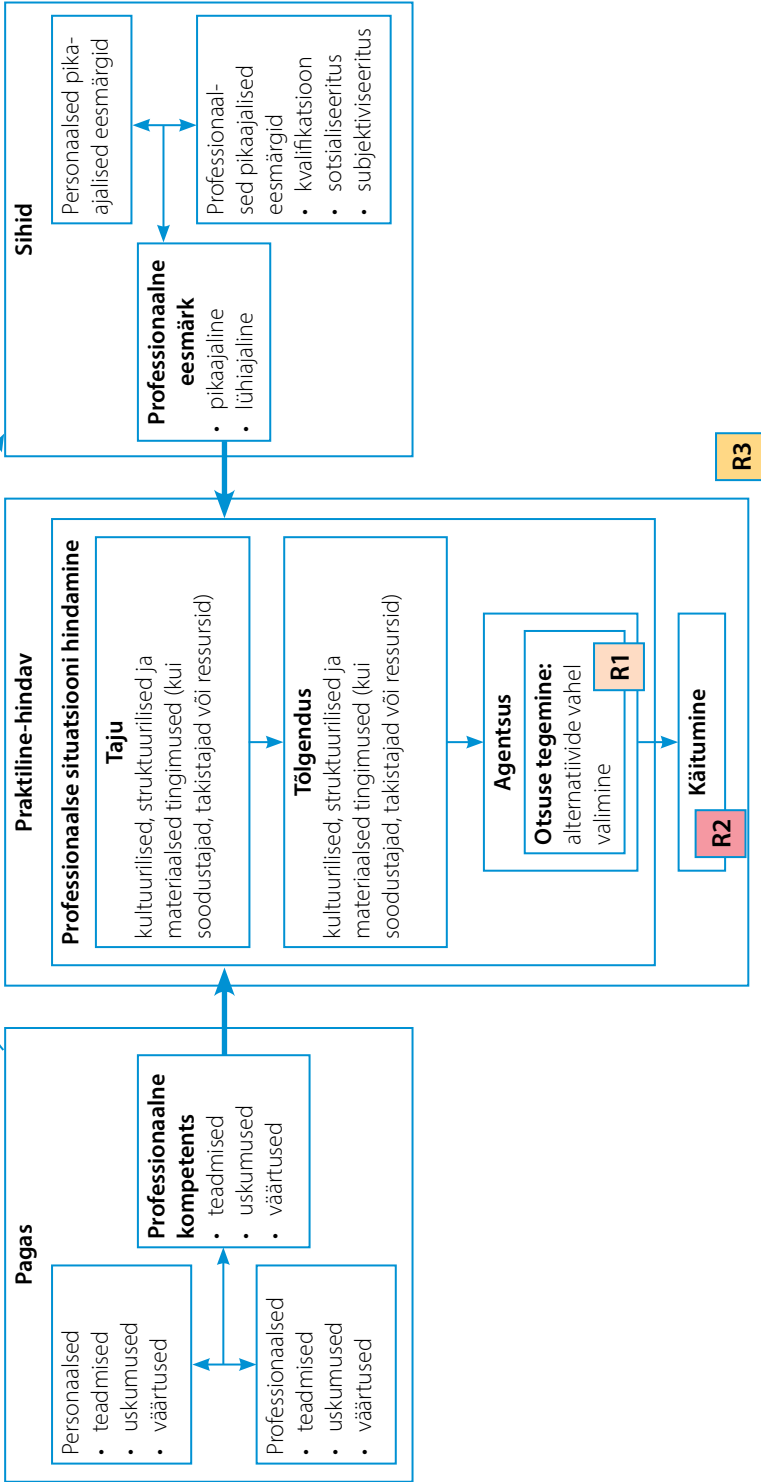
8.3.1. Refleksiooni erinevad käsitlused

Refleksiooni käsitlustes eristatakse kolme suunda, mis rajanevad erinevatel filosoofilistel alustel: pragmatism, sotsiaalkriitiline teooria ja kantiaanlik lähenemine (Leijen *et al.*, 2008; Leijen *et al.*, 2012; Procee, 2006). Viimane nimetatutest põhineb Kanti seisukohtadel ning selle lähenemise järgi on refleksiooni olulisim eesmärk kogemuste ja teadmiste vahel **kooskõla loomine**, mis toimub kahel peamisel viisil. Ühelt poolt teeme teadmiste põhjal otsuseid, kuidas käituda (Kanti järgi deduktiivne otsustamine), näiteks võime hästi tunda kaasava pedagoogika põhitõdesid (vt peatükk 3) ja rakendada neid ideid oma õpetamispraktikas. Teiselt poolt võime oma praktilisele tööle tuginevalt uusi teadmisi ja põhimõtteid kaasava pedagoogika kohta luua (Kanti järgi reflektiivne otsustamine). Mõlemal juhul on tegemist kogemuste ja teadmiste seostamise ja kooskõla suurendamisega ning need on kaks erinevat

refleksiooni ilmingut. Kuigi see idee on väga huvitav ja haridusvaldkonnaski kasutust leidnud (vt Leijen *et al.*, 2008), on see siiski üsna vähelevinud vaade refleksioonile.

Kõige enam tuntakse refleksiooni pragmatismi traditsiooni tähenduses, mille rajaja on John Dewey. Pragmatismi traditsiooni järgi on refleksiooni peamine eesmärk tegevuse või käitumise **parandamine**. Tüüpiliselt saab refleksioon tõuke ühest probleemsest olukorrast, mida soovitakse analüüsida selleks, et olukorrast õppida ja tulevikus paremini tegutseda. Näiteks võib õpetaja tajuda, et üks tund ebaõnnestus, ning ta asub seda tagantjärele analüüsima, et järgmisel korral parem tund anda. Seejuures on oluline, et olukorra analüüsiks valitakse kitsam fookus või eesmärk, millega soovitakse tegeleda. Olukorra analüüsi käigus läbitakse üksteisele järgnevaid etappe, mis lõppevad plaani tegemisega tulevikuks. Selles traditsioonis on erinevad autorid (sh Dewey, Johns, Gibbs, Korthagen) pakkunud välja mitmeid refleksiooni mudeleid, mis võivad etapiti detailides erineda, kuid on kõik tsüklilise iseloomuga, alustades kogemusest ja lõpetades plaaniga tulevikus tegutsemise kohta. Mitmest mudelist tuleb juttu ka edasises alapeatükis (8.3.4).

Üsna tuntud on ka sotsiaalkriitilise teooria vaade refleksioonile, mille järgi on refleksiooni eesmärk vabastada üksikisikud ja suuremad rühmad harjumuspärastest mõtte- ja käitumismustritest ning tavadest. Eristamaks seda lähenemist eelmistest, rõhutavad selle traditsiooni autorid refleksiooni kriitilist olemust ja räägivad tihti **kriitilisest refleksioonist**. Näiteks võime kriitiliselt analüüsida riiklikku õppekava ja püüda selgitada, milliseid varjatud või teadvustamata põhimõtteid ja väärtusi need sisaldavad ning kuidas viimased õppijate kujunemist mõjutavad, või saame ka erinevaid koolikeskkonna tunnuseid (nt laudade paigutust klassis või teadetahtvli sisu) kriitiliselt analüüsida ja mõelda, milliseid teadvustamata väärtusi need kannavad ja õppijatele edasi annavad. Tuntud autorid selles traditsioonis on Van Manen ja Mezirow. Mezirowi mudelit tutvustame järgmises alapeatükis. Järgmises ülesandes (vt ülesanne 4) saad mõelda refleksiooni kolmele käsitlusele.



Joonis 3. Erinevad refleksioonitüübid tegevusvõimekuse toetamiseks ja suurendamiseks

Ülesanne 4. Refleksiooni traditsioonid

Palun mõtle järgneva tabeli küsimustele ja pane vastused enda jaoks kirja. Milline neist kolmest lähenemisest (pragmatistlik, sotsiaalkriitiline teooria või kantiaanlik) sobib kõige enam Sinu seniste arusaamadega refleksioonist?

Millist lähenemist on tänapäeva kaasava hariduse kontekstis vaja eelkõige rakendada (refleksiooni eesmärki ja protsessi täpsemalt silmas pidades) ja miks?

8.3.2. Erinevad refleksioonitüübid

Dewey (1933) reflekteeriva mõtlemise teoorias on tegevus ja mõtlemine omavahel põimunud ja toimuvad samaaegselt. Schön (1983) pidas oluliseks kogemust ja refleksiooni selgemalt eristada. Ta avastas, et professionaalid kasutavad kahte tüüpi refleksiooni: tegevusaegset ja -järgset refleksiooni. Kogemus ja refleksioon on neis tüüpides erinevalt seotud ning need refleksioonitüübid nõuavad ka erinevat kogemuste pagasit. Meijer (2013) toob esile, et algajatele õpetajatele on tegevuse ajal reflekteerimine keerulisem ning nemad on peamiselt hõivatud teist tüüpi, tegevusjärgse refleksiooniga, samas kui kogenumad õpetajad reflekteerivad tihti tegevuse käigus. Kui meenutame eelmises peatükis tutvustatud tegevusvõimekuse ökoloogilist mudelit (vt joonist 3), siis konkreetsetes õpetamissituatsioonides erinevate alternatiivide kaalumise, tuginedes oma pagasile ja sihtidele ning võttes arvesse keskkonnategureid, ongi **tegevuse ajal** reflekteerimine (R1 joonisel).

Kuigi tegevuse ajal reflekteerimine on väga levinud, võib see olla ka üsna piiratud, seetõttu on kogemustest õppimiseks enam levinud **tegevuse üle** reflekteerimine (R2 joonisel). Selleks, et konkreetseid situatsioone võimalikult autentsel viisil meenutada, kasutatakse sageli õpetamisolukordade videosalvestusi. Tegevuse üle reflekteerides võime lisaks konkreetsele olukorrale analüüsida süvitsi ka oma pagasit ja/või sihte, mis konkreetsetes olukorras tegutsemist kaudselt või otseselt

mõjutavad. Kolmandaks võime lähtuda ka kriitilise refleksiooni traditsioonist ja püüda reflekteerida **sügavamate ajalooliste ja kultuuriliste** tegurite üle, mis meie tegevust mõjutavad (R3 joonisel). Seetõttu ongi selle refleksioonitüübi tähis paigutatud mudelist väljapoole. Ülesandes 5 saad mõelda refleksiooni tüüpidele. Järgnevates alapeatükkides tutvume refleksiooni põhiprotsesside ja enamlevinud refleksioonimudelitega.

Ülesanne 5. Refleksiooni tüübid

Meenuta oma reflekteerimiskogemusi ja püüa tuua näide iga tüübi kohta järgnevate küsimuste toel. Palun pane vastused enda jaoks kirja.

Millises situatsioonis kasutasid tegevuse ajal reflekteerimist? Mis oli sellele reflekteerimise viisile iseloomulik? Mis on selle reflekteerimisviisi eelised ja puudused?

Milliste situatsioonide puhul oled kasutanud tegevuse üle reflekteerimist? Millised on Sinu senised kogemused selle reflekteerimisviisiga? Mis on selle reflekteerimisviisi eelised ja puudused?

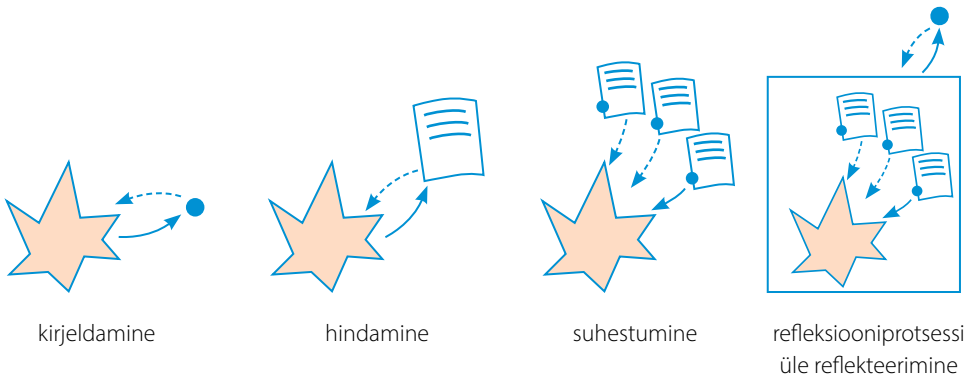
Millistes situatsioonides oled lähtunud kolmandast tüübist ja kriitiliselt analüüsinud inimeste tegevuse, otsuste ja/või hinnangute aluseks olevaid eeldusi, põhimõtteid ja väärtusi ning võimalusi radikaalseteks muutusteks? Mida peaks selle lähenemisviisi puhul eriti silmas pidama?

8.3.3. Refleksiooni põhiprotsessid

Procee (2006) järgi kätkevad erinevad refleksioonikäsitlused nelja põhiprotsessi: kirjeldamine, hindamine, erinevatesse vaatenurkadesse suhestumine ja refleksiooniprotsessi üle reflekteerimine (vt joonis 4). Erinevad autorid esitavad oma mudelites mõnevõrra erinevaid etappe (vt 8.3.4.), kuid üldjoontes järgitakse tõesti nelja põhiprotsessi. Vaatame neid lähemalt.

8.3.3.1. Kirjeldamine

Refleksioon algab kogemuse kirjeldamisest, mille käigus on meil esiteks vaja võtta **kõrvaltvaataja** pilk, vaadata oma kogemustele tagasi võimalikult objektiivselt vaatenurgast, justkui oleks see kellegi teise kogemus. Kirjeldus algab fookuse paika panemisest ehk konkreetsema eesmärgi seadmisest, seega ei ole otstarbekas reflekteerimiseks väga laia fookust valida. Isegi kui fookus on seatud, võib kogemuse kirjeldamine osutada üsna keeruliseks, eriti siis, kui kogemus on üsna värske ning emotsionaalselt kurnav. Mõnikord eristataksegi kahte reflekteerimise faasi: nn kuum faas ja külm faas (vt nt Husu *et al.*, 2008). Kuum faas viitabki sellele, et kogemuse kirjeldamist mõjutab olukorraga seotud emotsionaalne foon, külm faas viitab mingi aja möödumisele ja paremale valmisolekule kogemust ratsionaalsemalt analüüsida. Isegi kui olukord ei ole emotsionaalselt kurnav, ei pruugi oma kogemusele kõrvaltvaataja pilguga vaatamine kuigi lihtne olla, sest see, mida me arvame, et me tegime, võib tege-
likkusest mõnevõrra erineda. Seda probleemi täheldasid juba Argyris & Schön (1974), näidates, et praktikud kasutavad kahte tüüpi nn teadmisi: esiteks selliseid, millest nad räägivad, et nad kasutavad, ja teiseks selliseid, mida nad kasutavad. Ka õpetajakoolituses on seetõttu tegevuse üle reflekteerimist mõnikord kritiseeritud, sest keeruline on jõuda just nende teadmiste ja põhimõtete juurde, mida õpetajakoolituse üliõpilane või õpetaja klassiruumis tõepoolest kasutab. Selleks, et kogemusele võimalikult lähedale jõuda, on mitmetel erialadel, ka õpetajakoolituses, kasutusele võetud videosalvestused (vt nt Leijen *et al.*, 2009, Allas *et al.*, 2020). Järgmises alapeatükis tuleb sellest pikemalt juttu (vt ACTTEA mudelit). Kolmandaks mureks, mis selles protsessis võib ilmned, on see, et kirjeldus läheb väga detailseks ja refleksioon ei liigugi sellest protsessist edasi (vt nt Poom-Valickis & Mathews, 2013). Seda probleemi püütakse lahendada, pakkudes reflekteerimiseks toetavaid küsimusi, mis on tüüpiliselt iga refleksioonimudeli juures. Nendest tuleb täpsemalt juttu järgmises alapeatükis.



Joonis 4. Refleksiooni põhiprotsessid

8.3.3.2. Hindamine

Pärast kirjeldamist liigub refleksioon järgmisesse etappi: hindamisse. Hindamiseks on meil vaja alust või **kriteeriume**. Näiteks võime püüda analüüsida, kuidas meil õnnestus konkreetses tunnis kasutada kaasava pedagoogika võtteid, kuid see on keeruline, kui me ei tea, milline on soovitud või nn ideaalne viis selle elluviimiseks. Seetõttu on tähtis, et uue meetodika rakendamisel oleks meil eelnevalt plaan ja ettekujutus soovitud olukorrast, millega saame hiljem oma reaalselt kogemust kõrvutada. Hindamise etapis ollakse tüüpiliselt teatud raamistikus, sest väga keeruline on ühte kogemust korraga erinevate mõõdupuude järgi hinnata. Selleks, et vaatenurki siiski laiendada, liigutakse järgmisesse etappi.

8.3.3.3. Suhestumine

Olukorra paremaks mõistmiseks on hea kaaluda erinevaid **vaatenurki**. Nendeks võivad olla erinevad teoreetilised raamistikud, näiteks võib kaasava pedagoogika rakendamist analüüsida erinevate õppetöö või tunnianalüüsi mudelite järgi. Sage-damini kaasatakse selles etapis aga erineva kogemuste pagasiga kolleege või sõpru, et teatud olukordi uuest vaatenurgast näha. Õpetajakoolituse õpingute käigus võivad õpetamiskogemust teisest vaatenurgast avada nii kaasõppijad kui ka koolipoolne mentorõpetaja. Autori osalusel valminud erinevad uuringud (vt nt Leijen *et al.*, 2012; Allas *et al.*, 2017; Allas *et al.*, 2020b) on näidanud, et kaasõppijate või kogenuid kolleegide kaasamine tõstab refleksiooni kvaliteeti. See tähendab seda, et teiste kogemusi analüüsides võib inimesel olla lihtsam liikuda sügavamatele tasanditele, võrreldes oma tegevuse üle mõtlemisega, mis omakorda tõstab kogu refleksiooni-protsessi kvaliteeti kõigi osapoolte jaoks.

8.3.3.4. Refleksioonikogemuse üle reflekteerimine

Refleksiooni viimane põhiprotsess on refleksioonikogemuse üle reflekteerimine. Siin otsitakse vastust küsimusele, kuivõrd kasulik oli reflekteerimine õppimise seisukohast laiemalt. Selle protsessi toetamiseks on otstarbekas kasutada nn teisest refleksiooni, mille käigus vaadatakse üle varem tehtud refleksioonid, näiteks kord nädalas kirja pandud kirjalikud refleksioonid oma õpetamispraktika kohta, ning kirjutatakse nende põhjal sarnasusi ja erinevusi analüüsiv üldistus ja soovitus edaspidiseks.

Sellised on neli refleksiooni põhiprotsessi: kirjeldamine, hindamine, suhestumine ja refleksiooniprotsessi üle reflekteerimine (vt joonist 4). Ülesandes 6 saad mõelda nende põhiprotsesside üle. Eesti keeles on refleksiooni põhiprotsesside toetamise kohta võimalik lähemalt lugeda Eesti Haridusteaduste Ajakirjas ilmunud artiklist (vt Kivestu *et al.*, 2014), ingliskeelse ülevaate leiab autori ja tema kolleegide varasemast artiklist (Leijen *et al.*, 2009).

Ülesanne 6. Refleksiooni protsessid

Meenuta oma reflekteerimiskogemusi ja püüa eristada nende etappe järgnevate küsimuste toel. Palun pane vastused enda jaoks kirja.

Mis on Sinu jaoks olnud erinevate etappide (kirjeldamine, hindamine, suhestumine, refleksioonikogemuse üle reflekteerimine) juures keeruline?

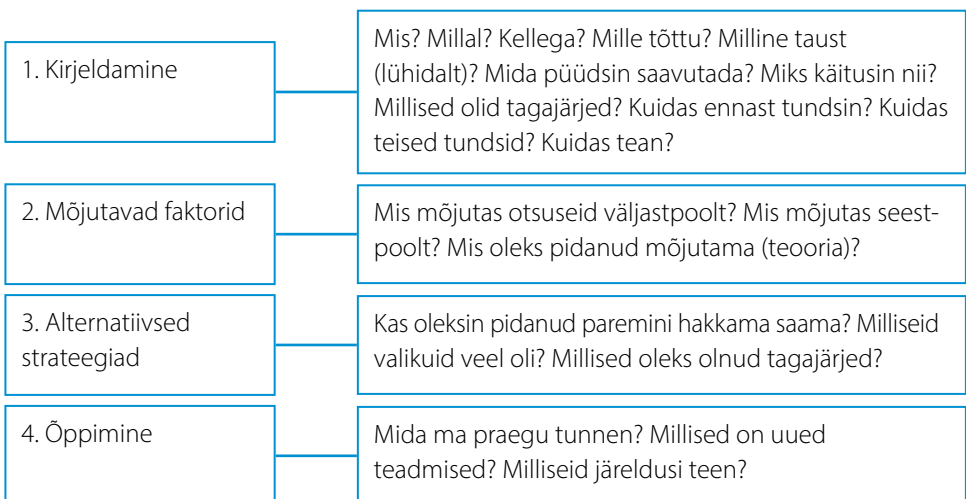
Mis on Sind kõige rohkem aidanud erinevate refleksiooni etappide juures? Millist refleksiooni toetamise viisi sooviksid tulevikus kasutada?

8.3.4. Levinumad refleksioonimudelid

Eelmises peatükis tutvusime refleksiooni põhiprotsesside ja ka olulisemate murekohtadega, millega erinevates etappides silmitsi seisame. Järgnevalt vaatame lähemalt mudeleid, mida reflekteerimisel kasutada. Kõik need mudelid püüavad meil aidata fookust hoida, pakkudes reflekteerimiseks etappide ja toetavate küsimustega struktuuri. Lisaks kasutatakse mõnda mudelit (nt ACTTEA mudel) koos videosalvestustega, toetamaks kõrvaltvaataja pilgu võtmist. Erinevad mudelid püüavad toetada ka uue ressursi leidmist, et mõista praegusi olukordi ja lahendada keerulisi situatsioone tulevikus. Osa mudeleid, nt Korthageni ja Vasalose mudel, püüavad seda ressursi ammutada inimese tugevustest, samas kui näiteks ACTTEA mudel suunab õpetajaid ja õpetajakoolituse üliõpilasi otsima kasulikku ressursi teaduskirjandusest. Kõiki neid mudeleid ja nendega seotud praktilisi ülesandeid oleme kolleeg Raili Auniga erinevatel koolitustel tutvustanud, mitmed joonised ja mudeliga seotud toetavad küsimused on Raili Auni tõlgitud ja vormindatud.

8.3.4.1. Johnsi refleksioonimudel

Koolitustel, kus oleme kolleegidega erinevaid refleksioonimudeleid tutvustanud, on just Johnsi mudel üheks populaarsemaks osutunud, seda tõenäoliselt tänu lihtsale ja selgele struktuurile (vt joonis 5 ja tabel 1). Mudel koosneb neljast etapist (kirjeldamine, olukorda mõjutanud faktorite teadvustamine, alternatiivsete strateegiate kaalumine ja õppimine), iga etapi juures on autor välja pakkunud toetavad küsimused. Küsimusi saab kasutada tegevuse üle reflekteerimisel, vaadates kogemusele tagasi. Neid küsimusi saab kasutada iseseisvalt (kas suuliselt või kirjalikult reflekteerides) või ka toetavate kolleegidega, kes reflekteerijale etapikaupa küsimusi esitavad.



Joonis 5. Johnsi refleksioonimudel (Johns, 1995, 2000)

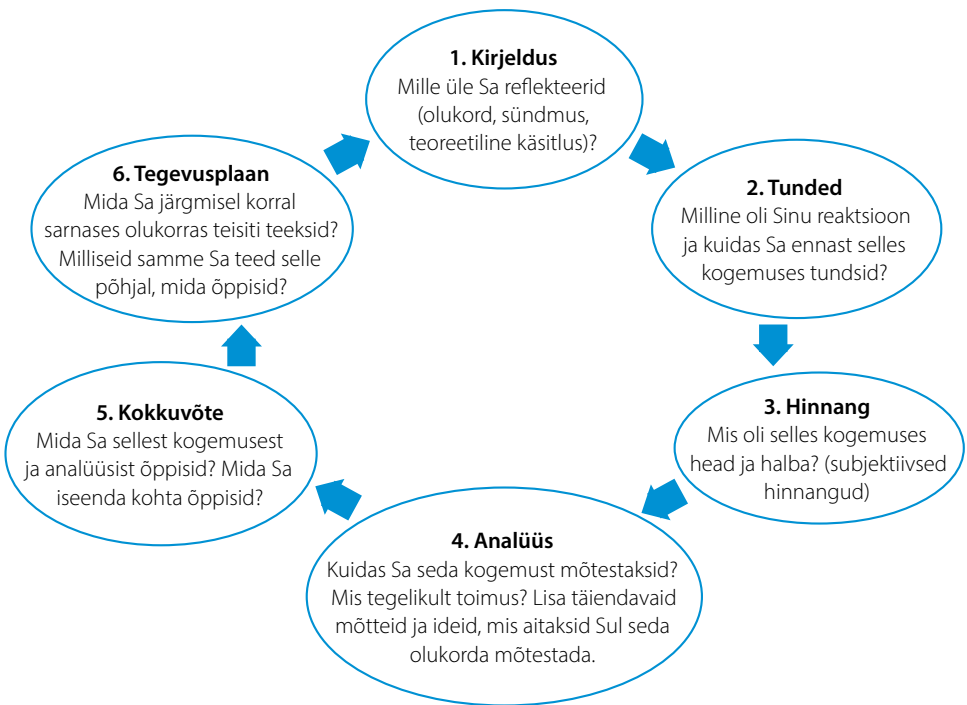
Tabel 1. Täendusliku juhtumi analüüs Johnsi (1995; 2000) põhjal

1. Kirjeldamine	1.1. Mis oli Sinu eesmärk? 1.2. Miks Sa reageerisid nii, nagu Sa seda tegid? 1.3. Mis olid selle reageeringu tagajärjed Sulle/teistele? 1.4. Kuidas teine osapool (teised osapooled) ennast tundis (tundsid)? 1.5. Kuidas Sa seda tead? 1.6. Kuidas Sina end selles olukorras tundsid?
2. Mõjutavad faktorid	2.1. Millised sisemised faktorid Sind mõjutasid (Sinu tundeid, mõtteid, reageeringuid)? 2.2. Kuidas oli Sinu tegevus kooskõlas Sinu uskumustega/põhimõtetega? 2.3. Millised faktorid panid Sind käituma nii, et Sinu tegevus ei olnud kooskõlas Sinu uskumuste/põhimõtetega? 2.4. Milline vajalik teadmine oli/oleks pidanud Sul selles olukorras olema?
3. Alternatiivsed strateegiad	3.1. Kuidas on see kogemus seotud Sinu varasemate kogemustega? 3.2. Kas Sa oled sarnastes olukordades selle olukorraga paremini hakkama saanud? 3.3. Mis võiksid olla alternatiivse tegevuse tagajärjed Sulle/teistele?
4. Õppimine	4.1. Kuidas Sa ennast praegu selle olukorra suhtes tunned? 4.2. Kuidas Sa saad selle kogemuse tulemusel ennast/teisi sarnastes olukordades paremini toetada? 4.3. Kuidas on see kogemus muutnud Sinu teadmisi?

Küsimuste põhjal võib täheldada, et refleksiooni põhiprotsessidest suunatakse reflekteerijat tegelema nii kirjeldamise kui hindamisega ja mõnevõrra ka neljanda protsessiga, suunates teda sõnastama uusi teadmisi ja järeldusi. Samas on küsimused üsna üldised ja sügavamaks refleksiooniks ei ole ühtegi suunist ega viita, mis näitab, et selle mudeli järgi võiks analüüsida igapäevaseid ja lihtsamaid situatsioone.

8.3.4.2. Gibbsi refleksioonimudel

Mudelitest järgmine on Gibbsi mudel. Selles mudelis (vt joonis 6) eristab autor kuut etappi: kirjeldamine, tunded, hinnang, analüüs, kokkuvõte, tegevusplaan. Võrreldes Johnsi mudeliga on siin fookusesse tõusnud ka **emotsioonide** teadvustamine. Teise etapi küsimused suunavad reflekteerijat kirjeldama olukorraga seotud emotsioone eraldi etapina. Tabelis 2 toodud küsimusi analüüsid võime märgata, et ka see mudel tegeleb peamiselt kahe esimese refleksiooni põhiprotsessiga: kirjeldamine ja hindamine. Huvitav on see, et nii hinnang, analüüs kui kokkuvõte tegelevad kõik hindamise protsessiga. Viimases etapis suunatakse reflekteerija sarnaselt Johnsi mudeliga tulevikuks õppimise faasi.



Joonis 6. Gibbsi refleksioonimudel (Gibbs, 1988)

Nii nagu Johnsi mudelis, ei suunata ka siin refleksiooni kuigi sügavale ja seetõttu sobib see enam igapäevaste ja lihtsamate situatsioonide analüüsimiseks. Johnsi ja Gibbsi mudelitega saad lähemalt tutvuda järgmises ülesandes (vt ülesanne 7).

Tabel 2. Täendusliku juhtumi analüüs Gibbsi (1988) põhjal

<p>1. Olukorra (objektiivne) kirjeldus</p>	<p>1.1. Kus see olukord aset leidis? 1.2. Kes veel seal olid? 1.3. Miks Sa seal olid? 1.4. Mida Sa tegid? 1.5. Mida teised tegid? 1.6. Millises kontekstis see olukord aset leidis? 1.7. Mis juhtus? 1.8. Milline oli Sinu roll selles, mis selles olukorras juhtus? 1.9. Milline oli teiste osapoolte roll selles, mis selles olukorras juhtus? 1.10. Mis oli tulemus?</p>
<p>2. Tunded (subjektiivne)</p>	<p>2.1. Kuidas Sa ennast olukorra alguses tundsid? 2.2. Mida Sa sellel hetkel mõtlesid? 2.3. Mida Sa mõtlesid, kui see olukord aset leidis? 2.4. Milliseid tundeid see Sinu tekitas? 2.5. Milliseid mõtteid teiste teod/sõnad Sinu tekitasid? 2.6. Milliseid tundeid need mõtteid tekitasid? 2.7. Milliseid tundeid selle olukorra tulemus Sinu tekitas? 2.8. Mida Sa nüüd selle olukorra kohta mõtled? 2.9. Loetle emotsioonid, mida oled tundnud selle olukorraga seoses alates olukorra algusest kuni lõpuni. 2.10. Milline neist on Sinu jaoks kõige olulisem või tähenduslikum?</p>
<p>3. Hinnang</p>	<p>3.1. Mis läks selles olukorras hästi? 3.2. Mis läks selles olukorras halvasti või ei läinud nii hästi? 3.3. Mis oli parim aspekt selle olukorraga seoses? 3.4. Mis oli halvim aspekt selle olukorraga seoses?</p>
<p>4. Analüüs</p>	<p>4.1. Mis läks hästi? 4.2. Mida Sa hästi tegid? 4.3. Mida teised hästi tegid? 4.4. Mis läks halvasti või ei läinud nii, nagu oleks pidanud minema? 4.5. Milline oli Sinu panus selles, mis läks halvasti? 4.6. Milline oli teiste panus selles, mis läks halvasti? 4.7. Miks need asjad juhtusid? 4.8. Kuidas Sa põhjendad seda, miks need asjad juhtusid?</p>
<p>5. Kokkuvõte</p>	<p>5.1. Mida Sa oleksid saanud selles olukorras teisiti teha?</p>

6. Tegevusplaan	6.1. Kuidas Sa järgmisel korral selles olukorras toimiksid? 6.2. Mida Sa teeksid teisiti? 6.3. Mida Sa teeksid samamoodi?
-----------------	---

Ülesanne 7. Johnsi ja Gibbsi refleksioonimudelid

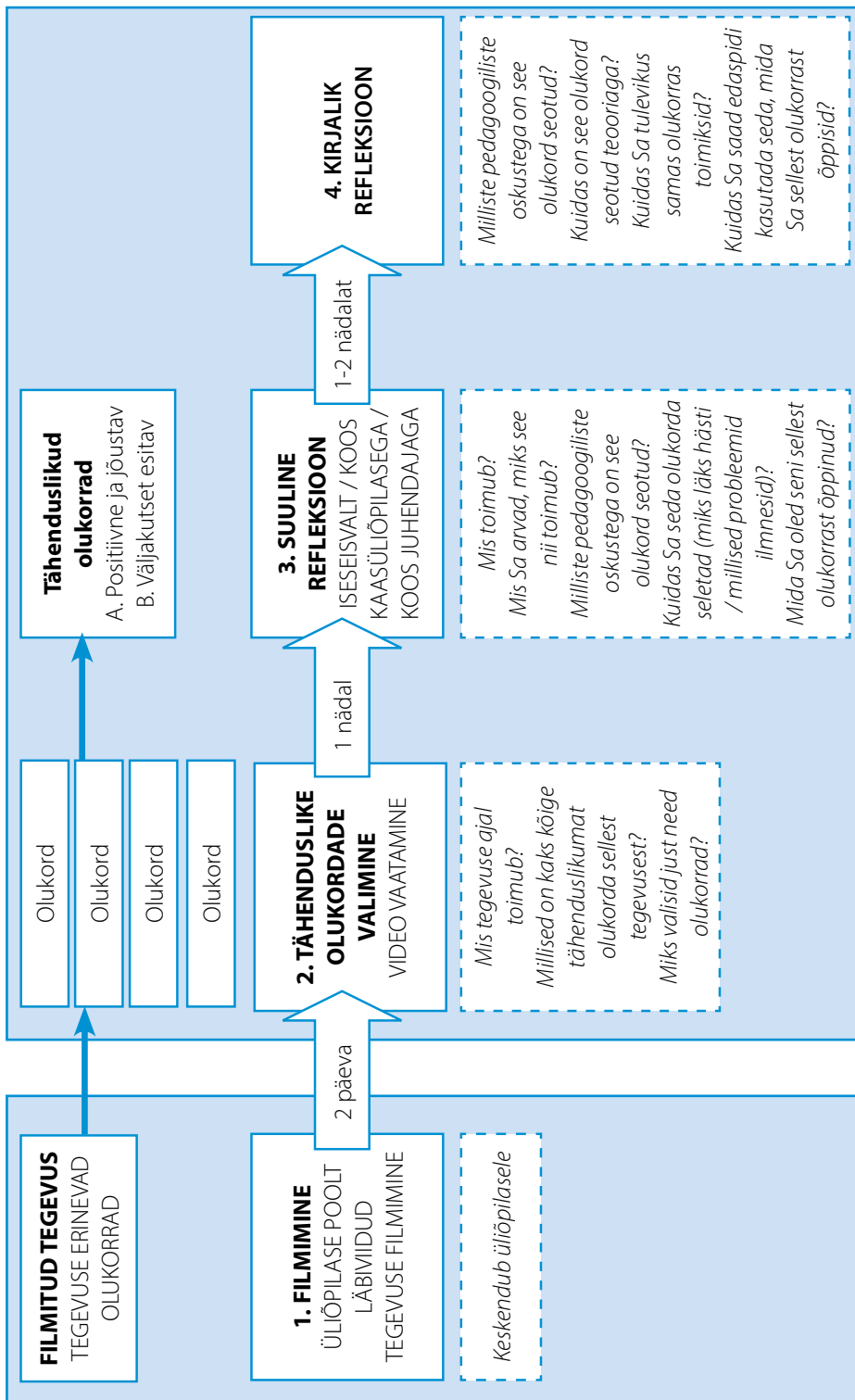
Seda ülesannet on hea teha koos kaaslasega. Tutvu joonistega 5 ja 6 ning tabelitega 1 ja 2, kus on kirjeldatud Johnsi ja Gibbsi refleksioonimudeleid. Valige kaaslasega neist üks mudel, mille alusel ühe hiljutise olukorra üle mudeli toetavate küsimuste järgi reflekteerida. Üks teist on reflekteerija ja teine reflekteerimist toetavate küsimuste esitaja. Küsimusi võib küsida paindlikult, arvestades vestluse loomulikku kulgu. Kui võimalik, vahetage rolle ja reflekteerige ka teise olukorra üle. Seejärel arutage järgnevate küsimuste üle ja pange vastused omale kirja.

Millised olid kogemused reflekteerijana? Kuivõrd küsimused reflekteerimist toetasid?

Millised olid kogemused reflekteerimise toetajana? Mida võiks järgmisel korral sarnases olukorras teisiti teha? Mida kindlasti samamoodi?

8.3.4.3. ACTTEA mudel

Rahvusvahelise teadus- ja arendusprojekti ACTTEA raames töötasid viie ülikooli õpetajakoolituse uurijad, sh Tartu Ülikooli teadlased, välja **videopõhise** suunatud refleksiooni meetoodika. Meetoodika koosneb neljast osast (vt joonis 7). Kõigepealt filmitakse ühte tundi, seejärel vaadatakse tund läbi ja valitakse välja kaks olulist situatsiooni edasiseks analüüsiks. Oluline on, et üks valitud situatsioonidest oleks positiivne ja jõustav ehk selline, millega reflekteerija on väga rahul, ja teine selline, mis ei läinud kõige paremini ning mida tahaks tulevikus teisiti teha. Edasi toimub suuline refleksioon kas üksi, kaasõppija või -õpetaja või juhendajaga.



Joonis 7. ACTTEA refleksioonimudel (Husu et al., 2008 põhjal; Allas et al., 2017; Leijen et al., 2014)

Suuliseks refleksiooniks saab kasutada toetavaid küsimusi (vt tabelit 3). Nädal kuni kaks hiljem toimub sama olukorra kirjalik reflekteerimine, see etapp toimub üksi ja seda toetavad küsimused suunavad mõtlema erinevatele teooriatele, mis situatsioone paremini mõista ja vajadusel ka lahendada aitaksid. Põhjalikuma eestikeelse ACTTEA mudeli selgituse leiab Eesti Haridusteaduste Ajakirjas ilmunud artiklist (vt Allas *et al.*, 2020), ingliskeelse põhjaliku ülevaate leiab Raili Auni doktoritööst (Allas, 2020).

ACTTEA projekti ja Raili Auni doktoritöö raames läbiviidud uuringutes analüüsisime, millist **tüüpi teadmisi** reflekteerimise käigus loodi. Teadmise analüüsil eristati kuut tüüpi: meenutused; hinnangud; põhimõtted ja reeglid; konkreet- sed praktilised töövõtted; praktilised põhjendused ja teoreetilised põhjendused. Kahte esimest nimetatakse ka narratiivseks, kolmandat ja neljandat järeldavaks ning viimast kahte põhjendatud teadmiseks. Võrreldes järeldava ja põhjendatud teadmisega on narratiivne teadmine madalama üldistusastmega. Uurimistulemused näitasid, et suulise ja kirjaliku refleksiooni käigus esitati erinevaid praktilise teadmise tüüpe (suulises refleksioonis väljendati rohkem madala üldistusastmega narratiivset teadmist, kirjalikus refleksioonis rohkem kõrgema üldistusastmega järeldavat teadmist ja teoreetilist arutlust). Erinevate suulise refleksiooni tingimuste võrdlemine näitas, et võrreldes üksi reflekteerimisega on kaasõppija või mentorõpetajaga arutledes refleksioonides vähem madala üldistusastmega narratiivset teadmist (vt lähemalt Allas *et al.*, 2017). Seega näitasid tulemused, et suuline ja kirjalik refleksioon soodustavad erineva teadmise esitamist. Lisaks kinnitasid tulemused kaasõppija või mentorõpetaja olulist rolli erialaseks tööks vajaliku teadmise loomisel. Sarnasele järeldusele jõudsime ka Anu Söödi doktoritöö (Sööt, 2018) uuringute põhjal, kus kasutati Husu jt (2008) videopõhist metoodikat tant-suõppe üliõpilaste refleksiooni toetamisel. ACTTEA uurimisprojekti tulemustest ilmnes veel üks väga oluline tulemus. Sõltuvalt sellest, kas refleksiooni aluseks olid positiivsed/jõustavad olukorrad või keerulised situatsioonid, oli teoreetiliste teadmiste kasutamine väga erinev. Samad üliõpilased kasutasid positiivsete olukordade kirjalikes refleksioonides võrreldes probleemsete olukordade refleksioonidega oluliselt rohkem teoreetilisi teadmisi (Allas *et al.*, 2020).

Analüüsid, milliseid refleksiooni põhiprotsesse (kirjeldamine, hindamine, suhestumine ja refleksiooniprotsessi üle reflekteerimine) ACTTEA mudel käsitleb, võime näha, et kõiki nelja. Seejuures kasutatakse videosalvestust, toetamaks kirjeldamise protsessi, ja kaasatakse kaasõppijaid või mentorõpetajaid, et leida erinevaid vaatenurki. Peatüki alguses tutvustatud peamistest refleksiooni traditsioonidest seostub ACTTEA mudel peamiselt pragmatistliku lähenemisega (nagu ka Johnsi ja Gibbsi mudelites), sest refleksiooni eesmärk on parendada edaspidist käitumist, analüüsid nii positiivseid kui probleemseid olukordi. Samas on ACTTEA mudelis viiteid Kanti ideedest inspireeritud refleksioonitraditsioonile, sest refleksiooni

eesmärk on saavutada ka parem kooskõla valdkonna teooriate ja õpetajakoolituses omandatud teadmiste ning konkreetsetes olukordades käitumise vahel. ACTTEA mudeliga saad lähemalt tutvuda järgmises ülesandes (vt ülesanne 8).

Tabel 3. Täendusliku juhtumi analüüs ACTTEA mudeli (Allas *et al.*, 2017; Husu *et al.*, 2008; Leijen *et al.*, 2014) põhjal

Etapp 1: läbiviidud tunni/tegevuse filmimine

Vali üks tund, mida filmida. Tundi valides pea silmas alljärgnevalt toodud aspekte.

- Mis on Sinu isiklikud eesmärgid oma õpetamisele? Milliste pedagoogiliste oskuste konkreetset valdkonda tahad arendada? Põhjenda, miks püstitasid just need eesmärgid ja valisid selle konkreetse pedagoogiliste oskuste valdkonna.
- Tundi valides pea meeles, et see tund ei ole mõeldud teistele ettenäitamiseks, vaid peab toetama Sinu õppimist.

Etapp 2: tähenduslike olukordade valimine

- Vaata video kahe päeva jooksul üksinda rahulikult läbi.
- Vali kaks tähenduslikku olukorda, mis on Sinu isiklike eesmärkide seisukohast tähtsad:
 - a) olukord A – positiivne ja jõustav (ingl *empowering*);
 - b) olukord B – väljakutset pakkuv ja küsimusi tekitav.
- Kirjuta üles nende tähenduslike olukordade ajakoodid (olukorra algus ja lõpp vormis *tund:minut:sekund*) salvestises.

Etapp 3: suuline refleksioon (1–2 nädalat pärast tähenduslike olukordade valimist)

1. Lepi oma kaaslasega kokku kohtumine, et arutada väljavalitud tähenduslike olukordade üle.
2. Vaata koos oma kaaslasega läbi ühe tähendusliku olukorra videoklipp.
3. Arutle kaaslasega alltoodud küsimuste üle.
 - 3.1. Mida Sa näed/kuuled ennast tegemas?
 - 3.2. Mida Sa näed/kuuled lapsi tegemas?
 - 3.3. Kas seal on seos selle vahel, mida Sina teed ja mida näed lapsi tegemas? Milline laste käitumine järgneb Sinu käitumisele? Milline Sinu käitumine järgneb laste käitumisele?
 - 3.4. Mis teeb sellest olukorrast Sinu jaoks tähendusliku olukorra?
 - 3.5. Milliste pedagoogiliste oskustega on see olukord seotud?
 - 3.6. **Positiivse ja jõustava** olukorra puhul: kuidas Sa seletad seda, miks see olukord hästi läks?

Väljakutset pakkuva ja küsimusi tekitava olukorra puhul: kuidas Sa määratleksid neid probleeme/küsimusi, mis selles olukorras ilmnesid?

- 3.7. Mida Sa oled sellest olukorrast seni õppinud? Kuidas Sa kasutaksid seda uut teadmist, mida Sa sellest olukorrast said, oma edasises praktikas?
4. Korda punkte 2 ja 3 teise väljavalitud tähendusliku olukorraga.

Etapp 4: kirjalik refleksioon (1-2 nädalat pärast suulist refleksiooni)

Arutle kirjalikult mõlema tähendusliku olukorra üle, vastates alltoodud küsimustele.

1. Milliste pedagoogiliste oskustega on see olukord seotud?
2. **Positiivse ja jõustava** olukorra puhul: kuidas toetavad teoreetilised käsitlused seda, miks see olukord hästi läks?

Väljakutset pakkuva ja küsimusi tekitava olukorra puhul: milliseid soovitusi pakuvad teoreetilised käsitlused selleks, et lahendada probleeme/küsimusi, mis selles olukorras ilmnesid?

3. Mõttele nende teadmiste peale, mida Sa sellest olukorrast said. Kuidas Sa neid teadmisi arvesse võttes tulevikus tegutsed? Mida Sa loodad sellise tegutsemisega saavutada?

Ülesanne 8. ACTTEA refleksioonimudel

Tutvu joonisega 7 ja tabeliga 3, kus on kirjeldatud ACTTEA refleksioonimudelit. Ülesande tegemiseks on Sul vaja ühte tundi filmida. On oluline, et filmimiseks oleks informeeritud nõusolek nii õpilastelt kui nende vanematelt. Lisaks on vaja saada kaaslasega kokkuleppele, et üheskoos Sinu valitud olukordade üle reflekteerida. Täpsed juhised leiad tabelist 3 (vt etappe 1–4).

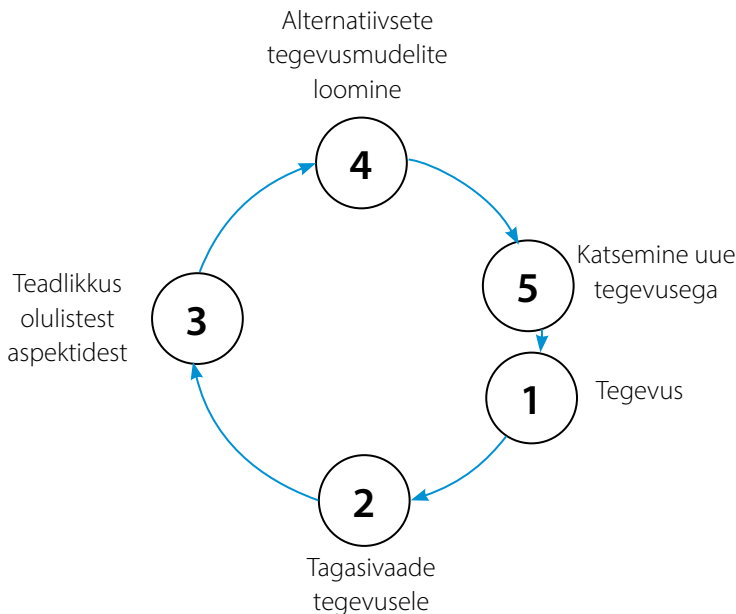
Seejärel meenuta erinevaid etappe järgnevate küsimuste abil ja pane kirja, millised olid nende tugevused ja kitsaskohad.

Kuidas erinevad etapid (filmimine, olukordade valimine, suuline refleksioon, kirjalik refleksioon) reflekteerimist toetasid? Millised väljakutseid iga etapp kaasa tõi? Kuidas nendega toime tulid? Mida järgmisel korral teisi teha?

Millised olid peamised erinevused suulise ja kirjaliku refleksiooni vahel? Mis on kummagi väärtuseks?

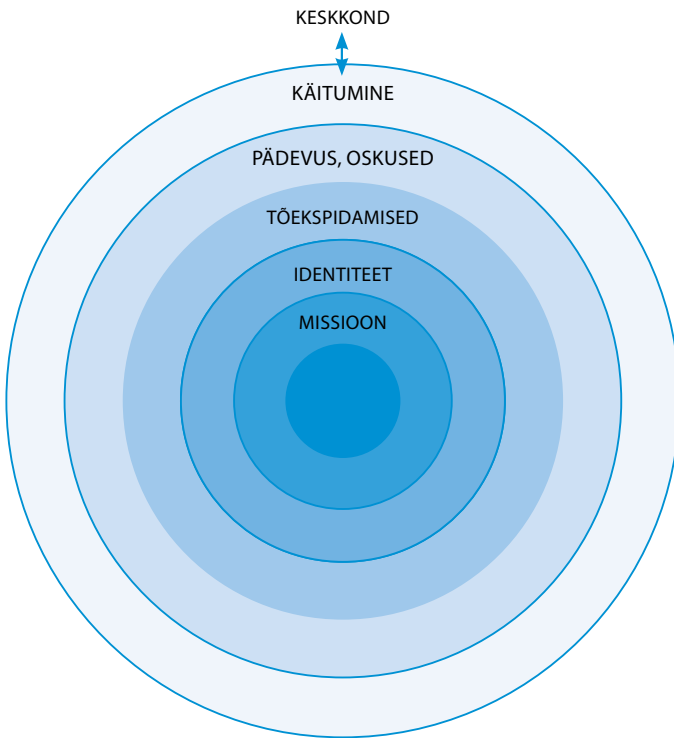
8.3.4.4. Korthageni ALACT-mudel ja sügava refleksiooni mudel

Johnsi ja Gibbisi mudeliga on sarnane ka Fred Korthageni ALACT-mudel (vt joonis 8), mis on saanud oma nime mudeli etappide ingliskeelsete nimetuste esitähedest (ingl *action, looking back, awareness of essential aspects, creating alternative methods for action and trial*). Sarnaselt Johnsi ja Gibbisi mudeliga on ka siin peamises fookuses kirjeldamise ja hindamise protsessid, erinevate etappide kaudu püütakse teadlikuks saada sellest, mis reflekteeritavas olukorras toimus ja kuidas järgmisel korral paremini tegutseda.



Joonis 8. ALACT-mudel (Korthagen, 1985 põhjal)

Korthagen pakkus selle mudeli välja 1985. aastal, kuid jõudis ajapikku järeldusele, et see annab küll ette etapid, ent ei suuna piisavalt refleksiooni sisu ja sügavust. 2005. aastal ilmunud artiklis pakub ta kolleeg Vasalosega välja uuendatud mudeli, mille eestikeelne tõlge võiks olla „suunatud sügava refleksiooni mudel“. Uuendatud mudeli põhiidee seisneb selles, et suunatud küsimuste kaudu püütakse reflekteerijat juhtida inimese **süvatasanditeni** (vt joonis 9), milleks on identiteet ja missioon.



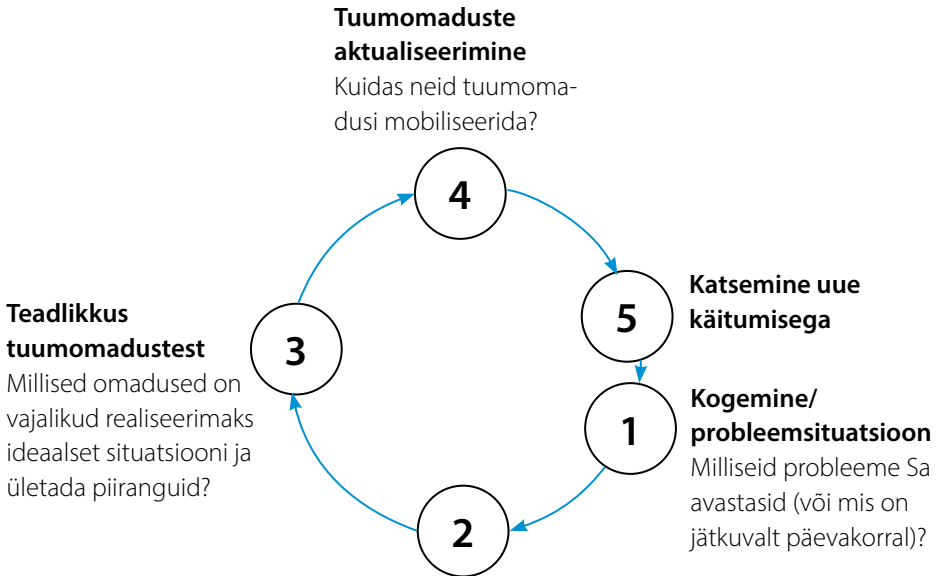
Joonis 9. Sibulamudel (Korthagen & Vasalos, 2005 põhjal)

Olukorra üle reflekteerimine algab tavaliselt konkreetsest olukorrast: püütakse aru saada, millised olid keskkonnatingimused, näiteks kuidas õpilased käitusid, mitmes tund see tunniplaanis oli, kuidas see võis olukorda mõjutada jne. Sealt edasi liigub reflekteerija inimese süvatasandite suunas, mõeldes esiteks sellele, kuidas ta konkreetses olukorras käitus; ja sealt edasi: millised on üldse tema oskused; järgmisel tasandil: millised on tema tõekspidamised reflekteeritava olukorraga seoses, ja lõpuks süvatasandi küsimused: kes ta on ja mida soovib oma elus saavutada või mis on tema elu mõte. Põhiidee seisnebki selles, et ükskõik milline on olukord ja kas me seda teadvustame või mitte, mõjutavad meie käitumist ka need nimetatud tasandid süvatasanditeni välja ning seetõttu on väga oluline nendest teadlikuks saada, et oma käitumist erinevates olukordades mõista ja juhtida. Nii mõeldes

liigume sibulamudeli välistest kihtidest tuuma suunas. Lisaks on oluline mõelda ka teistpidi. Näiteks oleme enda jaoks sõnastanud väga olulise missiooni, mida püüame järgida. Refleksiooni kaudu saame analüüsida, kuivõrd meie valitud missioon ikkagi käitumises rakendub ja mida teha, et saavutada paremat kooskõla süvatasandite ja käitumise vahel. Selliselt reflekteerides liigume sibulamudeli tuumast väljapoole.

Joonisel 10 ja tabelis 4 tutvustame suunatud sügava refleksiooni mudelit etappide kaupa, millesse on sibulamudel integreeritud. Esimeses etapis valitakse olukord ja seatakse edasise refleksiooni fookus. Järgmises etapis on väga oluline määratleda, milline oli meie kavandatud tegutsemine ja milliseks kujunes tegelik olukord ning millised piiravad asjaolud seda põhjustasid. Kavandatud olukorra selgitamine ja teadvustamine annavad meile ka sihi tegeliku olukorra ja piirangute hindamiseks. Kolmas etapp on üsna innovaatilise fookusega. Kui oleme leidnud vastuolu plaani ja tegeliku olukorra vahel, siis suunatakse meid edasi mõtlema sellele, millised tugevused, mis võivad ilmnedas mõnes teises situatsioonis, võiks aidata meil tulevikus piiranguid ületada ja soovitud olukorda saavutada. Selgitame seda ühe minavormis mõtisklusega.

Näiteks võis minu valitud olukord keskenduda klassi haldamisele, soovisin, et õppijad töötaksid kaasa, kuid tegelikult tekkis klassis suur segadus ja ma püüdsin end jõuliselt kehtestada, kuid tundsin ennast pärast ebamugavalt. Ma olen inimesena pigem tagasihoidlik ja mulle ei meeldi ennast jõuliselt kehtestada, seega püüan meenutada, mis on minu tugevus, mille kasutamine sobiks siia olukorda paremini. Olen loomult rahulik ja sõbralik ning minu jaoks on oluline, et õppijad tunneksid end vabalt ja turvaliselt. Neljandas etapis püüan edasi mõelda, kuidas sellest lähtuvalt järgmisel korral tunnis käituda. Viiendas etapis püüan valitud viisi juba katsetada.



a. Teadlikkus ideaalsest situatsioonist

Mida Sa saavutad/saavutasid või lood/luua suutsid?

b. Teadlikkus piirangutest

(piirangud käitumisele, tunnetele, kujutlustele, uskumustele)
Kuidas Sa korduvalt hoidusid/hoidud seda saavutamast?

Joonis 10. Sügava refleksiooni mudel (Korthagen & Vasalos, 2005 põhjal)

Tabel 4. Täendusliku juhtumi analüüs Korthageni & Vasalose (2005) põhjal

<p>2a. Teadlikkus ideaalsest olukorrast <i>Mida saavutasid või luua suutsid?</i></p>	<p>2.1.1. Mis juhtus selles olukorras? 2.1.2. Mida Sina soovisid (selle ülesandega selles olukorras)? 2.1.3. Mida õpilased soovisid? 2.1.4. Mida Sina tegid? 2.1.5. Mida õpilased tegid? 2.1.6. Mida Sina mõtlesid? 2.1.7. Mida õpilased mõtlesid? 2.1.8. Kuidas Sina end tundsid? 2.1.9. Kuidas õpilased end tundsid? 2.1.10. Milline oleks ideaalne lahendus sellele olukorrale, milleni soovisid jõuda?</p>
---	--

<p>2b. Teadlikkus piirangutest <i>Kuidas Sa korduvalt hoidusid piirangutest (käitumise, tunnete, kujutluste, uskumuste)?</i></p>	<p>2.2.1. Mis olid piiravad/segavad asjaolud, mis takistasid rakendamast ideaalset/soovitud olukorda? 2.2.2. Mis on õpilastest tulenevad takistavad asjaolud, mis segavad Sind soovitud olukorrani jõudmast? 2.2.3. Mis on Sinust tulenevad takistavad asjaolud? 2.2.4. Kuidas hoidusid piiravatest/segavatest asjaoludest?</p>
<p>3. Teadlikkus tuumomadustest / Sinule iseloomulikest tugevatest külgedest <i>Milliseid omadusi on vaja realiseerimaks ideaalset olukorda ja ületamiseks piiranguid/takistusi?</i></p>	<p>3.1. Miks valisid just selle juhtumi? 3.2. Miks on see Sulle tähtis? 3.3. Mida tähendab selle olukorra kogemus Sulle isiklikult ja Sulle õpetajana? 3.4. Mis on selle olukorra tähendus laiemas õpetamise kontekstis? 3.5. Millised on Sinu põhimõtted/vaated õpetamise ja õppimise kohta? 3.6. Mis on Sulle iseloomulikud tugevad küljed, mis aitavad rasketes olukordades hästi hakkama saada? 3.7. Millistest Sinu (iseloomulikest) tugevatest külgedest oleks abi, et sarnases olukorras paremini toime tulla? 3.8. Kas Sa oskad tuua näiteid, kuidas mõnes teises olukorras on Sinu tugevad küljed aidanud olukorda lahendada?</p>

<p>4. Tuumomaduste/ tugevuste aktualiseerimine Kuidas oma tugevaid külgi mobiliseerida?</p>	<p>4.1. Kuidas saaksid oma tugevaid külgi mobiliseerida / kokku võtta ja rohkem kasutada? 4.2. Kas see kogemus/olukord tugevdas Sinu (isiksuslikke) tuumomadusi / tugevaid külgi või seadis need kahtluse alla? 4.3. Kuidas see kogemus/olukord muutis Sinu mõtlemist? 4.4. Kuidas see kogemus/olukord muutis Sinu käitumist? 4.5. Mille poolest erineb Sinu reaktsioon ja käitumine järgmisel korral, kui satud õppes sarnasesse olukorda? 4.6. Milline on Sinu roll valitud erialal? 4.7. Kes Sa oled, kuidas ja kellena end tajud? 4.8. Mis Sind inspireerib? 4.9. Mida oled saanud õpetamise kaudu iseenda kohta teada?</p>
--	---

Kui ALACT-mudel on selgelt pragmatistlikus traditsioonis, siis suunatud sügava refleksiooni mudelis, mis on küll üldjoontes samuti pragmatistlikus traditsioonis, on viiteid ka Kanti ideedest inspireeritud refleksioonitraditsioonile, sest refleksiooni eesmärk on saavutada parem kooskõla inimese tuumomaduste ning konkreetsetes olukordades käitumise vahel. Nende kahe mudeliga saad lähemalt tutvuda järgmises ülesandes (vt ülesanne 9).

Ülesanne 9. Korthageni ja Vasalose sügava refleksiooni mudel

Tutvu joonisega 10 ja tabeliga 4, kus on kirjeldatud Korthageni ja Vasalose sügava refleksiooni mudelit. Ülesannet on hea teha toetava kaaslasega. Vali reflekteerimiseks enda jaoks väga oluline olukord, kaaslane esitab olukorra kohta küsimusi tabeli 4 järgi. Küsimusi võib esitada paindlikult, arvestades vestluse loomulikku kulgu, kuid oluline on teemasid mitte välja jätta. On väga oluline, et võtaksite aega ka viimaste küsimuste üle arutamiseks.

Seejärel arutage järgnevate küsimuste üle ja pange vastused enda jaoks kirja.

Millised olid kogemused reflekteerijana? Kuivõrd küsimused reflekteerimist toetasid? Kas jõudsite enda jaoks uute teadmisteni?

Millised olid kogemused reflekteerimise toetajana? Mida võiks järgmises olukorras teisiti teha? Mida teeksite kindlasti samamoodi?

8.3.4.5. Transformatiivne õppimine Mezirowi järgi

Kõik eelnevates alapeatükkides tutvustatud mudelid on seotud pragmatistliku lähenemisega refleksioonile. Kriitilise refleksiooni traditsiooni esindajad heidavad sellistele lähenemistele ette seda, et muudatused, mida ellu kutsutakse, on minimaalsed ning paljuski jätkatakse oma harjumuspärase mõtte- ja käitumismustritega, mis omakorda on mõjutatud laiematest kultuurilistest ja struktuurilistest teguritest. Näiteks ei võimalda refleksiooni pragmatistlik traditsioon sügavamate sotsiaalse või kultuurilise ebavõrdsuse teemadega tõhusalt tegeleda, sest refleksiooni eesmärk on parendada olemasolevates raamides konkreetset käitumist, mitte raame kriitiliselt analüüsida ega alternatiive välja pakkuda. Just viimastega tegeletakse kriitilise refleksiooni käigus. Tutvustame järgnevalt Jack Mezirowi põhjal ühte kriitilise refleksiooni lähenemist (vt Mezirow, 1991). Selle tulemuseks on transformatiivne ehk **suuri muudatusi** kaasa toov õppimine. Lähenemine koosneb järgmisest kümnest sammust:

1. Segadusse viiv dilemma
2. Eneseanalüüs, millega uuritakse tundeid, sh hirm, viha, süü või häbi
3. Oma dilemmaga seotud eelduste kriitiline hindamine
4. Arusaam, et rahulolematuse ja muutuse vajadus on jagatud
5. Uute rollide, suhete ja tegevuste avastamine
6. Tegevuskava plaanimine
7. Plaani elluviimiseks vajalike teadmiste ja oskuste omandamine
8. Uute rollide katsetamine

9. Kompetentsuse ja enesekindluse kasvatamine uutes rollides ja suhetes
10. Uue perspektiivi ja muutuste omaksvõtt

Sellist lähenemist refleksioonile oleme Indrek Lillemäe ja Mairo Rääskiga tutvustanud õpetajakoolituse täienduskoolitustel, mis töötati välja uurimisprojekti BeSmart raames. Vaatame neid samme nüüd ühe konkreetse näite valguses, mille koostasime Lii Kaudsega kaasava hariduse teemat arvestades. Muudatuste alguspunktis on meie jaoks tähenduslik **dilemma**, mis paneb meid mõtlema ning mida lahendada on keeruline. Näiteks võib selliseks dilemmaks olla olukord ühe 5. klassi poisiga.

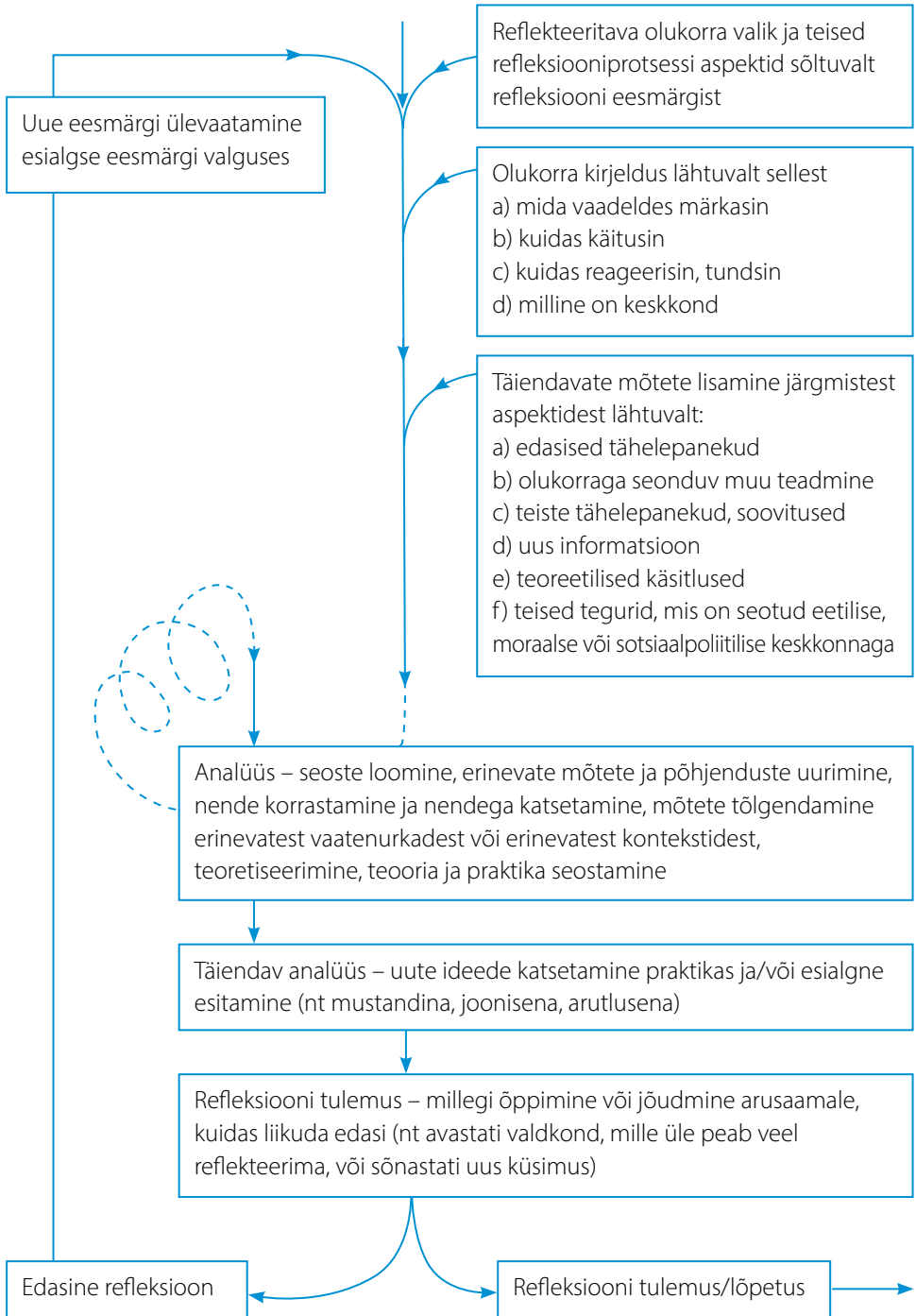
On kevad, õppeaasta hakkab lõppema. 5. klassis õpib 12-aastane Peeter, kes ei tööta tunnis kaasa, põhiainetes paistavad tal mitterahuldavad aastahinded, tal on tõrges-trotslik käitumine, lisaks ka ATH diagnoos. Õpetajatega ja klassikaaslastega käitumine on konfliktne. Rajaleidja soovitusel on tõhustatud tugi ja diferentseeritud õppetöö. Koolis kaalutakse, kas Peeter peaks minema erivajadustega lastele mõeldud kooli, kus töötavad vastava ettevalmistuse saanud spetsialistid, või jätkama tavakoolis oma õpetajatega.

Meeskond, kes otsuse peaks langetama, asub esialgu selgitama oma tundeid seoses selle dilemmaga. Seda võib teha esialgu individuaalselt ja seejärel rühmaliikmetega jagada. Järgmiseks tehakse meeskonnaga esialgne valik selle kohta, kas Peeter peaks minema erikooli või jätkama tavakoolis. Lisatakse põhjendus.

Kolmandas etapis asutakse põhjalikumalt oma seisukohti uurima, esialgu jällegi individuaalselt. Näiteks võib koostada individuaalsed mõistekaardid ja panna kirja, mis on inimese üht või teist seisukohta ja uskumust mõjutanud, kust need pärinevad (kas vanematelt, kodust, koolist, ajakirjandusest, sõpradelt, töökaaslastelt, erialasest kirjandusest, koolitustelt vms).

Kui meeskond soovib dilemmaga edasi tegeleda, sest eelnevas etapis koostatud kaardistus pole andnud olukorrast ammendavat pilti, liigutakse neljandasse etappi. Siinjuures on tähtis, et see otsus oleks jagatud.

Viiendas etapis asutakse dilemmat erinevatest vaatepunktidest uuesti analüüsima. Nüüd tutvutakse põhjalikult erinevate seisukohtadega – see etapp eeldab lisamaterjaliga tutvumist, dilemmaga seotud teaduskirjanduse lugemist. Koolituste käigus oleme selles etapis kasutanud väitluseks ettevalmistust, selleks et uute vaatenurkade kohta rohkem õppida, oleme koostanud väitlusrühmad vastupidiselt esialgsele seisukohale (nt õpetajad, kes soovitasid Peetri suunamist erikooli, oleme palunud rühma, mis põhjendab tavakoolis jätkamise olulisust, ja vastupidi: rühm, kes soovis Peetri tavakooli jätta, võtab erikooli suunamise positsiooni ja valmistab selle argumenteeritult ette).



Joonis 11. Mooni kirjaliku refleksiooni mudel (Moon, 1999 põhjal)

Kuuendas etapis algab muudatuse kavandamine, meie näites võime mõelda, mida peaks koolis muutma, et Peeter saaks tavakoolis jätkata. Järgnevates etappides toimuvad juba uute kompetentside omandamine, uute rollide katsetamine, oma individuaalse ja kollektiivse enesekindluse kasvatamine ning alles siis jõuame muudatuse omaksvõtu faasi.

Selline lähenemine sobib väga hästi sügavamate muutuste algatamiseks. Tegemist on aeganõudva ja ressursimahuka protsessiga, kus on aktiveeritud kõik refleksiooni põhiprotsessid. Lähenemise üle saad sügavamalt mõelda järgmises ülesandes (vt ülesanne 10).

Ülesanne 10. Kriitiline refleksioon

Mõtle meie hariduskorraldusele ja -praktikatele ning vasta järgnevatele küsimustele. Palun pane vastused enda jaoks kirja.

Millise olukorra või teema valiksid kriitilise refleksiooni läbiviimiseks? Kuidas eespool kirjeldatud etappe ellu viiksid? Mida erinevate etappide juures eriti silmas peaks pidama?

8.3.4.6. Mooni kirjaliku refleksiooni mudel

Eespool kirjeldatud mudeleid kasutatakse sageli olukordade analüüsimiseks ja väiksemate ning suuremate muutuste ellukutsumiseks. Õpetajatöös on vajalik ka refleksioonide kirjanek. Kui refleksioon üldisemalt on mõtlemisprotsess, mille kaudu õpitakse kogemustest, siis kirjalik refleksioon on üks viis, kuidas toimunud mõtteprotsessi väljendada. Refleksiooni kirjalikku väljendamist mõjutavad neli aspekti: refleksiooni eesmärk; auditoorium (ehk kes seda refleksiooni hiljem loeb); kirjutaja emotsionaalne seisund; teadmised reflektiivse kirjutamise kohta (Moon, 2004). Selles ja järgmises (refleksiooni kvaliteedi) alapeatükis tutvustame, kuidas refleksioone kirjutada.

Joonisel 11 on kujutatud refleksiooni kirjutamise protsessi Mooni (1999) järgi. Kirjutamine saab alguse eesmärgist, näiteks võib õpetaja kirjaliku refleksiooni eesmärk olla koostada portfoolio meisterõpetaja kutse taotlemiseks. Sellisel juhul püüab õpetaja hindajatele tõendada, et tal on kõik kutsestandardis kirjeldatud meisterõpetaja kompetentsid. Eesmärk võib olla ka kaasava hariduse õppekaval õppimise toetamine, sellisel juhul on refleksioon esmajärjekorras õpetajale

endale ja olenevalt ülesandest ka kaasõppijatele või õppejõule lugemiseks ja tagasisidestamiseks.

Kirjalik refleksioon algab tavaliselt olukorra kirjeldusest. Suureks väljakutseks on see, et kirjelduse esitamisel ei mindaks liiga detailseks – siis on oht, et kogu refleksioon ongi üks pikk kirjeldus. Järgmiseks on oluline võtta mõningane distants kirjeldusest ja lisada täiendavaid mõtteid erinevatest aspektidest lähtuvalt. Selles etapis ei pea kindlasti olemasoleva teksti loogikast ja struktuurist kinni pidama, pigem võiks sellest mõelda kui mustandist. Selles etapis kogume erinevaid huvitavaid seoseid ja mõttekäike, mida alles hiljem struktureerima hakkame. Kirjutamine ei ole seega lineaarne, vaid edasi-tagasi liikuv loominguuline protsess. Nagu joonisel näha, võib analüüsi etapp läbida mitmeid tsükleid. Järgmisena on joonisel esitatud täiendava analüüsi etapp, milles võime välja tuua eelmise etapi tulemusel valminud kava või soovitude rakendamise või testimise tulemused. Kui katsetust ei toimu, siis võib liikuda kohe järgmisesse etappi, kus esitame refleksiooni tulemuse, siin on oluline sõnastada, mida refleksioonist õpiti. Siinkohal võib refleksiooni lõpetada, kuid väga sageli soovitatakse refleksioonide juurde ka tagasi tulla nn teiseseks refleksiooniks. Selleks soovitatakse märkmikus refleksiooni kõrval lehekülg tühjaks jätta, sinna saab kunagi hiljem uusi ja täiendavaid märkmeid lisada.

Kirjaliku refleksiooni eesmärkide juurde tagasi tulles tuleb märkida, et pelgalt oma kompetentside kirjeldamisest ei piisa, vaid oluline on analüüsida ja näidata, **mille põhjal** saab kindel olla nende kompetentside olemasolus. Siin on hea tuua konkreetseid näiteid õppijate õppimisest (nii protsessi kui tulemuste mõttes) ning koostööst vanemate ja kolleegidega. See eeldab aga, et neid tõendeid on kogutud (nt oma õpetamise uurimise käigus). Kui kirjalik refleksioon esitatakse kellelegi lugemiseks või hindamiseks, tuleb kindlasti jälgida ka üldisi eetikanõudeid. Sellises refleksioonis tuleks kasutada pseudonüüme ja kirjeldada olukordi selliselt, et nende osalised ei oleks äratuntavad. Sarnane põhimõte kehtib ka juhtudeks, kui on soov oma õpilase või kolleegi refleksiooni jagada – refleksiooni koostaja peab teadma, kellega ja millisel eesmärgil seda jagatakse. Kirjaliku refleksiooni üle saad sügavalt mõelda järgmises ülesandes (vt ülesanne 11).

Ülesanne 11. Kirjalik refleksioon

Ülesande situatsioonis vajad vanemõpetaja või meisterõpetaja kutsestandardit. Vali üks kutsestandardi tööosa, mille üle soovid reflekteerida. Tutvu valitud tööosa tegevusnäitajatega ja vali neist üks kirjalikuks refleksiooniks. Reflekteeri kirjalikult valitud tegevusnäitaja üle, järgides refleksiooni kirjutamise protsessi etappe joonise 12 põhjal (võid kasutada märksõnu). Vajadusel pea nõu oma kaaslasega.

Seejärel mõtle järgnevate küsimuste üle ja pane vastused enda jaoks kirja.

Mis on kirjaliku refleksiooni juures Sinu jaoks kõige keerulisem? Mida sellega seoses edaspidi teha soovid?

Mis Sind kõige rohkem kirjaliku refleksiooni loomisel aitab? Kuidas seda edaspidi veelgi paremini kasutada?

1. Teema valimine ja eesmärgi püstitamine

2. Teemast arusaamine

Mis mulle selle teemaga seoses meenub?
Milliseid erinevaid aspekte või alateemasid minu valitud teema sisaldab?

3. Täheenduse loomine

Kuidas mina seda teen (meetodid)?
Miks ma kasutan just neid meetodeid (põhjendus)?
Kuidas ma tean, et see toimib (tõendus)?
Kust olen saanud selle teema kohta informatsiooni ja kuidas olen seda rakendanud?
Milliseid teoreetilised teadmised on mul selle teema kohta?
Millised teised tegurid (nt eetilised, moraalsed jne) on selle teema puhul olulised?
Mida peaksin juurde uurima?

4. Seoste loomine

Kuidas on minu tegevus kooskõlas teoreetiliste käsitlustega?
Milliseid seoseid näen?
Kuidas on erinevad vaatenurgad omavahel kooskõlas?
Milliseid üldistusi saan teha?

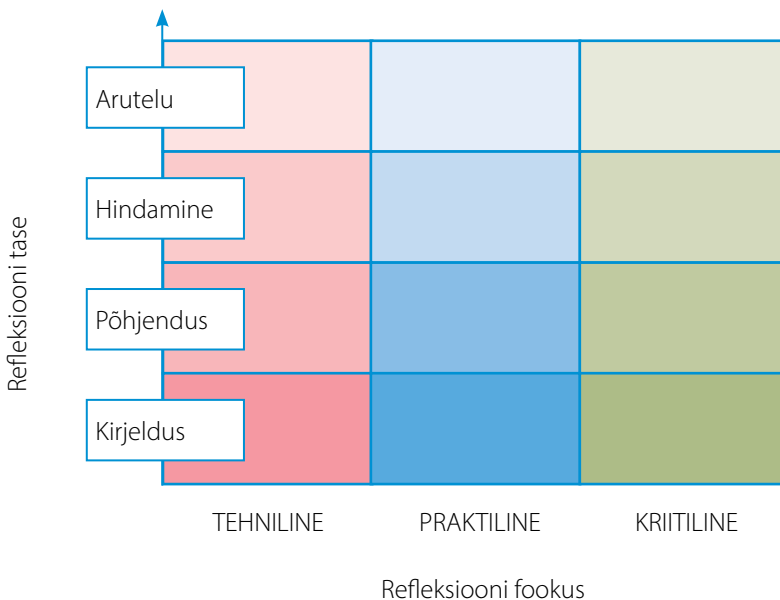
5. Kokkuvõtte tegemine

Mis on see uus teadmine või arusaamine, milleni ma refleksiooniprotsessi tulemusel jõudsin? Milline on minu arenguruum?

Joonis 12. Raili Auni koostatud kirjaliku refleksiooni peamised etapid ja ülesanded Mooni (1999) põhjal

8.3.5. Refleksiooni kvaliteet

Kui erinevatest lähenemistest refleksioonile on kuulsaim Dewey töödest väljakasvanud pragmatistlik suund, siis refleksiooni kvaliteedi hindamist on kõige enam mõjutanud sotsiaalkriitilise teooria traditsioon. Selle järgi on kriitiline refleksioon oluliselt kõrgemal tasemel kui praktiliste küsimuste üle mõtlemine. Selline lähene-mine võib aga osutada mõnevõrra problemaatiliseks, sest me hakkame kvaliteeti hindama refleksiooni fookuse järgi. Seetõttu pakkusimegi kolleegidega välja (Leijen *et al.*, 2012) alternatiivse lähenemise, mis võimaldab hinnata kvaliteeti kahest dimensioonist lähtuvalt: **argumentatsiooni tase** (ehk refleksiooni tase) ja **fookus**. Meie mudeli järgi (vt joonis 13) on võimalik eristada kolme fookust (tehniline, praktiline ja kriitiline) ning nelja taset (kirjeldus, põhjendus, hindamine ja arutelu).



Joonis 13. Refleksiooni kvaliteedi hindamise mudel (Leijen *et al.*, 2012 põhjal)

Tehnilise refleksiooni käigus analüüsitakse konkreetsete tehniliste võtete ja oskuste kasutamist. Näiteks võib õpetaja analüüsida oma häälekasutust ja žestikuleerimist. **Praktilise** refleksiooni käigus, mis on õpetajatöös kõige sagedasem, analüüsitakse eelmise fookusega võrreldes praktilisi tegevusi laiemalt. Õpetajad analüüsivad sageli, kuidas oma õpetamistegevusega õpilaste õppimist toetatakse ning kuidas oma töös veelgi paremaks saada. Näiteks võime reflekteerida selle üle, kuivõrd hästi on selles klassis õnnestunud rakendada kaasavat pedagoogikat või õpetada õpilasi nende huvidest lähtuvalt ja kuidas seda veelgi paremini teha. **Kriitilise** refleksiooni käigus väljume olemasoleva tegevuse raamidest ja püüame neid raame endid lahti

mõtestada, näiteks analüüsides, milliseid varjatud tähendusi erinevad õpetamispraktikad kannavad ja kuidas need õpetajat ja õppijaid mõjutavad.

Sõltumata sellest, mis on refleksiooni fookuses, võime hinnata refleksiooni argumentatsiooni taset. Kõige madalamaks tasemeks on **kirjeldus**, siin antakse ülevaade, mis juhtus. Teisel tasemel esitatakse lisaks kirjeldusele ka **põhjendus** selle kohta, miks midagi juhtus. Kolmandaks tasemeks on **hindamine**. Siin on oluline, et hinnangute andmise kõrval oleks näha ka argumentatsiooni ja tuleks välja, milliseid hindamiskriteeriume konkreetse olukorra hindamisel kasutatakse (vt ka pt 8.3.3.refleksiooni põhiprotsesside hindamisprotsessi osa). Neljandaks tasemeks on **arutelu**, siin minnakse hindamistulemustest edasi ja tuuakse välja, mida need tulemused laiemas kontekstis tähendavad ja mida sellest õpiti. Siin esitatakse ka soovitused, kuidas edasi tegutseda.

Mõnes mõttes näitab see joonis, et refleksioon saab liikuda kahes suunas. Ühelt poolt saab fookust laiendada, liikudes tehnilisemate küsimuste juurest praktilise ja ühiskonnakriitilise fookuseni. Teiselt poolt saab suunata refleksiooni sügavust, liikudes kirjeldusest arutluseni. Kõikide teemade puhul ei ole vaja liikuda kõige sügavamale ja laiemale fookuseni, kuid õpetaja igapäevatöös on olukordi, mis teda sedavõrd kõnetavad ja seda kindlasti eeldavad. Selliste olukordade üle reflekteerimisel on kindlasti oluline kaasata ka toetav kolleeg või kriitiline sõber, kellega on vestluse käigus suurem tõenäosus liikuda mõtlemises sügavamale tasemele ja laiemale fookuseni, nagu on näidanud meie uuringud (Leijen *et al.*, 2012; Allas *et al.*, 2017).

Järgnevas Jenny Mooni (2004) materjalide alusel koostatud ülesandes (vt ülesanne 12) saad tutvuda sama olukorra kohta kirjutatud nelja refleksiooniga (vt lisa 1).

Ülesanne 12. Refleksiooni kvaliteet

Leia selle peatüki lõpust lisa 1 ja loe esimene refleksioon läbi ja pane kirja, mis on sellele refleksioonile kõige iseloomulikum. Seejärel korda sama ka teiste refleksioonidega (2.–4.). Kui kõik neli refleksiooni on loetud ja kokkuvõtted kirjutatud, võrrelge neid omavahel ja püüdke ühiselt sõnastada, mille poolest need neli refleksiooni üksteisest erinevad. Tehke plakat või joonis, millel kujutate nelja refleksiooni erinevusi. Ülesannet on hea teha rühmatöona.

Seejärel mõtle järgnevate küsimuste üle ja pane vastused omale kirja.

1. Mis on kvaliteetse refleksiooni tunnused?

2. Mida edaspidi refleksiooni kirjutamisel rohkem silmas pead? Mis aitab Sul refleksiooni kvaliteeti tõsta?

8.3.6. Kokkuvõte

Selles peatükis tutvusime põhjalikumalt refleksiooni mõiste ja erinevate lähenemistega. Vaatlesime refleksiooni põhiprotsesse ja tutvusime erinevate refleksioonimudelitega. Eraldi tähelepanu pöörasime ka kirjalikule refleksioonile ja selle kvaliteedile. Oma ja teiste tegevuse üle mõtlemine, selle analüüsimine ja laiema tähenduse loomine on olulised tingimused, mille kaudu suurema tegevusvõimekuseni jõuda. Nagu eelmisest peatükist nägime, ei sõltu otsuste tegemine ja nende põhjal tegutsemine ehk tegevusvõimekus ainult inimesest endast, kuid refleksioon aitab meil kindlasti olukorda paremini mõista, mis on ka eeldus, et keskkonnas muutusi ellu viia. Suuri struktuurseid ja kultuurilisi muutusi on keeruline üksikisikuna saavutada, seetõttu ongi väga oluline teistega koos reflekteerida ja refleksioone omavahel jagada. See tuli eriti selgelt välja kriitilise refleksiooni mudelist. Ühine reflekteerimine viib tõenäolisemalt ka ühise tegutsemiseni ehk kollektiivse tegevusvõimekuseni, kus õpetajatel on aktiivne roll oma igapäevatöö ja laiemalt professioni suunamises ja kujundamises. Selle mõttega jõuame tagasi peatüki sissejuhatuses tutvustatud õppiva professionaali mudelini.

Kasutatud kirjandus

- Allas, R. (2020). *Supporting teachers' professional development through guided reflection procedure*. [Doktoritöö, Tartu Ülikool]. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2017). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 600–615. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172504>

- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 26(2), 166–192. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Suunatud refleksiooni protseduuri rakendamise peamised kasutegurid ja kitsaskohad õpetajakoolituse üliõpilaste ja õpetajate hinnangul. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 85–110. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.04>
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-bass Publishers.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53, 483–516. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-5628-5>
- Bronk, K. C. (2014). *Purpose in Life: A Critical Component of Optimal Youth Development*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7491-9>
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299. <https://doi.org/10.1177/0022487104268057>
- Damon, W., Menon, J., & Cotton Bronk, K. (2003). The development of purpose during adolescence. *Applied Developmental Science*, 7(3), 119–128. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_2
- Darling-Hammond, L. (1999). *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the National Board for Teaching Professional Standards*. Washington, DC: AACTE Publications. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432570.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, Prometheus Books.
- Erss, M. (2018). Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238–256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Erss, M. (2023). Comparing student agency in an ethnically and culturally segregated society: how Estonian and Russian speaking adolescents achieve Agency in School. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2225529>
- Fairbanks, C.M., Duffy, G.G., Faircloth, B.S., He, Y., Levin, B., Rohr, J., & Stein, C. (2010). Beyond knowledge: Exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others. *Journal of Teacher Education*, 61, 161–171. <https://doi.org/10.1177/0022487109347874>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic.

- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37–51. <https://doi.org/10.1080/14623940701816642>
- Johns, C. (1995). Framing learning through reflection within Carper's fundamental ways of knowing in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 22(2), 226–234. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.22020226.x>
- Johns, C. (2000). Working with Alice: a reflection. *Complementary Therapies in Nursing and Midwifery*, 6(4), 199–203. <https://doi.org/10.1054/ctnm.2000.0500>
- Kivestu, T., Leijen, Ä., & Steinbach, K. (2014). Muusikaüliõpilaste refleksiooni toetamine pilliõppes. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 148–175. <https://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.06>
- Korthagen, F. A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15. <https://doi.org/10.1177/002248718503600502>
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., ... & Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 314–322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>
- Leijen, Ä., Malva, L., Pedaste, M., & Mikser, R. (2022). What constitutes teachers' general pedagogical knowledge and how it can be assessed: A literature review. *Teachers and Teaching*, 28(2), 206–225. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062710>
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., & Simons, P. R. J. (2008). Pedagogical practices of reflection in tertiary dance education. *European Physical Education Review*, 14(2), 223–241. <https://doi.org/10.1177/1356336X08090707>
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., & Simons, P. R. J. (2009). Difficulties teachers report about students' reflection: Lessons learned from dance education. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/13562510902898882>
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P. R. J., & Admiraal, W. (2009). Streaming video to enhance students' reflection in dance education. *Computers & Education*, 52(1), 169–176. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.010>
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections?. *Studies in Higher Education*, 37(2), 203–217. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.504814>
- Leijen, Ä. (2023). Supporting and assessing professional agency of student teachers in initial teacher education. Penelope Peterson, Eva Baker, & Barry McGaw (Eds.) *International Encyclopedia of Education*, 4th Edition (pp. 339–345). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.04090-2>

- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2021). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>
- Meijer, P. C. (2013). Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 8–24. <https://doi.org/10.12697/eha.2013.1.02>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Kogan Page.
- Moon, J.A. (2004). *Reflection in learning and professional development*. Routledge-Falmer.
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European Journal of Education*, 54(3), 389–399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Poom-Valickis, K., & Mathews, S. (2013). Reflecting others and own practice: an analysis of novice teachers' reflection skills. *Reflective Practice*, 14(3), 420–434. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.767237>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-15>
- Procee, H. (2006). Reflection in education: A Kantian epistemology. *Educational Theory*, 56(3), 237–53. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00225.x>
- Ruijters, M. C., & Simons, P. R. J. (2020). Connecting professionalism, learning and identity. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 8(2), 7–31. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.02b>
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching*, 9, 175–186. <https://doi.org/10.1080/13540600309373>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Simons, P. R.-J., & Ruijters, M.C. (2014). The real professional is a learning professional, in: *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Springer (pp. 955–985). https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_35
- Sööt, A. (2018). *The procedure of guided core reflection for supporting the professional development of novice dance teachers*. [Doktoritöö, Tartu Ülikool]. Tartu Ülikooli Kirjastus.

Lisa 1.

Ühe olukorra neli refleksiooni

(koostatud, tuginedes Mooni (2004) materjalidele, autor Eneli Liblik)

Esimene refleksioon

Oli erakordselt soe aprilli algus. Minu hommik läks keeruliselt, sest väiksem poeg teatas kohe voodist tõustes, et ei taha lasteaeda minna, vaid tahab emmega kodus olla. Selgitasin, et see pole võimalik, sest õpilased ootavad emmet koolis ja me ei saa kuidagi koju jääda. Siis küsis mu väike poeg, et miks ma alati teiste lastega arvestan, aga temaga mitte kunagi. Kuigi küsimus oli ülekohtune, tundsin end ikkagi süüdi ja lubasin lapsele, et pärast lasteaeda teeme kindlasti koos midagi toredat, näiteks ostame poest uue mudelauto tema Matchboxi kollektsiooni. Õnneks pole see kuigi kallis ost, jääb umbes paari euro kanti. Poiss rahunes ja võisime hakata hommikuputru sööma. Kuid jonnipisik istus sees ja siis ei sobinud talle ei mustikaga vaarikamoos ning ta tõstis tüli selle tõttu, et sügavkülmast polnud maasikaid sulatatud. Lõpuks ta ei söönudki ja ma mõtlesin, et küllap ta lasteaias sööb.

Mina olin vara üles tõusnud, enda korda sättinud, keetnud pudru, lapse äratanud ja temaga vaielnud, meelitanud ja keelitanud. Nimelt ei tohi hommikuti mu noorema lapse tuju vussi keerata, temaga peab eriti diplomaatiliselt hakkama saama. Kuigi poiss on juba kolmeaastane, võib ta jonnihooos üürata tunde nagu udupasun. Loomulikult on see kõikidele pereliikmetele raske ja keeruline on sellises olukorras mõistev ja lahke olla. Pealegi pean ma igal hommikul tööle minema ja ei saa sellist kõrvulukustavat undajat lihtsalt lasteaia uksest sisse lükata.

Mu abikaasa magas, sest tema tõuseb viimasel hetkel ja mina (seesmiselt üsna raevunud) üritasin hoida pere kõige väiksemaga õhkõrna diplomaatilist tasakaalu. Lõpuks, kui olime jõudnud koridori, jonnis poiss igaks juhuks veel natukene ja viskas kummiku jala otsast ära. Mu abikaasa, kes oli ka patur, sest loomulikult läks tal kiireks, ütles kurja häälega: „Miks sa jonnid emmega?“ Ja sinna läks mu hoolega hoitud tasakaal. Udupasun pani undama koos pisarate ja luksumisega, sest talle meenus, et ei taha üldse lasteaeda minna ja emme kannatlikult üles ehitatud õhuloss „Lasteaias on nii tore, kõik sõbrad ootavad sind ... jne“ varises põrmu.

Oleksin selle nutta luksuva lapse mehe sülele surunud, et klati nüüd ise oma jama, aga seda võimalust mul polnud. Hakkasin jälle last lohutama ja vaatasin hirmuga, et kell muudkui läheb, aga mina pean seisma varsti klassi ees.

Olin lapse saanud lasteaiauksest sisse ja vaatasin vabandavalt õpetajale otsa, kui see mu näost lapilise ja äranutetud ning läbinisti õnnetu poisi ukse pealt vastu võttis. „Ära muretse,“ ütles ta mulle, „küll me saame hakkama.“ Aga minul jäi ikkagi kiirustava ema vastik tunne, justnagu oleksin oma lapse hüljanud. Kuidas ma ei suuda seada nii, et mu mees ka aduks, mis pagana probleeme üks tema valesti öeldud lause võib põhjustada, ja kuidas need probleemid alati minu lahendada jäävad?

Jõudsin kiirustamisest higisena kooli ja tormasin kohe klassi 4. klassi eesti keele tundi andma. Arvasin juba, et klassis on väga palav, sest hommikupäike kütab selle majapoole suuri aknaid ja ma ei olnud saanud tulla varem, et aknaid avada ja tuulutada.

Väiksemad lapsed tulevad kooli aegsasti, et saaksid mängida, ja tunni alguseks nägi klass välja nagu seapesa ning tahvel oli täis soditud. Samuti, nagu ma arvasin, oli klassis väga umbne, sest lastel pole lubatud suuri aknaid avada.

Kell helises ja tund algas. Mul läks tuju veel halvemaks, sest jõudsin liiga hilja ja teadsin, et osa tunniajast läheb kaotsi, sest me korrastame klassi ja lisaks on klass nii jube lämbe.

4. klass on rüblikumad kui teised ja tunnitöös on nad ikka üsna aeglased, edasi jõuda nendega on keeruline, sest suur osa ajast kulub distsipliiniprobleemidele. Lapsed olid ka liiga erutunud ning oli üsna raske neid vaikseks ja tunni alustamiseks rahulikuks saada. Hakkasingi kohe kurjustama, et kas sellises klassis peamegi päeva alustama ja kuidas poisid on juba nii korratud, et särgid pükstest väljas ja pead higised.

Kui küsisin, kes seda mürglit alustas, hakkasid kõik läbisegi seletama. Tõstsin käe, et mul pole aega kuulata, paneme lauad-toolid korda ja alustame tunniga. Mõni laps proovis veel midagi öelda, aga ma ütlesin „kuss” ega lasknud neil rääkida.

Klassi tagumisse otsa jääb paar trepiastet (klass on erinevate tasapindadega) ja raamatutega täidetud riiul eraldab klassi tagaosa, nii et sinna tekib justkui väike tuba. Seal on paar kappi lauamängudega, vaip, diivan ja hüppepall. Ütlesin, et tagaosa me praegu ei korista, selle teete vahetunnis korda.

Hakkasin kontrollima puudujaid ja kui küsisin, kus Jakob on, öeldi, et ta on koolis küll, aga ta mängib ühte mängu. Arvasin, et küllap ta välja ilmub, kui juba koolis on, ja meie läheme tunniteemaga praegu edasi.

Jakob on selline poiss, et temast võib uskuda küll, et jäi kusagile kooli peale aega veetma. Tema käitumisega on üsna palju probleeme ja need tulenevad ilmselt ATH-st. Seega ei teinud ma Jakobi puudumisest suurt numbrit, vaid keskendusime tunnitööle, mis sisaldas rühmatööd.

Mul oli hea meel, et olin rühmad saanud ilusasti tööle ja suuremat protesti, et kes saab kellega rühmas olla, ei järgnenud. Mõtlesin, et see hull hommik hakkab vaikselt laabuma ja oma osa on siin selles, et olen õpetajana professionaalne ja

õpilased kuuletuvad mulle ilusasti. Tundsin natukene uhkustki. Siiski olid lapsed kuidagi teistmoodi elevil, aga mõtlesin, et see on varahommikusest müramisest.

Olime juba 15 minutit töötanud, kui läksin klassi tagaossa, et tuua markerite karpi. Vaatasin, et ühe kapi ukse alt piilub välja poisi jalg. Ahaa, Jakob on peitu pugunud! Imestasin endamisi, et kuidas ta suutis nii vaikselt paigal püsida. Tegin kapiukse lahti ja ütlesin rõõmsalt: „Ahoi, Jakob!“

Jakob aga ei reageerinud, sikutasin ta sealt välja ja nägin, et poisil on silmad kinni, ta on näost täiesti valge, aga hingab siiski korrapäraselt. Ehmusin korralikult ja patsutasin teda põskedele, aga Jakob jätkuvalt ei reageerinud. Tormasin ruttu kooliõe kabinetti (see asus õnneks kohe kõrval) ja ütlesin, et üks laps on teadvuse kaotanud. Kooliõde tuli ruttu nuuskpiirituse pudeliga. Ta valas nuuskpiirituse tilga marlilapile ja hoidis seda Jakobi nina all. Poiss toibus ja vaatas imestunult ringi. Kooliõde helistas Jakobi emale ja palus lapsele kooli järele tulla. Ise ma helistada ei suutnud, tundsin isegi kergendust, et kooliõde helistas, sest teadsin teiste õpetajate juttude põhjal, et Jakobi emaga on väga keeruline suhelda, sest ta võib olla üsna emotsionaalne. Kutsusin appi ka õppealajuhi.

Õppealajuhataja palus poistel seletuskirjad kirjutada. Laste jutust selgus, et Jakob oli keset mänguhoogu ennast lõdvaks lasknud ja pikali kukkunud. Kuna ta mängib üsna tihti „surnut“, siis olid lapsed sellega juba harjunud ja ei teinud temast välja. Vastupidi, kolm poissi võtsid ta kätest ja jalgadest ja lohistasid ta klassi tagaossa ja peitsid kappi.

Olin kogu olukorrast väga-väga häiritud. Ma ise ei suutnud klassi minna, mu käed värisesid ja olin tõsiselt ehmatanud. Ka pisarad tõusid silma.

Teine refleksioon

Mulle teeb muret üks juhtum koolis, kus ma ei tegutsenud professionaalselt ja olin üsna saamatu ning lasin emotsioonidel endast võitu saada.

Olen end siiamaaani pidanud üsna heaks õpetajaks, kes lastest hoolib ja proovib neid igapidi aidata. Loomulikult on ka mul halvemaid päevi, kus ma kõikideni ei jõua, aga enamasti ma ikkagi südamest püüan ning olen arvanud endast seetõttu üsna hästi.

Oli üsna pingeline ja lämbe aprillihommik. Mu kolmeaastane poeg jonnis ja ei tahtnud lasteaeda minna. Kui olin saavutanud juba tema nõusoleku, segas mu mees vahele, rääkis lapsega pahandaval toonil ja see vallandas poisil tõelise nutuhoo. Kell oli juba palju ja minu ees seisis ülesanne, kuidas toimetada nuttev hüsteeriline laps lasteaeda ja ise jõuda õigeks ajaks tööle.

Tahan tööle jõuda pigem varem kui hiljem. Eriti toredad on hommikud, kus olen jõudnud aegsasti, tuulutanud vajadusel klassi, seadnud enda asjad valmis ja

jõudnud kolleegiga kohvitassi taga mõtteid vahetada. Siis tunnen end rõõmsa ja tasakaalukana.

Sel hommikul tormasin trepist üles ja jõudsin täpselt tunnikella helisemise ajaks. Kuna lapsed tulevad kooli varakult, et saaks mängida ja mürada, siis oli klass segi nagu seapesa ja ka väga palav, sest lastel pole lubatud suuri aknaid avada.

Olin pahane, et osa tunniajast läheb klassi kordaseadmisele ja see 4. klass on isegi natukene keeruline klass. Nad on aeglasemad ja ka rüblikumad kui teised klassid. Kahju, et lapsed said klassi koristamise ajal minu käest pragada, et nad on sellise mürgli korraldanud ja näevad ise higised ja korratud välja. Samas on see neljandike puhul eakohane, et neile meeldib väga mängida ja mürada.

Nad küll püüdsid seletada, kuidas kõik juhtus, aga tõstsin käe, et mul pole aega kuulata, vaid peame tunniga edasi minema. Mind ärritas, et nad läbisegi vadistasid, ja ma jätsin tähelepanuta nende rääkimissoovi. Saime lõpuks klassi korda (klassi tagaosa koristamise jätsin neile vahetunniks) ja tunniga alustatud.

Kui alustasin puudujate kontrollimisega, selgus, et puudub Jakob. Lapsed ütlesid, et Jakob on koolis küll, aga ta mängib üht mängu.

Jakob on selline poiss, et temast võib uskuda küll, et ta jäi kusagile kooli peale aega veetma. Tema käitumisega on üsna palju probleeme ja need tulenevad ilmselt ATH-st. Ta on tavaliselt minuga üks ühele vesteldes sõbralik ning armas poiss, aga kaaslaste vastu võib olla õel ja vägivaldne: ta võib neid torgata pastakaga, lüüa või karjuda. Ka on tal tunnis keeruline tähele panna ja paljud ülesanded on talle liiga keerulised. Jakob algatab tavaliselt kaklused ja muud korrarikumised ning kui on võimalus, siis valetab oma osaluse kohta. Halb on, et Jakobi ema on väga kaitsev ja arvab, et kõik teised kiusavad hoopis Jakobit ning Jakob räägib puhast tõtt. Kuigi ma pole tema emaga kohtunud, on mul jäänud teiste õpetajate juttudest üsna kehv mulje.

Mul oli hea meel, et sain lapsed ilusasti tööle, ja jätsin tähelepanuta, et nad on kuidagi õhevil. Tundsin ennast professionaalse ja tublina ning mõtlesin, et see hull hommik hakkab kuidagi laabuma.

Olime juba 15 minutit töötanud, kui läksin klassi tagaossa ja nägin, et ühe kapi ukse vahelt piilub välja poisi jalg. Tegin kapiukse lahti ja leidsin sealt Jakobi. Ta ei reageerinud, sikutasin ta sealt välja ja nägin, et poisil on silmad kinni, ta on näost täiesti valge, kuid hingab korrapäraselt. Ruttasin kooliõe kabinetti ja ütlesin, et üks laps on teadvusetu. Kooliõde tuli ruttu nuuskpiirituse pudeliga ning siis poiss toibus ja vaatas imestunult ringi.

Minul hakkasid käed värisema, läksin õppejuhi juurde ja palusin abi, et välja selgitada, mis juhtus. Õppealajuhataja nägi, et mul hääl väriseb ja silmad on veekalkvel. Ta palus mul rahuneda ja võttis paar vaba õpetajat kaasa ja nad läksid klassi juurde. Samuti helistas kooliõde Jakobi emale ja palus tal lapsele järele tulla. Mulle tuli ehmatus nagu järellainetusena, mõtlesin, et mis kõik oleks võinud lapsega

juhtuda, ja süüdistasin ennast, kuidas ma sain nii tähelepanematu olla, ja mõtlesin, miks ma ei kuulanud lapsi rohkem, miks ma takistasin nende rääkimissoovi. Mõtlesin ka seda, et mida võis tunda Jakobi ema, kui ta juhtunust kuulis. Ma tundsin end tema ees suure süüdlasena.

Mõtlesin ka, et oma kiirustamise ja paha tuju kandsin edasi õpilastele ning ei kuulanud neid nii tähelepanelikult, kui oleks vaja olnud.

Poisid kirjutasid juhtunust seletuskirjades ja neid lugedes tundsin ennast õpetajana väga ebaprofessionaalse ja läbikukkunud. Mind ehmatas väga see, et ma ei suutnud enam klassi tagasi minna ja seletuskirjade kirjutamise organiseerisid õppealajuhataja ja mõned teised õpetajad. See tähendab, et ma ei suutnud olukorda enam hallata ja jätsin oma töö kolleegide kraesse. Miks mu keha niimoodi reageeris, on minu jaoks mõistatus. Ja kas edaspidi pingelises olukorras võib sama juhtuda?

Kui ma juhtumile tagasi vaatan, siis mõistan, et ma peaksin oma elu korraldama kuidagi nii, et mul oleks rohkem aega nii iseendale, oma perele kui enda õpilastele. Et ma märkaks ja kuulaks päriselt lapsi. Aga sellise elutempo juures tundub see mulle võimatu. Kuidas ma saaksin olla kohal juba enne tunni algust või kas peaksime muutma midagi koolikorralduses selliselt, mis hoiaks ära enne tundi klassis oleva segaduse jms? Kuidas ühildada pere- ja tööelu nii, et kõik oleksid rahul? Kas ma peaksin siin valiku või mingisugused muudatused oma elus tegema?

Kolmas refleksioon

Mulle teeb muret üks tõsine vahejuhtum koolis. Oli erakordselt kuum aprillihommik. Kiirustasin kooli ja olin hilinemas. Mul seisis ees 4. klassi tund. See klass on rahutum kui teised, nad tahavad veel mürada ja mängida, mis on nende eas tavaline ja tegelikult tervitatav. Mina kiirustasin ja olin enda peale pahane, et nii hilja jõudsin. Nagu ma arvasin, oli klass sassis, ja kuna lapsed ei tohi ise aknaid avada, siis ka väga palav.

Pahandasin lastega, et nad olid klassi pea peale keeranud ja näevad korratud välja, aga nagu ma juba mainisin, on see nende eas väga eluterve hoiak, et peab mürama ja mängima. Ma ise tulin viimasel hetkel ja klassi õhutamiseks ja korras- tamiseks ei jäänud enam aega. Seetõttu olin pahane ja kiirustasin omakorda veel rohkem.

Mul oli olnud keeruline hommik: mu kolmeaastane poeg jonnis ja ei tahtnud lasteaeda minna. Ma ei saanud tuge ka oma abikaasalt, kes tegelikult tegi olukorra veel pingelisemaks. Kuigi lasteaiaõpetaja, kes nägi, kui murelik ma olen nutvat last üle andes, lohutas mind, et nad saavad ilusasti hakkama, tundsin ennast ikkagi süüdi, sest mu väike poeg oskas vajutada õigele nupule, öeldes, et eelistan tema asemel võõraid lapsi.

Suunasin koolilapsed tööle ja jätsin tähelepanuta nende imeliku õhevil olemise. Kui ma järele mõtlen, siis ma tegelikult tundsin, et neil on midagi rääkimata või midagi on n-ö õhus, aga tahtsin tunniteemaga edasi minna ega pidanud laste kuulamist sel ajahetkel kuigi tähtsaks. Otsustasin juhtida tundi õiges suunas ning tundsin rõõmu ja võib-olla ka tähtsustunnet enda professionaalsusest.

Ma ei kuulanud enda kõhutunnet ega juhitud ammud omandatud teadmisesest, et ainealased ülesanded võivad oodata, oluline on luua klassis hea, usaldav ja harmooniline õhkkond. Samuti on selge, et kiirustamine midagi head ei too. Mina aga tundsin rõõmu enda professionaalsusest, et suutsin lapsed kiiresti tööle saada.

Puudujaid kontrollides sain teada, et puudub Jakob. Jakob on mõneti murelaps, tal on ATH diagnoos ja ta võib olla käitumiselt ettearvamatu. Iseenesest on mul Jakobiga head suhted ja aitan teda tihti õppetöös. Lapsed ütlesid, et Jakob on küll koolis, aga mängib ühte mängu. Arvasin, et Jakob on kusagil kooli peal ja et küllap poiss varsti tuleb.

Hiljem selgus, et Jakob „mängis surnut“ ja lapsed (aru saamata, mis nad teevad) olid ta trepist alla lohistanud ja klassi tagaosas olevasse kappi peitnud. Tegelikult oli Jakob minestanud ja ma leidsin ta alles siis, kui tund oli juba 15 minutit käinud.

Oleksin klassi astudes võinud olla rõõmsam ja leppida seesmiselt hilinemise olukorraga. Koristada oleks saanud koostöiselt ka ilma mingisuguse pahandamiseta ja küllap oleks lapsed peagi usaldanud mulle selle, et nad Jakobi kappi peitsid. Nüüd aga, nähes, et ma olen juba pahane, täitsid nad vaid käsku, ja kui proovisidki mulle midagi ütelda, siis ma „kussitasin“ nad vaikseks.

Ma oleksin võinud täpsemalt uurida, kus kohas Jakob mängib. Aga ma eeldasin, et kuna Jakob on ATH-laps, siis ta käitubki vahel ettearvatult või n-ö raamist väljas.

Kui ma olin Jakobi leidnud, kutsusin kohe abi ja seda ma tegin õigesti. Kooliõe käe all poiss toibus ja edasist hakkas korraldama õppealajuhataja.

Olin varem pidanud Jakobi ema last liialt kaitsvaks, sest ta on olnud teiste õpetajate suhtes süüdistav ja liialt emotsionaalne. Samas ma ise polnud Jakobi emaga kohtunud ja selle juhtumi valguses jõudis minuni teadmine, et Jakobi ema on arvatavasti poja pärast pidevalt mures.

Mind üllatas ka tunne, et kui kolleegid mulle appi tulid, polnud ma võimeline ehmatuse tõttu enam kaasa töötama, vaid n-ö lasin end lõdvaks ja emotsioonid said minust võitu. Mul oli suuri raskusi, et pisaraid tagasi hoida. Peale selle, et jätsin lapsele õigel ajal abi andmata, andsin ka klassis n-ö ohjad käest. Seega tunnen, et olen ka töökaaslaste jaoks ebaprofessionaalne kolleeg, mistõttu olen üsna masenduses.

Ma olen kogu loo tõttu hirmunud ja tunnen, et kõige organiseerimine (väike-lapse kasvatamine ja täiskohaga töötamine) käib mul hetkel üle jõu.

Peaksin seda lugu kellegagi arutama. Meie koolis saame muredega pöörduda kooli psühholoogi Anne poole. Loodan, et tal on minu jaoks aega.

Neljas refleksioon

Kirjutan juhtumist koolis, mis on mind häirima jäänud. Ma olen seda lahanud mitmeid kordi ja lõpuks pöördusin meie kooli psühholoogi poole. Ma arutasin juhtunut ka kööginurgas kohvi juues õppejuhiga, kes ise teema tõstatas, arvates õigesti, et ma selle pärast endiselt muretsen.

Juhtum puudutab 4. klassi poissi Jakobit, kes mänguhoos minestas, aga klassikaaslased arvasid, et poiss „mängib surnut“, lohistasid ta trepist alla ja peitsid kappi.

Mina olin klassi jõudes üsna närviline, sest hilinesin ja mul oli eelnevalt probleem olnud oma väikse pojaga, kes jonnis ja ei tahtnud lasteaeda minna.

Pahandasin lastega, et nad on juba hommikul vara klassi segamini keeranud ning ka ise näevad korratud välja. Ka oli klassis hirmus lämbe, aga see pole laste süü, sest nad ei tohi ise suuri aknaid avada. Enamasti ma segaduse pärast ei pahanda, sest minu meelest on pigem tore ja eluterve, et 4. klassi lapsed tahavad mürada, joosta ja mängida. Sel korral aga muretsesin liialt, et me ei jõua tunniteemat omandada.

Nägin, et lapsed on kuidagi õhevil ja tahaksid midagi rääkida, kuid otsustasin sisimas, et see pole oluline, vaid oluline on asuda kiirelt ainealaste teadmiste juurde. Puudujaid kontrollides küsisin, et kus on Jakob, lapsed vastasid, et Jakob on koolis küll, kuid mängib ühte mängu. Oleksin pidanud tähele panema, et seda öeldes vahetavad lapsed omavahel pilke. Pidasin tavapäraseks, et Jakob on kusagil kooli peal, sest tal on diagnoositud ATH ja ta käitub tihti n-ö reeglitele mittevastavalt. Mõnikord ongi parem lasta ta lihtsalt olla, sest sundimine ja pahandamine tema puhul head tulemust ei too.

Kui ma olin juba 15 minutit tundi andnud, läksin klassi tagumisse otsa markerite karpi tooma. Nägin, et ühest kapist piilub välja poisi jalg. Arvasin, et seal see Jakob ongi, aga imelikult vaikselt. Sikutasin poisi välja ja nägin, et ta on minestanud, patsutasin teda põskedele, kuid Jakob ei reageerinud endiselt. Jooksin ruttu kooliõe juurde, kes tuli klassi ja kelle käe all Jakob toibus.

Kuna olin väga ehmunud, läksin õpetajate tuppa ja palusin õppealajuhataja appi olukorda selgitama. Õppealajuht võttis kaasa veel paar õpetajat ja nad organiseerisid seletuskirjade kirjutamise, et aru saada, mis on juhtunud. Mina enda hämmastuseks klassi minna ei suutnud, kuna mul olid jalad nõrgad ja käed värisesid. Mul oli väga paha tunne, et olin jätnud abivajava lapse abita ja samuti vedasin kolleege alt ehk jätsin juhtumi lahendamise nende kraesse. Mõtlesin, mis kõik oleks võinud lapsega juhtuda, ja need hirmsad mõtted halvasid mu.

Mõtlesin ka Jakobi ema peale. Sain äkki aru, et Jakobi ema võib olla lihtsalt kaitses, sest Jakobiga juhtus tõesti palju asju ja ta on oma poja pärast õigustatult mures.

Kui ma situatsioonile tagasi mõtlen, siis astusin klassi n-ö vale jalaga. Olin juba eelnevalt ärritunud ja hakkasin lastega pahandama, selle asemel et neid rõõmsalt päeva alguses tervitada. Tegelikult selline pahandamine oli mulle kohe vastukarva,

aga ma ei saanud pidama. Tahtsin, et päev läheks plaanitud „rööpasse“ ja et lapsed omandaksid ainealased teadmised. Seadsin ainealased teadmised ettepoole õpilaste heaolust, sest kui ma oleksin pannud rohkem tähele nende õhvil olekut ja rääkimissoovi, oleksin kohe saanud teada, et Jakob on klassis. Korra tundsini isegi rahulolu, et sain n-ö pöörase klassi kindlasse haardesse ja tööle. Tagasi mõeldes oli see täiesti vale tee ja ma ei usaldanud enda sisetunnet, et lastel on midagi rääkimata. Samuti käitusin üleolevalt, pidades nende juttu tühiseks.

Mulle meeldib kord ja korrapära, aga kiirustasin situatsiooni hinnates. Kipun üldse liiga palju kiirustama ja muretsema, sean endale justkui mingisugused eesmärgid ja ärritun, kui need ei täitu. Võiksin elu natukene rahulikumalt võtta. Mitte midagi halba poleks juhtunud, kui lapsed oleks saanud minuga 5 minutit vestelda. Ka oleksin siis Jakobi leidmisesse rahulikumalt suhtunud ja see poleks mind tabanud nii suure šokina. Kõige rohkem jäigi mind painama, et olin rahulikult juba 15 minutit tundi andnud ja laps oli abita.

Mis läks hästi, oli see, et kooliõde oli majas ja ta sai kohe appi tulla. Hästi läks ka see, et Jakob toibus kiiresti ja rohkem tal midagi viga polnud. Küll aga ei mäletanud ta varem juhtunust midagi.

Mul oli hea meel, et sain lastega toimetamiseks kohe õppealajuhilt abi, aga samas hämmastas mind iseenda saamatus, sest äkki tundsini, et jalad on nõrgad ja ma ei suuda klassi tagasi minna. Pidasin end seetõttu ebaprofessionaalseks.

Psühholoogiga arutledes selgus, et ebaprofessionaalsuses mul ennast süüdistada ei maksa, sest inimesed käituvadki kriisiolukorras erinevalt ning seda, kuidas šokk inimest tabab, ongi võimatu ennustada ning ka liiga kõrgeid nõudmisi ei maksa endale seada.

Mind ehmatas mu keha reaktsioon, et ma ei suutnud olukorda edasi juhtida. Lahkasime psühholoogiga mu reageeringut ja mulle meenusid mitmed korrad, kus ma olen end lastega juhtunu pärast süüdistanud. Näiteks libastus mu väike poeg vihmamärjal trepil ja kukkus pea lõhki ning vajus paari õmblust. Tundsini end süüdi, et olin ukse lahti jätnud ja poiss sai mulle koduõue järele joosta. Samuti meenus veel paar samalaadset juhtumit, kus olen tundnud end halva emana seetõttu, et pole suutnud õnnetust ära hoida. Ma alati mõtlen, et ükskõik mis, peaasi, et lastega ei juhtuks midagi paha. Ka õnnetuses Jakobiga tundsini tugevat süütunnet ja hirmu.

Arutledes psühholoog Annega, jõudsin ka ise järeldusele, et kõiki asju ette näha ja ära hoida pole tegelikult võimalik. Sain aru, et reageerin üle, sest ei emana ega õpetajana pole ma kõikvõimas, kuigi sooviksin olla. Samuti arutlesime pereelu teemal, et ehk ma võtan liiga suure vastutuse ja peaksin seda rohkem jagama. Nii see võib olla küll, sest tahan trotslikult ise kõigega hakkama saada ja mul on keeruline abi paluda.

Jõudsin järeldusele, et situatsioonis Jakobiga käitusin ma õigesti: kutsusin abi ja andsin olukorra üle, kui tundsini, et endal jääb jõudu napiks.

Ka õppealajuhataja mainis meie vestluses sama ja ütles, et on hirmutav, kui lastega midagi juhtub. Et ta mõistab, et selline olukord võib rivist välja lüüa, ja selleks ju head kolleegid ongi, et võimaluse korral üksteist toetada. Ka ütles ta, et ma mõtleks, kui kolleeg oleks sarnases olukorras, kas ma arvaks, et kolleeg on ebaprofessionaalne. Mõtlesin selle üle järele ja tõesti, tõttan ka ise alati appi, mõtlemata kordagi sellele, et abivajaja ei tee oma tööd piisavalt hästi.

Sain ka Jakobi emaga telefoni teel vestelda. Kartsin seda vestlust, aga minu jaoks oli oluline, et saan Jakobi ema ees vabandada, et selline olukord üldse aset leidis. Vestlus kujunes ootamatult meeldivaks, Jakobi ema tänas hoopis mind ja ütles, et Jakobil on eesti keel lemmiktund. Et ta teab, et poisiga on keeruline, ja on tänulik, et ma tema erisustega arvestan ning vaeva näen. Ka mõistis ta juhtunut, kuna Jakob on mänginud ka kodus „surnuks“ olemise mängu ja emalt seetõttu pahandada saanud. Jakobi ema rääkis eesti keelt aktsendiga ja oli kohe aru saada, et eesti keel pole tema emakeel. Mul oli päris häbi, et olin lihtsalt kuulduste põhjal Jakobi ema kohta eelarvamuse kujundanud.

Puudutasin teemat ka õppealajuhatajaga ja jõudsime mõistmiseni, et teine keeleja kultuuritaust võib muuta kodu ja kooliga suhtlemise perele keerulisemaks. Kooli töötajatena peaksime edaspidi selles osas teadlikumad olema ning arvestama, et teise kultuuri- ja keeletaustaga lapsevanem on keerulisemas olukorras nii lapse õppegevuste toetamisel kui ka kooliga suhtlemisel.

Mis ma sellest olukorrast õppisin?

Esiteks peaksin meie pere elukorraldust muutma, oma abikaasaga tõsiselt vestlema ning ütleva, et mõnikord on laste eest hoolitsemise koorem minu jaoks liiga suur. Ta ei saa kuidagi mu muredest teada, kui ma nendest ei räägi. Ehk tahan sisimas olla see „kõige olulisem“ lapsevanem. Pealegi selgus lasteaiaõpetaja jutust, et kui isa toob lapse lasteaeda, siis on laps alati rõõmus ja rahulik. Sellist nutuga „tsirkust“ tehakse pigem emadega ja lahenduseks olekski see, et isa viib lapse lasteaeda.

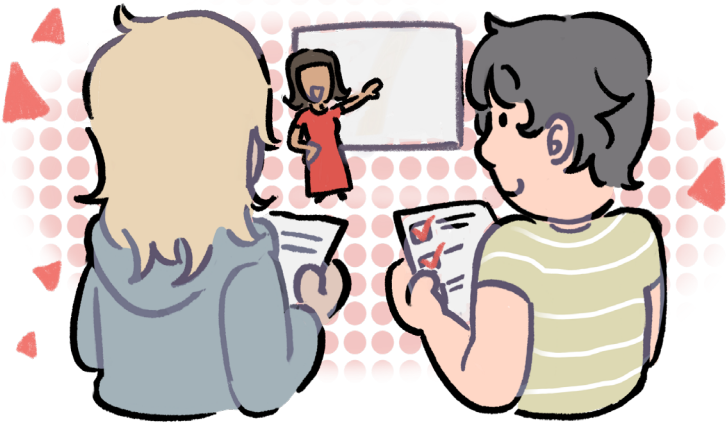
Teiseks pean usaldama oma sisetunnet ja kuulama õpilased ära. Tean väga hästi, et ainealased teadmised võivad oodata, ja kui on loodud hea õhkkond, läheb ka õpilastel õppimine suurema huviga. Peaksin vähendama vestlusi n-ö ülalt alla ja looma lastes tunde, et nende jutt on alati oluline. Tegelikult ma ju väga hoolingi sellest, mis neil öelda on.

Kolmandaks pean ette vaatama, et ma ei hindaks inimest teiste juttude põhjal, nagu Jakobi emaga juhtus. Veelgi enam, soovin olla edaspidi tundlikum õppijate koduse keele ja kultuuri suhtes ning püüan hinnangute andmist vältida.

Neljandaks õppisin seda, et kui mul läheb midagi valesti, on hea see läbi arutada mõne kolleegiga, et saada juhtunule teist vaadet. Võin ise oma mõtetega puntrasse joosta ja ennast liigselt süüdistada ning seetõttu masendusse sattuda. Nii koolis kui

pereelus juhtub ikka lastega üht-teist ning täiskasvanute võimuses pole kõike ära hoida.

Seekord saime lastega arutleda juhtunu üle ning me kõik saime õppetunni, mis võib juhtuda ja kuidas reageerida, kui midagi juhtunud on. Saime pöörata halva olukorra huvitavaks aruteluks, millest Jakob staarkangelasena rõõmuga osa võttis. Jakob ütles, et ta saab nüüd aru, miks see „surnu“ mängimine pole tore mäng, ja arvan ka, et teised õpilased võtsid tunnist üht-teist olulist kaasa.



9. PEATÜKK

Õppimise ja õpetamise uurimine

Margus Pedaste ja Katrin Poom-Valickis

Selles peatükis saad teada järgmiste teemade kohta:

- oma õpetajatöö tõenduspõhine uurimine ja arendamine;
- uurimisprobleemi sõnastamine ja uurimistöö fookuse määratlemine;
- tegevusuuringu mõiste ja uuringu kavandamine;
- teooria ja teaduskirjanduse roll praktika arendamisel ning uuringus vajalike allikate leidmine ja analüüsimine;
- sekkumiste kavandamine enda eesmärkide saavutamiseks;
- erinevate andmekogumise ja andmeanalüüsi meetodite rakendamine sekkumiste tulemuslikkuse hindamiseks;
- võimalused uuringu tulemuste jagamiseks, et arendada ja toetada kolleegide õppimist.

9.1. Mida ja milleks uurida?

Kord vaatasid Eesti koolide ja lasteaedade kogenud õpetajad fotot ühest tunnist ühes Kanada koolis. Sarnaselt laialt tuntud looga elevanti kirjeldamisest, kus üks pime puudutas sabaotsa, teine jalga, kolmas kõrva, neljas lonti, viies külge – ja kõigil tekkis erinev ettekujutus sellest, milline see elevant on –, püüdsid nemadki kõrvaltvaatajana avada tunnist tehtud foto põhjal (vt joonis 1) seda, mis parajasti toimub. Õpetajad jagunesid rühmadesse, arutlesid omavahel ja panid kirja hulganisti mõtteid. Pane Sinagi ülesandes 1 kirja, mida fotol näed.



Joonis 1. Foto õpilastest Kanada koolis

Ülesanne 1. Foto analüüs. Kirjelda, mida Sa fotol näed

Eesti kooli- ja lasteaiaõpetajad tegid tunni foto põhjal järgmisi tähelepanekuid:

Kooliõpetajate rühm 1	Kooliõpetajate rühm 2	Kooliõpetajate rühm 3
<p>Võib oletada, et lapsed naudivad rühmatööd, õppimist ning saavad ülesannetega hästi hakkama. Õpilased on üksteise suhtes sõbralikud, abivalmid ja kannatlikud. Õppimine toimub rahulikus ja turvalises keskkonnas. Õpilased on omandanud esmased õpioskused ja oskavad neid praktikas rakendada.</p>	<p>Toimub õppetöö väikeses rühmas. Grupis on ainult poisid. Õpperuum on nii-öelda sassis – palju on visuaalset müra ja segavaid tegureid. Õpilased konstrueerivad mingisugust ehitist magnetklotsidest. Ei ole aru saada, mis on tegevuse eesmärk.</p>	<p>Klassiruum. Rühmatöö. 5 õpilast. STEM (loodusteaduste, tehnoloogia, inseneriõppe ja matemaatika põimitud õppimine). Õpilased konstrueerivad midagi. Juhendajat ei ole näha. Instruksioone ei ole näha. Toimub koostöö kahe õpilase vahel. Üks õpilane vaatab eemale – kas mõtleb, jälgib teisi, ootab või jälgib juhendajat, igavleb ... Laual on üks valmistöö – kas laste tehtud või näidis? Ühes paaris on näha, et üks õpilane on võtnud juhtrolli ja teine abistaja rolli.</p>
Lasteaiaõpetajate rühm 1	Lasteaiaõpetajate rühm 2	Lasteaiaõpetajate rühm 3
<p>Toimub mängimine. Koostöö. Iseseisev (õpetaja abita, juhendamiseta) konstrueerimine, leiutamine. Osalevad 5–6-aastased poisid. Üks poiss tundub nukker, aga võib olla ka lihtsalt toimetamas. Sinise pluusiga poiss on ehk lihtsalt vaatleja rollis või on ta töö juba valmis. Tegutsetakse gruppides loovalt, ei juhinduta näidist.</p>	<p>Mängusituatsioon väikeses grupis, lastel on koostöös valminud suur ruumiline kujund. Ühed lapsed on juba ammu tegevuses, ehitavad mitmekesi. Parem-poolne laps on ühinenud hiljem (näiteks õpetaja suunamisel). Tundub, nagu teda ei oleks eakaaslaste poolt grupiliikmeks võetud. Temale ei ole jätkunud geomagneteid, mistõttu ei saa ehitada. Samas ei julge laps ka kaaslastelt magneteid juurde küsida.</p>	<p>Armas sõbralik koosmängimine. Kaks kõrvuti olevat last arutlevad midagi, mille põhjal võib arvata, et nad teevad koostööd. Lapsed tunduvad olevat keskendunud tegevusele. Paistab, et ühe lapse tähelepanu on millelgi muul. Taust tundub väga kirju. Rühmaruumi keskkond tundub olevat ülestimuleeritud.</p> <p>Lapsed mängivad magnetklotsidega laua ümber. Kaks last mängivad kõrvuti ja üks laps vaatab mujale. Kaks last on pildil seljaga (ühel paistab vaid käsi).</p>

Eelnenud sissejuhatus ja foto analüüs näitasid, et õpetajad jõuavad sama situatsiooni kirjeldamisel sageli väga erineva tulemuseni. Tihti tuuakse lisaks konkreetsetele faktidele välja oletusi või tõlgendatakse toimuvat erinevalt, sest ka õpetajate kogemuspagas ja pedagoogilised teadmised on erinevad. Loe nüüd uuesti üle õpetajate kirjutatu ülesandes 1 ning püüa ülesandes 2 ülaltoodud märkamisi süstematiseerida. Millised neist on faktid (tuvastatavad fotolt) ja millised on oletused, mis ilmselt toetuvad personaalsetele kogemustele ja pedagoogilistele teadmistele?

Ülesanne 2. Millist liiki informatsiooni õpetajad märkasid?

Süstematiseeri ülesandest 1 kooli- ja lasteaiaõpetajate rühmade kirjeldustes olevad ühte mõtet kandvad tekstiosad ehk ideeühikud (nt kooliõpetajate nimetatud fakt „üks õpilane vaatab eemale“ ja pedagoogilisele teadmisele tuginev lasteaiaõpetajate oletus „rühmaruumi keskkond tundub olevat ülestimuleeritud“) ning lisa ise üks näide mõlemasse kategooriasse.

Kelle kirjeldus?	Faktid	Oletused
Kooliõpetajad		
Lasteaiaõpetajad		

Ülesandes 1 toodud mõtteid lugedes võib leida väga erinevat liiki informatsiooni. Samas on selge, et ükski kirjeldus ei ole teisega identne. Esmalt nimetab osa rühmi konkreetseid ja ümberlökkamatuid fakte, näiteks et fotol on näha viis õpilast, kuigi ühest neist on näha üksnes tükk kapuutsi ja käsi. Kogenud õpetaja silm on äärmiselt tähelepanelik ja märkab tihti tuhandeid pisiasju. Kas see on hea? Võib-olla. Samas võib ka juhtuda, et tekib info üleküllus ja meie eesmärkide saavutamiseks oluline

info jääb ebaolulise varju. Seega on vaja uuringus üldjuhul seada täpsem fookus ja siis koguda sellele vastavat infot juba süsteemselt.

Teiseks esitatakse väga sageli infot, mille aluseks on kogunud õpetajate pedagoogiline teadmine. Seda tõstavad õpetajad oma tööst lähtuvalt esile sagedamini kui teised inimesed. Kas selline info ei ole siis aga kallutatud? Ilmselt on, kuigi ekspertide, siinkohal õpetajate kallutatud info võib eesmärkide saavutamiseks olla isegi faktidest väärtuslikum. Pedagoogilisele teadmisele tuginev info on näiteks see, et kõik kooliõpetajate rühmad kirjeldavad situatsiooni rühmatööna. Seevastu näevad aga kõik lasteaiaõpetajate rühmad fotol hoopis koosmängimist. Kas see on siis tegelikult töö või mäng? Ilmselt on siin vaja ekspertidel omavahel kokku leppida, mida nad loevad rühmatööks ja mida mänguks, ning seejärel uurida fotot uuesti. Et suurendada kirjelduse objektiivsust, ei pruugi siin aga piisata üksnes vaatlusest, võib-olla on vaja küsida täiendavat infot näiteks õpetajalt.

Kolmas kirjeldustes kasutatud info liik on erinevad oletused. Need tuginevad õpetajate kogemustele sarnastes situatsioonides. Näiteks info kõrvale vaatava poisi kohta. Kas ta on rühmaga ühinenud hiljem? Kas teised pole teda kaasanud? Kas ta on nukker, kaotanud tähelepanu, jälgib midagi muud või hoopis igavleb? Kõik need mõtted võivad olla nii õiged kui ka valed. Andmaks objektiivsemat hinnangut, peaksime seda poissi paremini tundma: kuidas on ta varasemalt teistes situatsioonides toimetanud, milline on temale omane rõõmus või nukker nägu, kuidas näeb ta välja, kui tal on tähelepanu kadunud või igav olla? Või siis peaksime poisilt lihtsalt küsima. Küsimine võib aga teda katkestada, kui ta on parajasti mõttega oma töö juures. Seega on meil risk, et teeme küsides õppimisele või mängimisele karuteene. Igatahes võime selle lisainfota mõista situatsiooni valesi ja teha valesid otsuseid edasiseks tegutsemiseks. Seega on vaja mõelda, mil viisil tuleks infot koguda, et eesmärki saavutada ja samas ka uuritavaid mitte kahjustada.

Nende kirjelduste põhjal on veel teisigi võimalusi infot süstematiseerida. Näiteks võib märgata, et osa infot on laste või õpilaste, osa rühma- või klassiruumi, osa eesmärkide või tegevuste ning osa õpetaja kohta. Seega võime selge süsteemita iga situatsiooni väga erinevalt mõista ning on keeruline teha õigeid järeldusi, mille põhjal edasi tegutseda. Ülesanne 3 aitab Sul süstematiseerida õpetajate kirjeldustes olevat infot ning täiendada seda enda mõtetega.

Ülesanne 3. Milliseid kirjeldusi tegid õpetajad? Täienda tabelit ka ise, toetudes järgmistele aspektidele

Kelle kirjeldus?	Laste või õpilaste kohta	Rühma- või klassi-ruumi kohta	Eesmärkide või tegevuste kohta
Kooli-õpetajad			
Lasteaia-õpetajad			
Mina ise			

Eeltoodud näited olid kirja pandud õpetajate rühmaaruteludes. Nii olid üksikute õpetajate vahelised erinevused juba arutelus ilmselt mõnevõrra lihvitud. Kui seda ülesannet üksi teha, võivad foto kirjeldused ilmselt veelgi enam üksteisest erineda. Need ülesanded näitasid, et meie olemasolevad teadmised ja kogemused määravad suuresti selle, mida mõnes situatsioonis märkame ja kuidas nähtut tõlgendame. Meie märkamistel ja tõlgendamisel on teatud piirid, mis on seotud olemasolevate teadmiste ja kogemustega. Nii nagu kirjelduste erinevus näitas, märkame õpetajana lähtuvalt oma kogemuspagasist ja teadmistest samas situatsioonis väga erinevaid aspekte. Just seetõttu on dialoog ehk koos arutamine, vaatlemine ja mõtete jagamine

väga olulised, sest analüüsi täpsusest ja õigsusest sõltuvad meie otsused õpetamisel. Mida tõhusamalt oskame situatsiooni analüüsida, seda paremini oskame püstitada eesmärgid ning valida sobivaid tegutsemisviise. Seetõttu on oma märkamiste ja tõlgenduste jagamine, aga ka küsimuste küsimine nende tõlgenduste paikapidavuse kohta ülioluline. Küsimused nagu „Aga kust ma tean?“, „Mille põhjal saan seda väita?“ aitavad aru saada, kas tegu on pelgalt isikliku arvamuse või faktiga. Samuti aitavad need küsimused mõelda, millist infot peaks juurde koguma, et olla kindel tõlgenduste tõenduspõhisuses.

Järgnevates alapeatükkides arutleme selle üle, mis kasu võiks olla õpetajal oma töö uurimisest. Seejärel kirjeldame samm-sammult, kuidas seda teha, et areneda uuriva õpetajana ning veelgi tõhusamalt oma laste või õpilaste õppimist ja arengut toetada.

9.2. Miks on oluline olla uuriv õpetaja?

Professionaalsete õpetajate olulisusele laste ja õpilaste arengus viitavad arvukad teadusuuringud. Näiteks on David Reynolds (1995) esile toonud, et 7–15% õpilaste tulemuste erinevusest tuleneb koolide-, õpetajate- ja klassidevahelistest erinevustest ning nendest kõige olulisem on õpetajate erinevus. Seega sõltuvad õppijate toimetulek ja areng eelkõige õpetaja pädevusest ning suutlikkusest õpikeskkonda kohandada. Christopher Day jt (2006) on leidnud, et erinevusi õpilaste arengus ja edasijõudmises võib koguni 15–30% ulatuses selgitada õpetajatevahelise erinevusega. Linda Darling-Hammond (2000) on Ameerika Ühendriikide riiklikke tasemeteste analüüsidest näidanud, et osariikide keskmine õpilaste tulemuste tase on tugevas korrelatsioonis sellega, milline on piirkonnas töötavate õpetajate kvalifikatsioon ja kui suur on erialase haridusega õpetajate osakaal. Lisaks õpetaja kvalifikatsioonile on veelgi olulisem õpetaja suutlikkus luua toetavaid suhteid õpilastega. Ilma turvalise ja seotusvajadust toetava suhteta ei toimu tõhusat õppimist, seega saab õpilaste ja õpetajate vahelise suhtluse kirjelduse alusel veelgi täpsemalt prognoosida, milliseks kujunevad õppijate tulemused. Hollandi teadlased Perry den Brok, Mieke Brekelmans ja Theo Wubbels (2004) on füüsika ja inglise keele kui võõrkeele õpetajate analüüsil leidnud, et õpetaja ja õpilase vahelise interaktsiooni põhjal on võimalik selgitada kuni 67% klassidevahelisest varieeruvusest õpitulemustes. Seega näitavad uuringud, et õpetajatest ning õpetaja ja õpilaste vahelisest suhtlusest ja suhetest sõltub väga palju. Loomulikult ei ole see nii ainult koolis, vaid samamoodi või ehk enamgi oleneb laste areng lasteaias suuresti sellest, kui professionaalne on õpetaja.

Eelmises peatükis tutvusime päris alguses raamistikuga, mis ühendab õpetaja kutsestandardite eesmärgid ja õpetaja kui professionaali tunnuseid (Pedaste *et al.*, 2019). Selle mudeli järgi on õppiva professionaali tunnused järgmised: esiteks

kutsestandardis kirjeldatud ja õpingute käigus omandatud teoreetilised teadmised, teiseks nende teadmiste praktikas rakendamise oskus ning kolmandaks professionaalseks arenguks vajalik baas ehk oskus analüüsida oma erinevaid õpi- ja töökogemusi ning lugeda valdkonna allikaid, mille põhjal täiendada praktilisi teadmisi. Lisaks neile tuuakse neljandana esile professionaalsesse kogukonda kuulumine ja sellesse panustamise oskus. Üks võimalus neid praktilisi teadmisi süsteemselt omandada on vaadelda teisi õpetajaid ja jõuda professionaalse kogukonna ühistes aruteludes uute teadmiste ja lahendusteni. Teine võimalus on uurida ja arendada enda meetodeid ning jagada oma kogemusi kolleegidega. Vajalikud on mõlemad, sest tänu ühistele analüüsidele ja jagatud tegevustele tekivad meil uued ideed, mida oma praktikas katsetada, ning saame teada, kas, millistes tingimustes, kellega ja mis eesmärkide saavutamiseks need ideed päriselt töötavad. Nagu eelnev foto analüüs näitas, ei ole üheste järelduste tegemine lihtne – peame suutma eristada fakte ja oletusi. Samuti ei saa ainult ühe foto põhjal teha järeldusi õppimise ega õpetamise kohta: kuigi fakte võib käsitleda andmetena, pole need ainult foto põhjal tuvastades kindlasti piisavad, et midagi järeldada. Seetõttu on olulised nii õpetajate koostöö kui ka oskus õppida olukorda süsteemselt analüüsima. Hea uurimispädevus võimaldab teha tarku otsuseid selleks, et laste ja õpilaste arengut paremini toetada, aga see aitab ka iseenda professionaalsust tõsta ning saavutada õppivale professionaalile omast autonoomiat ja autoriteeti. Uurimise kaudu saame teada midagi uut, aga saame ka teadmise, millele tuginevalt loobuda ebatõhusatest meetoditest. Seega võimaldavad süsteemne oma töö analüüs ja arendamine korrastada õpetaja töölauda, et sinna jääksid vaid tõhusad ja õppijate õppimist toetavad meetodid. Ilmselt ei ole teist sellist ametit, kus enne (õpetaja)koolitusse tulekut on meil juba 12-aastane (või lasteaia-aastate võrra veelgi pikem) kogemus sellest, mida valitud elukutse tähendab. Samas oleme ka nende pikkade õpilase rollis läbitud õpinguaastate jooksul omandanud enesele teadmata terve rea uskumusi, hoiakuid ja arusaamu, aga ka tegevuskogemusi nii õpetajaks olemise kui õpetamise kohta, mida tõenäoliselt sügavamalt analüüsimata rakendame. Just seetõttu on õpetajana eriti oluline endalt küsida „Miks ma seda teen ja mis on selle (tegevuse) mõju?“. Kui vastuseks ei ole „Ma tean (tõenduspõhiselt), et see toetab õppimist“, siis ilmselt tasuks kriitiliselt mõelda, kas selle tegevusega jätkata või pigem uurida, mis on see, mis õppimist ja õppija arengut päriselt toetaks. Just nende vastusteni aitavad jõuda oma töö pidev uurimine ja analüüs.

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et professionaalne õpetaja on uuriv õpetaja. Marilyn Cochran-Smith ja Susan Lytle (2009) toovad oma raamatus esile, et uurimine on õpetaja jaoks kui seisund – see ei ole miski, millel on algus ja lõpp, vaid protsess, milles ollakse pidevalt sees. Nad rõhutavad, et kui uurimistööd tehakse kui mingit õpetamisest eraldiseisvat tegevust, siis ei mõisteta üldjuhul selle väärtust igapäevatöö osana. Uurimine on professionaalse õpetaja igapäevase tegevuse

loomulik osa, mille käigus otsitakse vastuseid praktikast tõstatuvatele küsimustele. Sellist oma igapäevapraktikat uuritakse enamasti tegevusuuringutega.

9.3. Kuidas alustada oma õpetamise uurimist?

Et uurida oma õpetamist, on üks sobivamaid meetodeid tegevusuuring. Nagu oma igapäevatöö arendamine, saab ka tegevusuuring alguse refleksioonist: oma tööd saab pidevalt ja süsteemselt kirjeldada, hinnata, analüüsida erinevaid vaatenurki ja mõtiskleda refleksiooniprotsessi üle, nagu Sa eelmisest peatükist põhjalikumalt lugesid. Refleksiooni erinevatest käsitlustest võiks kaasava hariduse põhimõtete rakendamiseks sageli hästi sobida just kriitiline refleksioon, mis tegeleb sügavamalt sotsiaalse või kultuurilise ebavõrdsuse teemadega, tuginedes situatsiooni kriitilisele analüüsile ja pakkudes välja alternatiive. Viimaste hulgast saab välja valida tegevuse, mida tegevusuuringus fookusesse võtta.

Ka õpetajate kutsestandardis on kirjas, et iga õpetaja peab reflekteerima oma tööd ja sealhulgas analüüsima oma õpetamise mõju, kasutades erinevaid meetodeid, kaasates kolleege ja osaledes õpikogukondades (vt lisatud väljavõtet kutsestandardist Meisterõpetaja, tase 8 – kõrgeim kutsetase, mille poole püüelda). Selleks, et uurimisest ja arendamisest oleks päriselt kasu, tasub välja selgitada need kitsaskohad, mis on tõeliselt probleemiks ning millele me ei ole seni igapäevatöö käigus tõhusalt lahendust leidnud. Millised aga on ja millised ei ole tegevusuuringuks sobivad probleemid? Ilmselt lahendad õpetajana oma töö käigus mitmeid pisemaid probleeme iga päev. Kellelgi olid õppevahendid koju ununenud või kodutöö tegemata; keegi ei käitunud nii, nagu vaja; kolleeg haigestus ja oli vaja teda asendada jne. Need õpetajale väljakutseid esitavad igapäevaolukorrad ei ole tavaliselt siiski probleemid, mille lahendamiseks oleks vaja tegevusuuringut. Samuti pole mõttekas võtta uuringu aluseks teemasid, kus on teada, milliseid muudatusi oleks vaja õppetöös teha, et muutus saavutada, vaid tasub keskenduda just nendele aspektidele, millele me vastust ei tea või millele me ei ole senise töö käigus osanud tõhusaid lahendusi leida. Teinekord võib uuringu ajendiks olla ka soov uusi meetodeid katsetada või leida tõhusamad alternatiivid senistele, kuigi toimivatele õpetamisviisidele. Seetõttu keskenduvad õpetajate uuringud väga tihti just enda õpetamispraktikale, nt „Milliste õppemeetodite kasutamine aitab parandada minu õpilaste oskusi lahendada probleemülesandeid?“ või „Kuidas rakendada tundides tõhusamalt enesehindamist, et parandada õpilaste kaasatust ja õpitulemusi?“. Sageli otsitakse vastuseid ka sellistele küsimustele, mis on seotud õppijate õppimise ja selle toetamisega, nagu „Kuidas toetada tähelepanupuudulikkusega õpilase kaasatust tunnitegevustesse?“ või „Kuidas toetada selliste õpilaste võimekususkumusi, kes on matemaatika õppimises alla andnud ega pinguta?“. Samas võivad uuringu fookuses olla ka küsimused, mis on

Meisterõpetaja refleksiooni ja professionaalse enesearendamise tegevused (Kutsestandard. Meisterõpetaja, tase 8, 2020):

- 1) reflekteerib oma tööd, sh analüüsib oma õpetamise mõju, kasutades erinevaid meetodeid, kaasates kolleege ja osaledes õpikogukondades, sh virtuaalsetes; kogub pidevalt tagasisidet õppijate õpitegevuste ning -tulemuste kohta ning sellest lähtuvalt kavandab muudatusi õpetamis- ja kasvatusprotsessis; koostab enda professionaalse arengu kava ja määratleb õppimisvajaduse, arvestades ka haridusametuse arenguvajadusi ja riiklikke haridusprioriteete; toetab kolleege oma töö reflekteerimisel ja enesearendusvajaduste määratlemisel; algatab ja veab õpikogukondade tegevust; kasutab digikeskkondi enda professionaalseks arendamiseks;
- 2) analüüsib ja tõlgendab haridusuuringute tulemusi ning rakendab neid oma töös; algatab ja viib läbi (tegevus) uuringuid klassi/rühma ja haridusametuse tasandil, analüüsides õpiprotsessi, määratledes probleemid, kogudes tõendeid praktikast; juhendab kolleege (tegevus)uuringute kavandamisel, läbiviimisel ning tulemuste analüüsil ja tõlgendamisel; on partneriks ülikoolidele ja teistele asutustele üleriigiliste/rahvusvaheliste uuringute läbiviimisel; jagab tõenduspõhist teadmust kolleegide ning koostööpartneritega;
- 3) jälgib, hindab ja väärtustab oma füüsilist, vaimset ja emotsionaalset tervist, tegutseb nende tasakaalus hoidmise nimel; otsib probleemide tekkimisel vajadusel abi kolleegidelt, mentorilt, juhtkonnalt, tugispetsialistilt jt; märkab kolleegide probleeme, aitab neid teadvustada ja lahendusi leida, vajadusel koostöös tugispetsialistide ja/või juhtkonnaga; osaleb haridusametuse motivatsioonisüsteemide väljatöötamisel ja turvalise töökeskkonna arendamisel.

seotud Sinu kui õpetaja isikliku toimetulekuga, nt „Kuidas õpilaste tööde hindamist ja tagasisidestamist tõhustada, et õpilaste tööde parandamisele nii palju tunnivälisest aega ei kuluks?“ või „Kuidas minu suhtumine õpilastesse mõjutab minu käitumist probleemituatsioonides?“.

Kui eelnimetatud fookused võimaldavad uuringut läbi viia individuaalselt, siis selliste teemade puhul, mis on seotud kooli õppekava või kooli kui organisatsiooni töö korraldusega, vajame kolleegide abi ning uuringut ja arendustegevusi

planeerides tuleks leida meeskond, kes soovib samuti nendele probleemidele lahendusi leida. Näiteks on õppekavale suunatud koostöiste tegevusuuringute puhul tihti fookuses küsimused, mis on seotud ainete lõimingu ja üldpädevuste süsteemse arendamisega erinevates ainetes, nt „Kuidas teadlikult kõikides ainetes/tegevustes toetada õppijate/laste eneseregulatsioonioskuste arengut?“. Koolile või lasteaiale kui organisatsioonile keskenduvate tegevusuuringute fookuses on tavaliselt kitsaskohad, mis teevad muret paljudele õpetajatele, nagu näiteks suur eesti keelest erineva kodukeelega õppijate arv koolis ja nende toimetulek või lastevanemate vähene kaasatus ühistegevustesse, nt „Kuidas tõhusalt rakendada kahe-suunalist keelekümblust, et paremini toetada nende õppijate toimetulekut, kelle emakeel ei ole eesti keel?“. Samas võib tegevusuuringu käivitajaks olla ka lasteaia või kooli juhtkond, kes soovib tõhustada kaasavat hariduskorraldust või parendada õpetajate koostööd täiendava toe vajadusega õppijate huvides, nt „Kuidas tugevdada õpetajate koostööd õppetegevuste kohandamisel, et HEV õppijate arengut tõhusamalt toetada?“. Seega tasub tegevusuuringu fookusesse võetava probleemi tuvastamiseks mõelda, mis on need kitsaskohad, millele Sa õpetajana või koos kolleegidega senistest püüdlustest hoolimata head lahendust ei ole leidnud.

Seega, nagu eespool öeldud, saab uuring alguse lahendamist vajavast probleemist. Probleemiks nimetatakse olukorda, kus me tahame saavutada mingit eesmärki, aga meile ei ole kohe teada, kuidas seda eesmärki saavutada, või on ebaselge isegi see, mis peaks olema probleemi lahend (Duncker, 1945). Näiteks soovime, et lapsed või õpilased oleksid motiveeritud, aga praegu nad ei ole. Soovime, et me oskaksime diferentseerida õpet nii, et kaasavas klassi- või rühmaruumis areneksid kõik oma potentsiaali kohaselt, aga praegu see nii ei ole. Seega võib öelda, et on kolm üldist probleemi tunnust, mis kehtivad kõigi uuringute puhul: midagi on teisiti, kui võiks, on soov saavutada muutust, aga ei ole kohe selge, kuidas seda teha, või ei teagi täpselt, milleni on vaja välja jõuda.

Probleemi tunnused

- 1) Midagi on teisiti, kui võiks olla.
- 2) Probleemi lahendajal on soov saavutada muutust.
- 3) Ei ole kohe selge, kuidas muutust saavutada või milline peaks olema tulemus.

Nii nagu eespool juba rõhutasime, saab uurimuslik lähenemine alguse oma töö pidevast refleksioonist, s.o olukorra kirjeldamisest, hindamisest ning situatsiooni põhjalikust analüüsist erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt. Kõige selle eesmärk on õppimine, et olukorda paremini mõista. Palun mõtle nüüd enda õpetajatööle ja pane ülesandes 4 kirja, mis on need teemad, mis tekitavad küsimusi või milles tahaksid muutust esile kutsuda. Need võivad olla seotud Sinu laste või õpilaste õppimise ja

arenguga, aga ka Sinu õpetamise, õpetatavate teemade, õppekava ja lasteaia või kooli kui organisatsiooniga.

Ülesanne 4. Pane kirja teemad, mis tekitavad küsimusi või milles tahaksid muutust esile kutsuda

Vabakirjutamisel võid kasutada järgmisi lausealgusi:

„Tahaksin muuta (mida ja miks?) ...“

„Imestan ...“

„Kahtlen, kas ...“

„Ma ei saa aru / pole kindel ...“

Ilmselt panid Sa kirja mitmeid teemasid, mis on Sulle olulised ja milles tahaksid midagi oma praktikas muuta – lahendada ühte või teist probleemi. Selleks, et teha valik ja leida üles probleem, millele keskendumine oleks kõige olulisem ja tooks kaasa suurima muutuse, on abiks kuus küsimust Nancy Fichtman Dana (2016) raamatust „Süvitsi tegevusuuringust”.

- 1) Kas Su probleem on midagi sellist, millele Sa väga tahad lahendust leida (Sul on tõeline soov muutust saavutada ja see paistab välja Sinu emotsioonidest, kui sellest probleemist rääkima hakata)?
- 2) Kas Su probleemi keskmes on õppeprotsess (siinkohal vaatleme õppeprotsessi laiemalt kui ainult laste/õpilaste õppimist, nt võib probleem olla ka selles, et õpetajad peavad midagi õppima)?
- 3) Kas Su probleem on ikka tõeline probleem (või on Sul juba lahendus olemas ja tahad üksnes uurimispõhist kinnitust oma veendumusele – sel juhul võiks kaaluda, et ehk on oma piiratud ajaressurssi mõistlikum investeerida uurin-gusse, mille tulemust Sa ei oska ette näha)?
- 4) Kas Su probleem lähtub Sinu enda praktikast (kas selle lahendamine on Sinu enda kätes)?
- 5) Kas Su probleem on sõnastatud dihhotoomsena (nii-öelda kas-küsimusena, millele võib vastata üksnes „jah“ või „ei“, sest enamasti ei ole nii, et probleem lihtsalt on või ei ole, vaid see on kas vähem või rohkem põletav)?

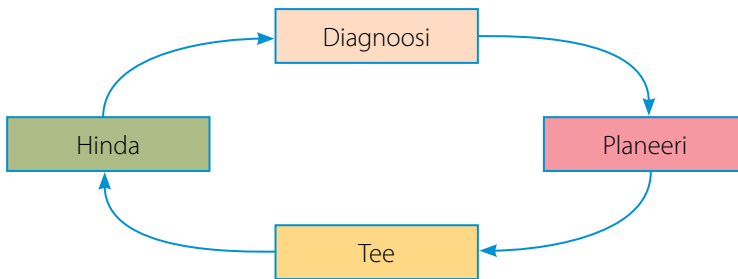
- 6) Kas Su probleem on sõnastatud konkreetselt (kas on kirja pandud, kellel/kellega on probleem, mis tegevusega on probleem ja mis tulemust soovid saavutada – mis on oodatav situatsiooni erinevus praegusest situatsioonist)?

Neid üldisemaid probleemi tunnuseid ja spetsiifilisemaid küsimusi arvestades analüüsi enda kirja pandud probleeme (ülesandes 4) ja täpsusta või muuda algset sõnastust. Püüa välja valida üks, mis on Sulle oluline nii õpetajana kui ka õppijate õppimise seisukohalt ning mis on Sinu mõjuvõimeline. Õpetajana tasub meeles pidada, et muuta saame eelkõige iseenda hoiakuid ja tegevusviise ning sedakaudu ka õpikeskkonda.

Nüüd, kus oled probleemi või Sulle väljakutseid esitava teema õpetajana välja selgitanud, on vaja seda täpsustada ning kavandada uuringu järgmised sammud. Selleks saad järgmises alapeatükis tutvuda tegevusuuringu kui praktika uurimiseks ja arendamiseks sobiva meetodiga, lähenedes veelgi sügavamalt probleemide väljaselgitamisele ning lahendamisele.

9.4. Mis on tegevusuuring?

Tegevusuuringuks nimetatakse praktiku uurimust, mille eesmärk on leida lahendusi igapäevatoote probleemidele või testida uusi meetodeid, selleks et õpetajana kasvada ning oma õpetamist arendada. Tegevusuuring saab alguse praktika analüüsist ja küsimuste küsimisest oma tegevuste kohta, et selgitada välja õpetamis- või õppimisprobleem ning koguda täpsemat teavet. Seejärel analüüsitakse ja tõlgendatakse kogutud teavet ja töötatakse välja tegevuskava. Pärast seda rakendatakse vajalikke sekkumistegevusi ning hinnatakse nende tõhusust probleemi lahendamisel. Tegevusuuring järgib tavaliselt järgmisi samme: 1) diagnoosimine (selgitatakse välja õpetamis- ja/või õppimisprobleem (mis vajab lahendamist?), kogutakse teavet selle probleemi kohta (mida me juba teame?) ning analüüsitakse ja tõlgendatakse seda (kuidas me olemasolevast aru saame?)); 2) planeerimine (töötatakse välja tegevuskava); 3) tegutsemine (tegevuskava viiakse ellu, sekkutakse); 4) hindamine (hinnatakse tegutsemise tõhusust probleemi lahendamise seisukohalt ja seejärel diagnoositakse olukorda uuesti (kas ja mil määral on rakendatud tegevused aidanud olukorda parandada või leevendada ning millised peaksid olema edasised sammud?)). Seega on tegevusuuring loomult tsükliline ning see koosneb diagnoosimise, planeerimise, tegutsemise ja hindamise etappidest, mida ühe uuringu käigus läbitakse tavaliselt mitu korda (vt joonis 2).



Joonis 2. Tegevusuuringu etapid

Diagnoosimise etapis tuvastatakse probleem, püstitatakse oletus(ed) olukorra kohta ja seatakse uuringule eesmärk. Mõistmaks probleemi paremini, on selle kohta tavaliselt vaja andmeid koguda. Oluline on koguda võimalikult mitmekülgset infot, mis aitaks meil probleemi olemust paremini mõista ning planeerida edasisi sekkuvaid tegevusi. Tegevusuuringu eesmärk on kutsuda esile muutus praktikas – sekkumist rakendatakse ja hinnatakse praktilise tegevuse käigus. Diagnoosimise etapi lõpus sõnastataksegi nii uuritav probleem, tegevusuuringu eesmärk kui ka oma uuringu esialgne uurimisküsimus (soovitavalt koos alaküsimustega).

Sekkuvat tegevust **planeerides** tuleb mõelda ka andmekogumise ja -analüüsi meetoditele. Nii uurimisküsimuse sõnastust täpsustades kui ka tegevust planeerides on väga oluline teada, mida on teised varem uurinud ja teinud – sekkuvat tegevust kavandades peab toetuma teaduspõhiste teadmistele. Viimased võimaldavad meil teha tarku plaane ja välistada ebamõistlikke tegevusi. Tegevust planeerides tuleb läbi mõelda, kuidas selle tulemuslikkust hinnata, s.o milliseid andmeid oleks vaja koguda, ja sellekski saab tuge kirjandusest. Seejärel tuleb planeeritult juba **teha** ning koguda vajalikud andmed. Andmete kogumisele ja analüüsile tuginedes saame **hinnata** tegevuse tulemuslikkust ja tagajärgi, mis on sisendiks uuele tegevusuuringu tsüklile. Lähtuvalt sellest, kuidas tegevus aitab seatud eesmärgi saavutada, saame planeerida järgmised tegevused ning andmete kogumise. Seega analüüsime tegevusuuringu käigus pidevalt, mida üks või teine kogemus andis, mida sellest on õppida ja kuidas saab seda õpetamist arendades kasutada. Vaatame neid tegevusuuringu käigus lahendamist vajavaid küsimusi nüüd lähemalt.

9.5. Kuidas selgitada välja oma uuringu fookus?

Üle-eelmises alapeatükis sõnastasid teema oma töö sellest valdkonnast, milles tahaksid muutusi esile kutsuda. Samuti tuli mõelda, milline probleem lahendamiseks valida. Selleks, et mõista paremini, miks see tekib või mis on seda mõjutavad aspektid, tuleks probleemi täpsustada. Väga oluline on just probleemi diagnoosimise

etapp, kuid tihti ei võeta selleks praktikas piisavalt aega, sest soovitakse kiiresti lahendus leida. Paraku viitavad probleemid, millele me ei ole siiani suutnud n-ö käigu pealt häid lahendusi leida, tavaliselt sellele, et meil ei ole piisavalt teadmisi ja oskusi neid lahendada või ei ole me siiski probleemi olemusest aru saanud.

Seega on tegevusuuringu esimene samm probleemi täpsemalt uurida ehk diagnoosida, saamaks aru, milles probleem seisneb ning mis on tegurid, mis seda mõjutavad või esile kutsuvad. Mida paremini me probleemi olemust mõistame, seda täpsemalt ja kitsamalt suudame sõnastada oma uuringu fookuse ja eesmärgi ning seda tõhusamad on ka meie sekkumised. Aja võtmine diagnoosimiseks ehk probleemi olemuse mõistmiseks tasub end ära, sest huupi lahendusi katsetades kulutame enda ressursse ning halvimal juhul võime saavutada oodatule vastupidise tulemuse.

Kui probleemiks on seitsmendike vähene õpimotivatsioon või laste ebakohane käitumine, tasub kõigepealt küsida, kas see probleem puudutab kõiki lapsi/õpilasi või siiski ainult osa neist. Samuti tuleks küsida, kas need probleemid on ainult ühe õpetaja (Sinu) tunnis/rühmas/õppetegevustes või esineb neid ka teistel õpetajatel. Kui vastust ei tea, siis peaks selle kohta infot koguma õppetegevuste ajal ja kolleegidega vesteldes. Juhul kui neid probleeme kolleegidel ei esine, oleks kasulik minna vaatlema mõne kolleegi tegevusi, et mõista, miks need probleemid Sinu tunnis või rühmas tekivad. Lisaks peaks mõtlema, kas need probleemid ilmnevad alati (iga tund või iga päev) või just teatud tegevuste puhul. Kõik need küsimused aitavad probleemi kitsendada ja täpsustada.

Kui meie murekohad on seotud kindlate õpilaste/laste ja nende õppimise toetamisega, siis tasub ka mõelda ja analüüsida, mida on selle probleemi lahendamiseks juba tehtud või milliseid tegevusi oled ise siiani proovinud rakendada. Mis nendest on toimunud ja mis mitte? Mida see info Sulle ütleb? Samavõrd oluline on ka see, millal see probleem ilmnes. Näiteks õpiraskuste ületamine, millega ei ole aastaid tegeletud, või madala eneseusu tõstmine võtavad oluliselt enam aega kui paari-nädalase puudumise tõttu tekkinud ajutine õpiraskus ühe teema mõistmisel.

Diagnoosimise eesmärk on tuvastada kõigepealt probleem ning seejärel seda sügavamalt mõista. Õpetajana võib meil olla mitmeid oletusi ja arvamusi, miks probleem tekib või püsib, väga oluline on need oletused kirja panna ja veel olulisem on neid kontrollida. Väga lihtne on näha probleemi õpilases, õpilase koduses taustas või kolleegide varasemalt tegemata jäetud töös, kuid olulised on küsimused ja analüüs ka enda kui õpetaja tegevuste kohta selles protsessis. Samuti on oletusi sõnastades tähtis neid põhjendada. Põhjendus peaks olema teaduslik, st tuginema varasematele uuringutele või teoreetilistele materjalidele. Nende otsimise ja analüüsi juurde tuleme natuke hiljem. Siinkohal on oluline teada, et oletus sellest, milles probleem seisneb ja miks see on tekkinud, ei tohiks tugineda üksnes iseenda praktikale või kõhutundele. Muidu võime kulutada ebamõistlikult aega uuringule, mille

tulemused on juba ette teada negatiivsed või positiivsed (lihtsalt õpetaja uurijana ei teinud enne uue uuringu alustamist seda endale selgeks). Võiks öelda, et see läheb isegi vastuollu uurija eetikaga – ei tohiks kulutada uuritavate aega sellele, mida pole (enam) vaja uurida, ja kindlasti ei tohiks uurida tegevusi, millel võib olla uuritavatele kahjulik mõju. Näiteks kui uuringud on näidanud, et HEV laste või õpilaste püsiv eraldamine tavarühmast või -klassist aitab nende arengule vähem kaasa kui koosõpetamine (Krämer *et al.*, 2021), siis ei tohi me kavandada uuringut, kus eraldame need lapsed või õpilased teistest. Õpetajatena oleme oluline osa õpilase õpi- ja arengukeskkonnast ning meie tegevustest või nende puudumisest sõltub palju. Soovides oma praktikas muutusi esile kutsuda, tasub võtta aega, et probleemi, selle sügavust ja tegureid, mis seda mõjutada võivad, põhjalikumalt uurida. Sind huvitava probleemi täpsustamiseks täida ülesanne 5.

Ülesanne 5. Probleemi täpsustamine

Probleemid ilmnevad üldjuhul mingis olukorras. Kirjelda olukorda, milles soovid tegevusuuringuga midagi muuta või parandada.

Olukorra kirjeldus:

Küsimused probleemi täpsustamiseks	Vastused
Miks see on oluline?	
Milline on olukord praegu?	

Küsimused probleemi täpsustamiseks	Vastused
Kellega ja millal see probleem ilmneb? Kas see probleem ilmneb ainult Sinu rühmas või tunnis?	
Millal on probleem alguse saanud? Mis on päästikud jne (probleemi ajalugu ja sügavus)?	
Mis on olemasolev tõendusmaterjal selle kohta, et just see, millele keskendud, on probleemiks?	
Millised on kriitilised tegurid, mis mõjutavad selle probleemi tekkimist?	
Mida oled siiani selle probleemi lahendamiseks teinud või mida on tehtud? Mis on töotanud ja mis mitte? Miks?	
Mis küsimused Sul tekivad või millistele Sul ei ole vastust? Mida oleks vaja veel teada? Millist infot koguda? Kust ja kuidas seda infot saaks?	

Juhul kui jõudsid kirjelduse koostamisel selleni, et peaksid probleemi täpsustamiseks koguma lisainfot, tuleks see ära teha, enne kui tegevusuuringuga jätkad. Seejärel püüa probleem sõnastada ühe lausena ja nii, et see oleks Sinu mõjuväljas, piisavalt konkreetne ja lahendatav. Kui see on liiga lai või üldine, siis mõtle, kuidas saaksid

sesta täpsustada. Näiteks kui ütleme, et probleemiks on see, et vanemad ei toeta piisavalt oma laste õppimist, siis ei ole selline probleemi sõnastus piisavalt täpne, sest ei selgu, milles täpsemalt lapsed tuge vajaks, ja teisalt ei ole ka lastevanemate tegevuse muutmine kuigi palju meie mõjuväljas. Kui õpetajana näed, et kodus lastele ja lastega koos vähe loetakse ja Sinu probleemiks on õpilaste vähene lugemishuvi või hoopis teksti kehv mõistmine, siis saabki probleemi sõnastada palju täpsemalt. Näiteks on probleem laste vähene huvi ilukirjanduse lugemise vastu või on probleem õpilaste nõrk tekstimõistmine matemaatika tekstülesannete lahendamisel. Toetudes oma praktika analüüsile ja eespool kirja pandud olukorra kirjeldusele ning vajadusel kogutud lisainformatsioonile, sõnasta enda tegevusuuringu probleem ning too välja ka muutus, mida soovid ellu kutsuda – tegevusuuringu eesmärk. Eesmärk tuleneb probleemist, on konkreetne ja sõnastatud ühe lausena ning kirjeldab seda muutust, mida tahad saavutada. Püüa ülesandes 6 oma eesmärk sõnastada positiivses võtmes (näiteks mitte „vähendada ebakohast käitumist“, vaid „suurendada kaasatust õppetegevustes“).

Ülesanne 6. Probleemi põhjal eesmärgi väljatoomine

Minu tegevusuuringu fookuses olev probleem:

Minu tegevusuuringu eesmärk:

Nüüd, kus oled probleemi täpsustanud ning sõnastanud oma tegevusuuringu eesmärgi, on kasulik sõnastada uurimisküsimus ja alaküsimused (suuremates uuringutes sõnastatakse sageli ka mitu uurimisküsimust ja alaküsimused ei pruugi

olla vajalikud). Samas tasub tegevusuuringu puhul silmas pidada, et erinevalt tavapärasest empiirilisest uuringust võivad probleemi olemus ja seega ka uurimisküsimus tegevusuuringu käigus veel täpsustuda või isegi muutuda. Nii nagu eespool kirjutasime, on tegevusuuring tsükliline, ja kuigi on oluline, et võtaksime piisavalt aega, et diagnoosida probleemi ja planeerida sekkumisi, võib tegevuste käigus selguda, et me pole siiski päris täpselt probleemi olemust tabanud. Sel juhul peame lähtuvalt esimese tsükli tulemustest probleemi täpsustama ja samuti oma uurimisküsimust muutma, sest pole ju mõtet rakendada tegevusi, mis ei anna tulemusi.

Kuidas sõnastada head uurimisküsimust?

Tulenevalt tegevusuuringu uurimisprobleemist ja kooskõlas eesmärgiga sõnastatakse enamasti uurimisküsimus ja seda täpsustavad alaküsimused. Kuna tegevusuuringu eesmärk on muutuste esile kutsumine praktikas, siis, nii nagu ka tegevusuuringu nimi viitab, on tegu *tegevuse uuringuga*. Seega on tegevusuuringu uurimisküsimused suunatud muutustele tegevuses ning nende muutuste tõhususe hindamisele. Siinkohal tee väike mõtteharjutus ülesandes 7.

Ülesanne 7. Tegevusuuringuks sobivate uurimisküsimuste valimine

Millised allpool toodud õpetajate küsimustest on sobivad tegevusuuringu uurimisküsimused ning millised ja miks ei ole?

1. Milliseid õppimisviise kasutavad õpilased?
2. Kuidas muudab projektõppe rakendamine laste kaasatust õppetegevustesse?
3. Millised on meie 5.–9. klasside õpilaste ainealased tugevused?
4. Kuidas toetab eesmärgipärane rahupesa meetodika rakendamine lapse emotsionaalset toimetulekut tugevate tunnete ajal?
5. Miks õpilased jätaavad kodused tööd tegemata?
6. Milliste meetodite rakendamine aitab vähendada õpilaste liigset ärevust hindeliste tööde puhul, et parandada nende õpitulemusi?

Tegevusuuringu jaoks sobivad uurimisküsimused on teine, neljas ja kuues. Kõik need küsimused eeldavad teatud muutuste rakendamist õppetegevustes ja nende tõhususe hindamist. Samas on küsimuste üks, kolm ja viis puhul võimalik leida sobiv instrument, et neile vastus leida, aga vastamine ei eelda muutusi tegevustes. Seega, kuigi ka nendele küsimustele vastuste leidmiseks on uurimistöö vajalik, ei sobi need küsimused tegevusuuringu uurimisküsimusteks. Samas võivad need küsimused aidata tegevusuuringu diagnoosimise etapis probleemi täpsustada. Ka on võimalik neid küsimusi tegevusuuringus sobivateks uurimisküsimusteks edasi arendada. Kuidas sõnastada need küsimused nii, et need sobiksid tegevusuuringule? Üks oluline mõte veel: uurimisküsimused peavad olema kooskõlas sõnastatud probleemi ja eesmärgiga, piisavalt kitsad ja vastatavad ning õpetaja mõjuväljas.

Sõnastades arvesta, et tegevusuuringu uurimisküsimused on suunatud tegevusele ja muutustele: hästi sobivad küsimused algusega „kuidas?“, „milliste meetoditega?“, „mil viisil?“, samas kui küsimused algusega „miks?“ ja „millised on?“ eeldavad olukorra tuvastamist, mitte muutust. Ülesandes 8 mõtle, millised on head tegevusuuringu küsimused ja kuidas neid võiks sõnastada.

Ülesanne 8. Uurimisküsimuste sõnastamine

Tutvu kooli- ja lasteaiaõpetajate rühmade sõnastatud esialgsete probleemipüstituste ja uurimisküsimustega. Vajadusel täpsusta (kitsenda) probleemi ja sellest lähtuvalt sõnasta uurimisküsimused tegevusuuringule sobivaks.

Probleem	Uurimisküsimus	Tegevusuuringuks sobiv uurimisküsimus
Õppijate õppimisviisid ei ole piisavalt mitmekesised.	Milliseid õppimisviise kasutavad õppijad?	
Õppe kavandamisel ei arvestata piisavalt õppijate erivajadustega.	Millised on meie õppijate erivajadused?	
Õpilased jätavad kodused ülesanded tegemata.	Miks õpilased ei tee koduseid ülesandeid?	
Õppijate eneseregulatsioonioskused ei ole eakohased.	Miks ei ole õppijate eneseregulatsioonioskused eakohased?	

Mida pidada silmas uurimisküsimuste kvaliteedi hindamisel ja muudatuste tegemisel? Uurimisküsimuse võib defineerida kui probleemile vastava küsilause, milles on välja toodud uuritav objekt ja uuritav tunnus ning mõju-uuringutes ka viimast mõjutav tunnus. Seega võiks süsteemselt lähenedes iga sõnastatud uurimisküsimuse kvaliteeti analüüsida järgmistest punktidest lähtuvalt.

1. Kas uurimisküsimus on sõnastatud selgelt ja küsilausena?
2. Kas uurimisküsimus keskendub probleemile, mis on õpetaja mõjuväljas ja mida saab õpetajana mõjutada?
3. Kas uurimisküsimus on kooskõlas eesmärgiga?
4. Kas küsimus on piisavalt kitsas ja „tehtav“? Kui ei ole, siis mõtle, kuidas muuta küsimus konkreetsemaks, lihtsamaks, tehtavaks ja mõõdetavamaks õpetaja igapäevatöö kontekstis.

Nüüd, kus oled analüüsinud teiste õpetajate probleeme ja uurimisküsimuse püstitusi, vaata üle ülesandes 6 sõnastatud enda probleem ja sõnasta enda tegevusuuringu uurimisküsimus (võid katsetada erinevaid sõnastusi, et hiljem üks ehk sobivaim välja valida). Hinda selle sobivust eeltoodud punktidest lähtuvalt ja täida ülesanne 9.

Ülesanne 9. Enda tegevusuuringu uurimisküsimuse sõnastamine

Minu tegevusuuringu uurimisküsimus:

Kui tegevusuuringu uurimisküsimus on sõnastatud, soovitame mõelda alaküsimuste, mis aitavad Sul kavandada järgnevat infootsingut ning planeerida tegevusi. Nii nagu eespool kirjutasime, siis juhul, kui me ei ole suutnud õpetaja igapäevastöö käigus probleemi lahendada, on meil ilmselt puudu probleemi lahendamiseks vajalikest teadmistest ja oskustest. Seega peaksimegi alaküsimuste sõnastamisel mõtlema, mis on need teadmised ja oskused, mida vajaksime, et oskaksime oma uurimisküsimusele vastata ja probleemi lahendamiseks või leevendamiseks tõhusad sekkumised leida.

Näiteks kui õpetaja uurimisküsimuseks on „Milliseid meetodilisi võtteid kasutades toetada autismispektri häirega õpilase osalemist muusikatunnis?“, siis tasuks probleemist lähtuvalt kõigepealt täiendada enda teadmisi, toetudes erinevatele allikatele (õppematerjalid, käsiraamatud, varasemad uuringud) sellest, millised on autismispektri häirega kaasnevad eripärad ja kuidas neid arvestada oma õppetöös. Seega võiksid alaküsimused olla „Millised on autismispektri häirega lapse õppimise iseärasused?“ ning „Kuidas toetada autismispektri häirega õpilase õppimist ja toimetulekut õppetöös?“. Kuna tegu on muusikaõpetusega ja kõik meetodid ei sobi kõikidesse ainetesse, siis tasuks välja selgitada, kas on leida spetsiifilisi ainepõhiseid soovitusi või tuleb mõelda, kuidas teoreetilisest kirjandusest leitud põhiprintsiipe tõhusalt enda aineõpetusse lõimida. Sama diagnoosiga õpilased on samuti erinevad, järelikult peab meetodite valikul arvestama ka konkreetse õpilase vajaduste ja eripäraga. Niisiis võiks kolmanda alaküsimuse sõnastada järgmiselt: „Millised autismispektriga õpilaste toetamise meetodid sobivad muusikaõpetusse?“

Kui uurijal on olemas vastused alaküsimustele, siis on ta tõenäoliselt valmis ka sekkumisi rakendama ja vastama enda uuringu uurimisküsimusele.

Alaküsimuste sõnastamisel tasub meeles pidada, et need peaksid aitama vastata uuringu üldisele uurimisküsimusele ja andma suuna järgmistele tegevustele, s.o milliseid teadmisi ja oskusi on vaja juurde otsida selleks, et probleemi lahendada. Oluline on jälgida, et alaküsimused oleksid konkreetsed ega läheks laiemaks kui uuringu uurimisküsimus. Eeltoodud näites viitavad kaks esimest alaküsimust selgelt teoreetilise ning viimane meetoodilise kirjanduse otsimise ja lugemise vajadusele.

Toetudes eelnevale, sõnasta palun ülesandes 10 enda tegevusuuringu uurimisküsimusi ja alaküsimused. Tuletame siinkohal veel kord meelde, et tegevusuuringu küsimused võivad täpsustada nii lugemise kui tegevuste käigus.

Ülesanne 10. Enda tegevusuuringu uurimisküsimuse alaküsimuste sõnastamine

Minu tegevusuuringu uurimisküsimus ja alaküsimused:

Uurimisküsimus:

Alaküsimused:

Nüüd, kus oleme probleemi tuvastanud ning sõnastanud uurimis- ja alaküsimused, on järgmine samm täiendada enda teadmisi ja oskusi, et valida tõendus põhised sekkumised probleemi lahendamiseks.

9.6. Kuidas rajada oma praktika arendus teooriale ja teaduskirjandusele?

Nii nagu eespool kirjutatud, siis tõenäoliselt, kui me ei ole suutnud siiani kõne all olevale probleemile head lahendust leida, on meil puudu olemasolevatest teadmistest ja oskustest. Seega on meil vaja otsida juurde teadmisi ja oskusi nii probleemi olemuse paremini mõistmiseks kui ka selleks, et lahendada probleem

teaduspõhiselt. Haridusteadlased on teinud palju olulisi uuringuid, et mõista, kuidas toimub õppimine ja kuidas õpetamine seda toetab, paraku ei jõua see teadmine alati õpetajate praktikasse. Probleem võib olla nii selles, et uusimate uuringute tulemused on avaldatud teadusajakirjades, mis ei pruugi alati olla õpetajatele kättesaadavad või ka lihtsasti mõistetavad, kui ka selles, et uurimistulemused ei ole alati ülekantavad, vaid neid on vaja kohandada või n-ö tõlkida konkreetseesse rühma- või klassiruumi sobivaks. Seejuures on sageli abi õpetajate koostöisest tegevusest (nt õpiringist), milles ühiste arutelude ja erinevate õpetajate tõlgenduste kaudu sünnib uurimistulemustest parem arusaamine. Lisaks sellele võimaldab õpiringis ülesannete jagamine hajutada koormust – iga rühmaliige keskendub erinevate allikate lugemisele ja üksteisele „tõlkimisele“ ning nii võivad kõik ühises arutelus osaleda. Selles tõlkimisprotsessis soovitatakse keskenduda mitte küsimustele, mis töötab ja mis mitte, vaid kus, millal ja kellega miski töötab. Uuringute ja teaduskirjanduse olulisust õpetaja töös aitab mõista ka järgnev ülesanne 11, mis suunab meenutama, mida oled oma töös nende põhjal muutnud.

Ülesanne 11. Uuringute kasutamine

Meenuta üksi või rühmas oma kolleegidega, kuidas oled/olete võtnud teadustööd oma töös aluseks.

1. Millist uuringut või teooriat Sa viimati lugesid?

2. Millist uuringut või teoreetilist ideed jagasid viimati oma kolleegidele?

3. Kust oled saanud teadmisi erinevate teoreetiliste ideede kohta?

4. Milliste uuringute või teoreetiliste ideede põhjal oled oma töös midagi muutnud?

5. Millised väljakutsed on Sul olnud enda praktikas vajalike uuringute või teoreetiliste ideede leidmisel ja analüüsimisel?

Kuigi teaduskirjandus on kindlasti põhiline allikas, kust otsida infot probleemi täpsustamiseks ja ideid sekkumiste planeerimiseks, võib olulist infot (soovitusi allikatele, aga ka sobivateks sekkumisteks) saada veel õpetajatest ja tugispetsialistidest kolleegidelt (eripedagoogilt, psühholoogilt, logopeedilt), samuti leida internetist (nt erialaorganisatsioonide kodulehekülgedelt).

Allikate ja teaduskirjandusega tutvumises võib eristada kolme etappi küsimustega, millest järgnevalt täpsemalt kõneleme.

- 1) Mille kohta ja milleks on meil vaja allikaid leida?
- 2) Kust ja kuidas otsida?
- 3) Kuidas leitud allikaid analüüsida ja neist kokkuvõtet teha?

9.6.1. Mille kohta ja milleks on meil vaja allikaid leida?

Lühidalt öeldes on erinevaid allikaid vaja leida esiteks selleks, et uurimisprobleemi sügavamalt mõista ja täpsustada; teiseks selleks, et probleemi süsteemselt uurida ja kavandada sekkuvaid tegevusi; ning kolmandaks selleks, et tulemusi tõlgendada ja neid teiste uuringute tulemustega siduda. Teaduskirjandust tulekski hakata otsima uurimisprobleemis ja uurimisküsimuses peituvatest mõistetest lähtuvalt. Nii nagu eespool kirjutasime, aitab põhiküsimuse avamine alaküsimuste kaudu otsingut täpsustada ning annab vihjeid, millist teadmist ning oskusbaasi juurde vajame, et probleemiga tõhusamalt tegeleda.

Seega on võtmetähtsusega tegevus defineerida uuringu kesksed mõisted, et ka teised saaksid aru, mis on uuringu fookuses ning kas uuritu võiks olla neile nende töö kontekstis kasulik. Kirjanduse otsing on oluline ka selleks, et viidata allika(te)

le, kust kasutatud definitsioon ja tõlgendus pärinevad – ei ole vaja leiutada jalgratast ja hakata ise näiteks kaasatust defineerima, kui teised on selle juba ära teinud (ja ilmselt jõudnud oma definitsioonini mahuka töö tulemusel, mida ei ole õpetajal piiratud ajaressursi tõttu mõistlik korrata).

Kui eelnevas näites oli õpetajate uurimisküsimus „Kuidas muudab projektõppe rakendamine laste kaasatust õppetegevustesse?“, siis siinkohal on põhimõisted „projektõppe“, „kaasatus“ ja „õppetegevused“. Esiteks tuleb välja selgitada, kuidas neid defineeritakse ja kas nende puhul on kasutusel laialt levinud sünonüüme, näiteks võib projektõppe olla kattuv probleemipõhise õppega. Sekkumise kavandamiseks on selle näite puhul vaja leida allikaid, milles on projektõpet üldiselt (või veelgi parem – kaasatuse suurendamiseks) rakendatud. Andmekogumiseks on vaja leida allikaid, milles on hinnatud kaasatust õppetegevustesse. Viimaste puhul on veel oluline, et need oleksid olnud seotud uuritava vanuserühmaga. Ülesandes 12 kirjuta, mida on samamoodi vaja välja selgitada Sinu tegevusuuringuks.

Ülesanne 12. Tegevusuuringu kesksete mõistete väljatoomine

Toetudes oma tegevusuuringu uurimisküsimusele ja alaküsimustele, mõtle, millised on Sinu uuringu kesksed mõisted, mida on vaja sekkumiseks teha ja mida on vaja hinnata.

Sinu tegevusuuringu uurimisküsimus:	
Sinu töö põhimõisted, mida on vaja mõista ja täpsustada (defineerida, teada enamlevinud sünonüüme):	
Sekkumise kavandamiseks on vaja:	
Andmekogumiseks on vaja:	

9.6.2. Kust ja kuidas otsida?

Enda uuringus vajalikke allikaid võib otsida väga erinevatel viisidel, näiteks küsida oma kolleegidelt, sirvida läbi uuritavat teemat kajastavaid (teadus)ajakirju, otsida internetis leiduvatest andmebaasidest või ülikoolide elektroonilistest aitadest (kogudest, andmehoidlatest ehk repositooriumitest) sobivate märksõnade või teemat uurivate autorite nimede järgi.

Ekspertidelt (s.o kogenud õpetajatest ja tugispetsialistidest kolleegidelt jne) tõenduspõhiste soovitude ja allikate küsimine, mis abistaks kõne all olevat probleemi sügavamalt mõista või sekkumisi planeerida, on võib-olla üks lihtsamaid lahendusi, sest kui teine õpetaja on midagi lugenud, siis oskab ta enamasti ka öelda midagi loetu kvaliteedi kohta. Et olla teistele hea kolleeg, võiks iga õpetaja luua endale väärtuslike allikate (ja viidete) kogu, lisada sinna võimalusel ka nende artiklite lühikirjeldused, oma hinnangu kvaliteedi kohta ning võimalusel ka lingi veebis olevale materjalile. Oma õpiringis oleks mõistlik selline allikakogu koostada õpetajate rühma peale ühiselt. Nii saab igaüks kasu, kui keegi rühma liikmetest midagi uut ja väärtuslikku loeb, ning üheskoos toetatakse õpetajate kutsestandardites seatud ootust refleksiooniks, professionaalseks enesearendamiseks ja koostööks. Alustamiseks ühise kogu loomist, tee ülesanne 13.

Ülesanne 13. Allikate leidmine kaasava hariduse küsimuste vastamiseks

Kirjuta, millised kaasava hariduse küsimused Sulle huvi pakuvad ja millised allikad aitavad Sul neile vastata.

Küsimus	Allikas (viide)	Allika lühikirjeldus ja kvaliteedi hinnang	Link allikale

Erinevaid (teadus)ajakirju läbi sirvides võib leida uudseid probleemikäsitlusi ja lahendusi. Sellise otsingu eelduseks on teadmine väärtuslikest ajakirjadest. Eesti keeles ilmub ainult üks spetsiifiliselt haridusteadustele keskenduv teadusajakiri. See on avatud ligipääsuga veebipõhine Eesti Haridusteaduste Ajakiri, mille leiab aadressilt <https://eha.ut.ee> (vt joonis 3). Ajakirjal ilmub kaks numbrit aastas ja igapähe neist on kümnekond artiklit, sh üks tõlkeartikkel välisautorilt või autorite kollektiivilt. Eesti Haridusteaduste Ajakirjas on vabanumbrid artiklitega väga erinevatel teemadel, aga ka ühele probleemide ringile keskenduvad erinumbrid. Näiteks on 2023. aasta kevadel ilmunud kaasavale haridusele pühendatud number.

The screenshot shows the website for the Estonian Journal of Education. At the top, there is a header with the journal's name in Estonian and English, and language selection buttons for EST and ENG. Below the header is a navigation menu with links for AVALEHT, AJAKIRJAST, AUTORILE, RETSENSIDILE, TOIMETUS, MEEDIAKASTUS, and KONTAKT. On the left side, there is a search bar and a sidebar menu with sections for UUS NUMBER, JÄRGMISES NUMBRIS, and ARHIIV. The main content area features a 'TEATED' section with a link to 'Kutse kaastööde saatmiseks' dated 23.08.2022. Below this is the journal's title in both Estonian and English, followed by a paragraph describing the journal's scope and content. At the bottom of the page, there is a footer with ISSN information, DOI, and logos for partner institutions like Tartu Ülikool and Tallinna Ülikool.

Joonis 3. Ekraanipilt Eesti Haridusteaduste Ajakirja veebilehest

Palju enam võib huvi pakkuvaid ajakirju leida inglise keeles. Näiteks *International Journal of Inclusive Education* (<https://www.tandfonline.com/toc/tied20/current>) ja *Australasian Journal of Special and Inclusive Education* (<https://www.cambridge.org/core/journals/australasian-journal-of-special-and-inclusive-education#>). Nende lugemisel on abiks hea inglise keele oskus ja seetõttu on väga kasulik kuuluda õpiringi, kus osa liikmetest saab lugedes inglise keelest hästi aru.

Interneti otsingukohtadest on teadusallikate leidmiseks üks paremaid vaba juurdepääsuga Google Scholari keskkond (<https://scholar.google.com>). Seal on võimalik otsida infot märksõnade abil või otsingusse tuttava autori nime kirjutades. Jällegi tuleb tõdeda, et ingliskeelne otsing annab palju suurema valiku. Näiteks kaasava hariduse strateegiaid otsides võis 15. aprillil 2024 leida eesti keeles 622 allikat ja inglise keeles ligi 3,7 miljonit allikat (vt joonis 4). Seda on ligi 6000 korda rohkem – palju enam, kui on inglise emakeelega inimesi võrreldes eesti emakeelega inimeste arvuga, sest rahvusvahelises kogukonnas suhtlemiseks kasutavad nii Eesti kui ka teiste riikide teadlased peamiselt inglise keelt. Allolev joonis näitab läbiviidud otsingu tulemust. Vasakul olevast menüüst saab otsingut kitsendada mingil ajaperioodil ilmunule, et näiteks lugeda kõige värskemaid allikaid. Samuti saab eraldi välja valida ülevaateartiklid (ingl *Review articles*). See on kasulik nipp mingist teemast kiire ülevaate saamiseks – tehtud otsingust tuleb välja 185 000 ülevaateartiklit, mis kõik võtavad kokku mõne kaasava hariduse strateegiate teema, tuginedes paljudele teistele töödele.

Otsingutulemuste keskmine tulp näitab loetelu leitud allikatest. Seal saab lisaks pealkirjale ja ilmumisaastale teada ka seda, mitu korda on allikat viidatud. See on üks hea indikaator otsustamiseks allika olulisuse üle – kui selle avaldamisest on möödunud juba mitmed aastad, siis peaks teised autorid olema kvaliteetseid allikaid ka palju viidanud. Otsingu põhjal on näiteks David Mitchelli ja Dean Sutherlandi raamat „*What Really Works in Special and Inclusive Education*“ üks selline, mis väärib lugemist, sest seda on viidatud üle 1600 korra. Headel allikatel on üldiselt kümneid viiteid igal aastal, kuid lisaks sellele peab nende kvaliteedi üle otsustamiseks tutvuma ka allika sisuga. Keskmises tulbas annab Google Scholari rakendus omalt poolt ka soovitusi uuteks otsinguteks, mis võivad aidata Sul oma küsimust kitsendada. Parempoolses tulbas on enamasti toodud klikitav link allikale. Samasse kohta võib jõuda ka keskmise tulba allika pealkirjal klõpsates. Osa allikaid on vaba juurdepääsuga, kuid osale saab ligi ainult vastavaid õigusi omades (näiteks on ülikoolid ostnud juurdepääsu).

Kui oled leidnud autori, kelle artikkel või raamat pakub sügavat huvi, siis võiks proovida otsingut ka selle autori nime järgi. Tuleb välja, et David Mitchellil ei ole Google Scholari kontot. Küll on see aga tema kaasautoril Dean Sutherlandil. Tema profiili lehel (vt joonis 5) näeb e-posti aadressi (sageli võib sealt leida ka teadlase foto ja ametikoha), mis võimaldab tekkinud küsimuste korral autorilt nõu küsida.

Google Scholar

inclusive education strategies

Articles About 3,680,000 results (0,06 sec)

Any time
 Since 2024
 Since 2023
 Since 2020
 Custom range...

Sort by relevance
 Sort by date

Any type
 Review articles

include patents
 include citations

Create alert

[BOOK] What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies [PDF] academia.edu
 D.Mitchell, D.Sutherland - 2020 - taylorfrancis.com
 ... evidence-based **strategies** they can use to tackle the challenges of **inclusive** education. An essential resource for the busy educator, each of the twenty-nine **strategies** explored in this ...
 ☆ Save 📄 Cite Cited by 1654 Related articles All 7 versions 🔗

Different Strategies for Embracing Inclusive Education: A Snap Shot of Individual Cases from Three Countries. [PDF] ed.gov
 LL.Wah - International Journal of Special Education, 2010 - ERIC
 ... the different **strategies** of practising **inclusive education** based on ... recent **inclusive education** policy developments in these three countries, and subsequent individual cases of **inclusive** ...
 ☆ Save 📄 Cite Cited by 101 Related articles 🔗

Inclusive education: Identifying teachers' strategies for coping with perceived stressors in inclusive classrooms. [PDF] ed.gov
 D Brackenreed - Canadian Journal of Educational Administration and ..., 2011 - ERIC
 ... This paper describes Part C of the questionnaire, which examined the usefulness of coping **strategies** employed during **inclusive education** and its relationship to other parts of the ...
 ☆ Save 📄 Cite Cited by 130 Related articles All 11 versions 🔗

[PDF] Inclusive education: Fundamental instructional strategies and considerations [PDF] tandfonline.com
 GM.Johnson - Preventing School Failure: Alternative Education for ..., 1999 - Taylor & Francis
 ... The assumption that schools need two sets of teaching **strategies** is being replaced by "a ... issue of general **educational** reform (Mittler, 1995)."**Inclusive education**, although promoted ...
 ☆ Save 📄 Cite Cited by 66 Related articles All 6 versions 🔗

Related searches

diverse inclusive education strategies
 inclusive education strategies pupils
 special inclusive education strategies
 proven inclusive education strategies
 inclusive education strategies implications

inclusive education strategies refugee students
 inclusive education strategies lathan
 inclusive education strategies development and democracy

Joonis 4. Ekraanipilt Google Scholari otsingust teemal „kaasava hariduse strateegiad“ (inglise keeles *inclusive education strategies*)

Allpool on näha autori avaldatud materjali nimekiri, mida saab sorteerida viitamiste arvu või avaldamisaasta järgi. Viimane võimaldab hästi näha, millega autor just viimasel ajal rohkem tegeleb – mis on tema jaoks olulised teemad. Lehe paremas servas on näha, kui palju on autori erinevaid töid kokku viidatud ja milline on tema h-indeks (28 näitab, et tal on vähemalt 28 tööd, mida on viidatud vähemalt 28 korda). Seegi andmestik on mingil määral indikaatoriks, kas teadlase tööd võib usaldada – mida rohkem on teised neid viidanud, seda rohkem võid töid ka ise usaldada. Siiski, see on vaid üks indikaator ja iga töö sisu kvaliteeti tuleb ikka kriitiliselt hinnata. Eriti tuleb mõelda, kas selle töö tulemused on rakendatavad just Sinu uurimuse kontekstis.



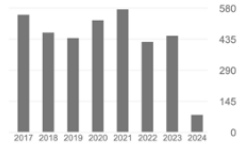
Dean Sutherland
 University of Canterbury
 Verified email at canterbury.ac.nz

[FOLLOW](#)

TITLE	CITED BY	YEAR
Still having his say: David Yoder's legacy in AAC DA Koppenhaver, KA Erickson, GC Vanderheiden, DJ Higginbotham, ... Augmentative and Alternative Communication, 1-5		2024
Children's mental health promotion: The need for intersectorial and interprofessional collaboration E Tokolahi, J Fenwick, D Sutherland, D Richardson, S Bazyk, D Sheehan Psychology in the Schools		2024
Speech-language pathologists' practices and perceptions of parent involvement in paediatric services funded by the NDIS in Australia T Gaffney, J Newbury, D Sutherland, T Macrae International Journal of Speech-Language Pathology, 1-12		2023
Autistic co-led community priorities for future autism research in Aotearoa New Zealand LM Emerson, R Monk, L van der Meer, D Sutherland, L McLay Autism in Adulthood	2	2023
Re/response-able Visual Ethics for Education: Editorial: Visual Ethics J White, D Sutherland, M Tesar Video Journal of Education and Pedagogy 1 (aop), 1-8		2023
A Speed-Networking Model for Facilitating Interprofessional Education and Work-Integrated Learning J Boren, D Sutherland, J Maidment International Journal of Work-Integrated Learning 24 (2), 157-167		2023
An Evaluation of the P300 Brain-Computer Interface, EyeLink Board, and Eye-Tracking Camera as Augmentative and Alternative Communication Devices C Elliott, D Sutherland, D Gerhard, C Theys Journal of Speech, Language, and Hearing Research 65 (11), 4280-4290	2	2022

Cited by [VIEW ALL](#)

	All	Since 2019
Citations	5295	2528
h-index	28	24
i10-index	39	36



Public access [VIEW ALL](#)

1 article	0 articles
not available	available

Based on funding mandates

Joonis 5. Ekraanipilt Google Scholari otsinguga leitud Dean Sutherlandi profiilist

Viimaseks tutvustame siin allikate leidmise kohana ülikoolide elektroonilisi aitasid, millest võib leida sadade üliõpilaste lõputöid. Ka neis aitades saab otsida nii märksõnade kui ka autorite nimede järgi. Bakalaureuse- ja magistritööde eeliseks on see, et need on enamasti eesti keeles. Doktoritööd avaldatakse seevastu pigem inglise keeles. Samas võib doktoritööde keskmist teaduslikku taset pidada kõrgemaks ning bakalaureuse- ja magistritööde kvaliteeti peab ise kriitilisemalt hindama.

Tartu Ülikooli üliõpilastööd võib leida keskkonnast DSpace (<http://dspace.ut.ee>, vt joonis 6). Lisaks märksõnade järgi otsimisele on võimalik huvipakkuvate allikateni jõuda ka valdkondade puu kaudu. Klõpsates näiteks alloleval pildil kujutatud veebilehel sotsiaalteaduste valdkonnal, jõuab lehele, kus saab klõpsata haridusteaduste instituudil, mis omakorda viib lehele, kus saab lugeda eraldi bakalaureuse-, diplomi- ja magistritööid ning muid instituudi teadustöid ja aruandeid. Linkide kaudu aidas sügavamale liikudes muutuvad ka paremas tulbas olevad valikud, näiteks märksõnad, mis aitavad vajalikku välja valida.

UNIVERSITAS TARTUENSIS DSpace

Eesti Logi sisse

DSpace @Tartu Ülikool

Tartu Ülikooli digitaalarhiiv DSpace'is on repositoorium nii e-raamatute, e-dissertatsioonide, e-üliõpilastele kui ka digiteeritud raamatute, ajakirjade, käsikirjade ja muu e-ainese kestvaks säilitamiseks ning avaldamiseks.

DSpace on liidestatud otsimootoriga nagu BASE ja DART-Europe, millega on tagatud integreeritud ligipääs miljonitele kirjetele üle maailma. Andmevahetuseks on olemas OAI liides, püsilinkideks Handle.Net.

dspace.ut.ee asub Tartu Ülikooli Raamatukogu juures.

Teadusandmete repositooriumiks on meil DataDOI.ee.

Valdkonnad

Väli valdkond kolleksioonide sirvimiseks

- Dissertatsioonid 2004 – Theses, MSc, PhD (ETD) [3213]
- Eesti Teadusagentuur ja teised asutused [11]
- E-õppe materjalid [697]
- Haridus- ja Teadusministeerium [484]
- Humanitaarteaduste ja kunstide valdkond [4900]
- Loodus- ja täppisteaduste valdkond [7062]
- Meditsiiniteaduste valdkond [1243]
- Northern European Association for Language Technology (NEALT) [293]
- Sotsiaalteaduste valdkond [11069]
- Tartu Ülikooli Kirjastus [17]
- Tartu Ülikooli muuseumid [3625]
- Tartu Ülikooli Raamatukogu [45437]

Otsi

SIFVI

- Kogu DSpace
- Valdkonnad & kolleksioonid
- Aasta
- Autorid
- Pealkirjad
- Märksõnad

MINU KONTO

Logi sisse

DISCOVER

Autor

- Anonymous (13909)
- Selleke, Eduard (3721)
- Tartu Ülikool (1378)
- Kallis, A. (934)
- Krause, Johann Wilhelm (788)
- Tuulise, Armin (423)
- Parikas (406)
- Akel, Karl (387)

Joonis 6. Ekraanipilt Tartu Ülikooli andmebaasist DSpace

Tallinna Ülikoolis avaldatud tööd leiab keskkonnast ETERA (<https://www.etera.ee/>, vt joonis 7). Selleski saab otsida erinevate märksõnade, aga ka näiteks kategooria alusel. Üheks kategooriaks on üliõpilastööd, mille alt saab omakorda valida näiteks magistritööd ja sealt edasi haridusteaduste instituudis kaitstud tööd.



Joonis 7. Ekraanipilt Tallinna Ülikooli andmebaasist ETERA

Kõigis eelkirjeldatud kohtades saab otsida ka märksõnade abil. Seejuures võib otsinguväljale kirjutada mitu märksõna, mis Sinu otsingu eesmärgiga kokku lähevad. Kui otsing annab liiga palju väherelevantseid vasteid, tasub proovida jutumärke. Jutumärkide vahel olevat teksti otsitakse täpselt sellisel kujul, nagu see sinna kirjutatud on. Mõnikord võib olla abi ka ingliskeelsetest sõnadest „AND” või „OR” („ja” või „või”). Esimese kasutamisel otsitakse allikaid, milles esinevad nii enne kui ka pärast vahekäsklust toodud märksõnad (nt „kaasav haridus” AND „lasteae”) annab vasteks ainult sellised allikad, milles esinevad nii fraas „kaasav haridus” kui ka sõna „lasteae”, aidates välistada üldiseid või näiteks koolile keskenduvaid kaasava hariduse allikaid). Sõna „OR” kasutamisel leitakse kõik allikad, milles on kirjas vähemalt üks neist kahest. Tasub tähele panna, et need käsklused kirjutatakse suurte tähtedega. Kui eelnevas näites oli vaja leida allikaid, milles on hinnatud kaasatust õppetegevustesse, siis võiks sobiv otsingufraas keskenduda esiteks kaasatusele, teiseks õppetegevustele kui kontekstile ja kolmandaks hindamisele. Nende kolme vahele tuleb panna sõna „AND”, ja kui meil on teada levinud sünonüümid või olulise ülekattega mõisted neile märksõnadele, siis tuleb need panna otsingufraasi, eraldatuna üksteisest sõnaga „OR”. Seega võiks otsingufraas olla järgmine.

kaasatus AND õppetegevus OR õppimine OR õpetamine OR õpe AND hindamine OR hindamisvahend OR hinnang OR test OR küsimustik

Kui otsida allikaid ka ingliskeelse fraasiga, ei piisa lihtsalt eestikeelse otsingufraasi tõlkimisest, vaid peab teadma, millised on levinud seotud terminid inglise keeles. Näiteks võiks eelneva näitega analoogne otsingufraas olla järgmine.

engagement OR involvement AND learning OR teaching OR instruction AND evaluation OR assessment OR test OR questionnaire

Kui otsingukohad on teada ja otsingustrateegiadki selged, tuleb asuda enda küsimustele vastuseid leidma. Kui sõnastasid eelnevalt mitu uurimisküsimust, siis nüüd vali ülesandes 14 enda uurimisküsimustest välja üks ja leia sellele vastamiseks üks sobiv allikas Eesti Haridusteaduste Ajakirjast või mõnest huvipakkuvast ingliskeelsest ajakirjast, üks allikas Google Scholar'i andmebaasist, üks teemaga põhjalikumalt tegelev autor Google Scholar'i andmebaasist ja üks allikas Tartu Ülikooli või Tallinna Ülikooli elektroonilisest aidast.

Ülesanne 14. Uurimisküsimuse vastamiseks allikate otsimine

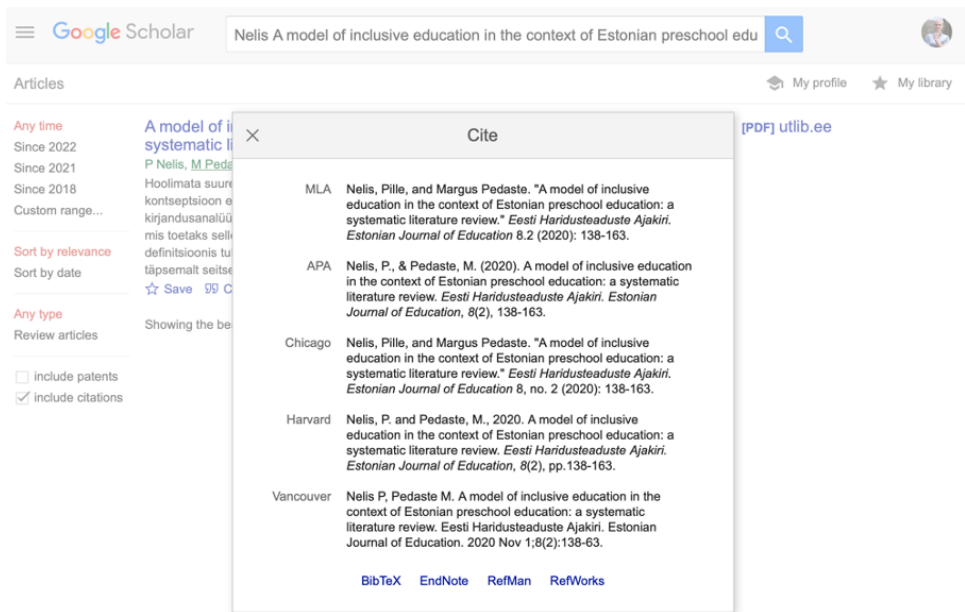
Leia allikad, mis aitavad Sul oma uurimisküsimusele vastata.

Uurimisküsimus:

Allika leidmise koht	Allikas (viide) või autor	Allika või autori lühikirjeldus ja kvaliteedi hinnang	Link allikale või autori profiilile
Eesti Haridusteaduste Ajakiri või mõni ingliskeelne ajakiri			
Google Scholar'i andmebaas			
Autori profiil Google Scholar'i andmebaasis			
Tartu Ülikooli DSpace või Tallinna Ülikooli ETERA			

Kui allikad on leitud ja soovid neid oma töös kasutada, on oluline kohe enda jaoks salvestada ka allikate korrektsed viited. Enamasti on seda lihtne teha Google Scholar'i

andmebaasist kopeerides. Kui allika autor ja pealkiri on teada, võib selle kopeerida Google Scholari otsingusse ja leitud allika all nupul „Cite“ (viita) klõpsates avaneb valik erinevates viitamisstiilides viidetest (vt joonis 8). Oluline on valida see, mida oodatakse kohas, kus Sa oma töö avaldad. Kindlasti peab ühes töös kasutama läbivalt sama stiili (näiteks haridusuuringutes kasutatakse kõige laialdasemalt APA stiili, mis on koostatud Ameerika Psühholoogide Assotsiatsiooni poolt). Viiteid aitavad hallata ja erinevatesse stiilidesse ümber vormistada ka tekstiprogrammide abiprogrammid, nagu näiteks Zotero ja Mendeley.



Joonis 8. Ekraanipilt artikli erinevatest viitamisstiilidest Google Scholari andmebaasis

9.6.3. Kuidas leitud allikaid analüüsida ja neist kokkuvõtet teha?

Kui uurimisküsimusele vastamiseks sobivad allikad on leitud, tuleb tutvuda nende sisuga. Seejuures hindama esmalt allika kvaliteeti ja seejärel teha märkmeid kõige olulisematest sõnumitest. Tee märkmeid, mille põhjal saad paremini mõista oma probleemi, täpsustada selle või uurimisküsimuse ja oletuste sõnastust, aga ka valida tegevusi, millega kavandada sekkumist, ja hindamisviise, millega hinnata sekkumiste tulemuslikkust.

Allika kvaliteedi hindamiseks võib analüüsida teksti stiili – kas tegu on teadus- või pigem populaarteadusliku stiiliga. Teadustöös kasutamiseks võivad teadusallikad paremini sobida, sest teiste puhul ei pruugi olla tagatud teaduslik täpsus. Näiteks võib populaarteadusliku stiiliga teoses olla esitatud seisukohti, mis ei tugine

tõenditele ja võivad kujundada ekslikke arusaamu. Teadusliku stiili puhul peaks olema aru saada, mis on autori(te) enda tulemustele või mõttearendusele tuginev seisukoht ja mis on nende viidatud teiste autorite mõte. Ka viimased on teemast ülevaate saamiseks väärtuslikud, kuid sel juhul on soovitatav otsida üles originaalallikas ja tutvuda selle sisuga. Nii saab ise veenduda, kas esmalt leitud allikas on teist allikat korrektselt refereerinud. Seegi on üks viis, kuidas allika kvaliteeti hinnata. Enda töös tuleks viidata originaalallikale, kui just ei ole soov kajastada seda, kuidas teine autor originaali tõlgendas.

Allikate kvaliteedi hindamisel on abiks ka selle struktuuri ja sisu analüüs – kas töös on esitatud uurimisprobleemi avav sissejuhatus ja meetodika probleemi lahendamiseks, kas tulemused ja arutelu on eelnevaga kooskõlas. Sageli on kvaliteedi hindamisel heaks kriteeriumiks uuringu meetodika tutvustus. See peaks olema nii täpne, et Sa oskaksid ise kirjapandu põhjal tutvustatud uuringu läbi viia. Tegevusuuringu kvaliteeti hinnates on oluline sekkumiste, aga ka konteksti (keskkonna ja seda probleemi mõjutavate tegurite) võimalikult täpse kirjelduse olemasolu. See on vajalik selleks, et kolleeg teisest lasteaiast või koolist saaks lugedes aru, kuivõrd sarnane või erinev on sama probleemi puhul keskkond ning kas rakendatud meetmed on ülekantavad ka tema rühma- või klassiruumi. Kuna tegevusuuringu nimi ise ütleb, et fookus on tegevustel ja nende tulemuslikkuse hindamisel, tuleb viimased nii täpselt kirja panna, et kolleegil oleks võimalik neid soovi korral oma lasteaias või koolis kirjelduse põhjal rakendada. Pinnapealselt avatud meetodika või tehtud valikute põhjendamatus on ohu märgid kogu töö kvaliteedi hindamisel.

Kui leitud allikas on osutunud kvaliteetseks, tuleb asuda selle lugemise juurde. Sageli ei ole vaja kogu allikat sõna-sõnalt läbi lugeda, vaid piisab keskendumisest ühele või teisele osale. Näiteks on teadusartiklitel enamasti abstrakt, resümeed või annotatsioon, milles esitatakse lühidalt uurimisprobleem, selle lahendamise meetodika, põhitulemused ja järeldused. Kui need sisaldavad huvipakkuvat, siis tasub edasi liikuda ja leida sissejuhatuses uurimisprobleem ja uurimisküsimused, saada meetodika põhjal aru nende lahendamise ja neile vastamise viisidest ning leida tulemuste ja arutelu peatükkidest üles peamised tulemused. Tulemustest arusaamisel on sageli esimeseks lähtekohaks joonised ja tabelid, mis kajastavad üldiselt kõige olulisemat. Seega tasub neid põhjalikult uurida, teha nende põhjal enda järeldused ja seejärel lugeda, kuidas on autorid oma tulemusi tõlgendanud ja teiste allikatega sidunud. Selliselt lähenedes peaks saama selgeks, mis on uuritava töö peamised originaalsed tulemused ja panus valdkonda ning milliseid allikaid edasi lugeda. Eelnevast oleks soovitatav teha väike kokkuvõtte, mida oma kolleegidega jagada. Kolleegide esitatud küsimused aitavad mõelda, kas kõik oluline on allika lugemisel kokkuvõttes välja toodud või vajab mõni mõte veel täpsustamist.

Allikate analüüsi ja kokkuvõtte proovimiseks täida ülesanne 15. Mõttele uurimisküsimusele, mille sõnastasid ülesandes 14, ja vali sealt välja üks leitud allikas.

Analüüsi valitud allikat, tee sellest kokkuvõte, jaga seda kolleegiga, pane kirja tema küsimused ning täienda viimaste põhjal kokkuvõtet.

Ülesanne 15. Allika analüüs

Tee kokkuvõte Sind huvitavale uurimisküsimusele vastust leida aitavast allikast.

Allika viide:

Analüüs	
Uurimisprobleem, eesmärk, uurimisküsimus ja/või oletused	
Metoodika (uuritavad, kontekst, andmekogumise ja -analüüsi viisid)	
Põhitulemused ja järeldused	
Milliseid teisi allikaid peaks allikas kasutatud viidete põhjal lugema?	
Küsimused kolleegi(de)lt	
Mida võtan loetud allikast kaasa oma tegevusuuringu kavandamiseks?	

Nüüd, kus oled kogunud lisainfot enda tegevusuuringu fookuses oleva probleemi kohta, tutvunud teaduskirjandusega ja vestelnud näiteks kolleegidega, et probleemi olemust paremini mõista, on vajalik planeerida edasised tegevused, liikumaks diagnoosimise etapist planeerimise etappi. Enne aga oleks vajalik loetule ja kogutud infole toetudes veel kord üle vaadata probleemi ja uurimisküsimuse (ning alaküsimuste) sõnastus. Kas lugemine on ehk aidanud probleemi täpsustada või kitsendada? Näiteks kui uuringu fookuses olid lapse ebakohase käitumisega seotud probleemid, siis on võimalik, et jälgides tunde ja kogudes neis lisainfot, mõistmaks päästikuid, ning toetudes loetule, saab kitsendada enda tegevusuuringu uurimisküsimust, seades fookusesse selle, kuidas aidata õpilasel paremini oma emotsioonide reguleerimisega toime tulla. Seega, kui suudame aidata õpilasel märgata, millal erutus kasvab, ning pakkuda sobivaid tugimehhanisme, kuidas reageerida ärritavatele stiimulitele, toetame tema suutlikkust oma käitumist paremini kontrollida. Või kui näiteks oli probleemiks see, et osa õpilasi ei suuda hindeliste tööde käigus saavutada selliseid tulemusi, milleks nad tegelikult võimelised on, siis oleme ehk jõudnud analüüsi käigus selleni, et peaksime tegelema õpilaste hindamissituatsioonis tekkiva ärevusega. Igal juhul võiksid diagnoosimise etapis kogutud lisainfo ja lugemine aidata kõigepealt probleemi ja uurimisküsimust täpsustada. Teine oluline eesmärk nii teaduskirjandusega tutvumisel kui ekspertidega vestlemisel on selgitada välja need võimalikud sobivad ja tõenduspõhised sekkumised, mida võiksid õpetajana enda tegevusuuringus rakendada. Seejuures ei tohi aga ka ennast lugema „unustada“, sest enamikul teemadest on kirjandust väga palju ja kõige sellega tutvudes võib laps lasteaias või õpilane kooli lõpetada, enne kui õpetaja n-ö piisavalt targaks saab. Seega tasub otsida tasakaalu: oluline on võtta aega, et lugeda ja koguda piisavalt infot, et probleemi mõista ja kitsendada, ning seejärel, kui kirjanduse põhjal on selge, millised võiksid olla esmased tõenduspõhised sekkumised, nendega ka alustada, jätkates samal ajal lugemist ja info otsimist.

9.7. Kuidas kavandada sekkuvaid tegevusi?

Tegevusuuringu üks keskseid osi on tegevus, millega soovitakse saavutada mingit muutust – lahendada või leevendada probleemi, mis on õpetaja jaoks tõeliselt tähenduslik ja oluline. Seda tegevust nimetatakse sageli ka sekkumiseks – õpetaja peab sekkuma, et õppeprotsessis toimuks soovitud muutus, mis toetaks parimal moel õppijate õppimist ja arengut.

Planeerimisetapis on oluline kavandada sekkumised ning nende tõhususe hindamiseks sobivad andmekogumise meetodid, toetudes kogutud infole. Selles etapis koostatakse tegevusuuringu tegevus- ja ajakava.

Alustada võiks sobivate sekkumiste valikust. Selleks soovitame lugedes kirja panna kõik ideed ja soovitused, mida loetud uuringutes on kõnealuse probleemi lahendamiseks tulemuslikult rakendatud. Seega võiks lugemise ja ekspertidega vestlemise käigus tekkida nimekiri võimalikest sekkumistest, mis aitaksid lahendada Sind paeluvat probleemi. Kui see nimekiri on olemas, tuleks valiku tegemiseks kõigepealt analüüsida, kas teiste poolt kasutatud sekkumist on sobiv rakendada ka Sinu töös või kuidas saaksid seda teha. Samuti tuleb sekkumiste puhul arvestada õppijate vanusega. Selge on see, et lasteaias käivate laste ja gümnaasiumiõpilaste puhul peab valikute tegemisel arvestama vanusest tulenevate võimete ja suutlikkusega. Ka ühevanuste õppijate puhul peab arvestama nende eripära ja individuaalsete vajadustega – mida paremini Sa lapsi või õpilasi tunnend, seda paremini oskad ka valida sobivad sekkumised.

Sobivad meetmed välja selgitatud, tuleb läbi mõelda, millal ja kuidas neid rakendada ning kuidas koguda andmeid, hindamaks sekkumiste tõhusust. Sekkuvate tegevuste (sekkumiste) ajakava on mõistlik teha kuupäevalise täpsusega, arvestades aegu, millal õppijatega kohtutakse. Sekkumiste ajaraami kavandades tasub kindlasti mõelda ka sellele, kui intensiivselt on Sul võimalik sekkumisi rakendada. Kui oled muusikaõpetaja lasteaias või koolis, siis on Sul oluliselt vähem sekkumiste rakendamiseks sobivaid kontakttunde kui rühmaõpetajal või näiteks emakeeleõpetajal. Arvestama peab ka probleemi taustaga – mida kauem on probleem kestnud, seda tõenäolisemalt on selle lahendamiseks kuluv aeg pikem. Õpiraskus, millega pole keegi siiani tegelenud ja mis on saanud alguse juba algklassidest, nõuab põhikooli viimastes klassides oluliselt pikemat sekkumisperioodi kui pikema haiguse tõttu tekkinud ajutine õpiraskus mingi teema mõistmisel. Sekkumistegevusi planeerides tasub tegevuskavasse täpselt kirja panna, milliseid tegevusi tehakse, millal neid tehakse ja kes neid teeb. Üldiselt on tegevusuuringus sekkumiste läbiviijaks uuriv õpetaja ise, kuid sekkumise kirjeldus peaks siiski olema nii täpne, et soovi korral saaks selle alusel tegutseda ka teine õpetaja. Kui tegevuste läbiviimisel kasutatakse mingeid spetsiifilisi materjale või digivahendeid ja -keskkondi, tuleb needki kavasse kirja panna või linkida. Seda saad teha ülesandes 16.

Ülesanne 16. Sekkumiste kavandamine

Pane kirja oma tegevusuuringu võimalikud sekkumised, toetudes loetule ja ekspertinfole.

Sekkumised	Sekkumise eesmärk	Allikas, kust idee pärineb	Vajalikud vahendid

9.8. Kuidas korraldada tegevusuuringut eetiliselt korrektselt?

Enne sekkumiste ja andmekogumise alustamist on oluline läbi mõelda ka tegevusuuringu eetiline pool ehk see, millist infot me peame õppijate kohta koguma ja millist infot peame jagama neile endile või ka nende vanematele. Kui õpetaja teeb sekkumistegevusi tavapärase õppetöö osana ja nende tegevuste eesmärk on tõhustada enda õpetamist, siis ei pea selleks üldjuhul ei õppijatelt ega nende vanematelt eraldi nõusolekut küsima. Küll aga on hea tava sellest kõiki neid teavitada (näiteks e-päeviku kaudu, nagu õpetajad ka muudel juhtudel oma tegevustest teada annavad). Kui aga on plaan korraldada uuring, mis ei piirdu vaid tavapärase õppetööga ja mille tulemusi levitatakse ka teistele, näiteks kui uuring avalikustatakse ülikooli lõputööna (tegevusuuringu tulemused on eelkõige õpetajale endale), siis on uurija eetikast lähtuvalt oluline küsida nii uuritavate kui ka nende vanemate või eestkostjate nõusolekut ning informeerida neid täpsemalt sellest, mida, miks ja kuidas tehakse (selleks kasutatakse uuritavate informeerimise ja teadliku nõusoleku vormi, vt joonis 9). Tavaliselt seatakse eesmärgiks tagada uuritavate anonüümsus ka tulemuste esitamisel.

Õpetaja informeerimise ja teadliku nõusoleku vorm

Hea õpetaja, kutsume Sind osalema Tartu Ülikooli uuringus „Kaasava hariduse tähendus“

Tartu Ülikooli uurimismeeskond alustab uuringuprojekti, mille eesmärk on mõista, milline on kaasava hariduse tähendus õpetajatele. Uuringu fookuses on nii lasteaia- kui ka kooliõpetajad. Uuringu tulemusena valmib ülevaade erinevatest arusaamadest ja raamistik kaasava hariduse tähenduse avamiseks. Uuringus kasutame küsitlust LimeSurvey keskkonnas. Ankeedi täitmine võtab aega ligikaudu 10 minutit.

Uuringus osalemine on vabatahtlik ning saadud andmeid kasutatakse teaduslikul eesmärgil. Tagatud on anonüümsus, andmeid analüüsitakse nii, et tulemusi ei saa seostada vastanute isikutega. Uuringu käigus kogutud andmeid säilitatakse Tartu Ülikooli serveris ning nendele on ligipääs ainult uuringu läbiviijatel. Andmeid ei avaldata kolmandatele isikutele. Koodivõtme hävitamise aeg on 30. aprill 2028 ehk 5 aastat pärast projekti lõppu. Uuringu tulemused avaldatakse üldistavalt kogu valimi põhjal (see tähendab, et

individuaalseid tulemusi ei analüüsita ning nende põhjal järeldusi ei tehta).

Uuringut viib läbi Tartu Ülikooli uurimisrühm ning uuringut finantseerib Haridus- ja Teadusministeerium.

Täiendavate või hilisemate tekkinud küsimuste korral vastab nendele uuringu juht professor Margus Pedaste, margus.pedaste@ut.ee.

Uuringus osalemiseks palun kinnita järgmist, tehes mäрге vastavasse ruutu:

Kinnitan, et mind on informeeritud ülalmainitud uuringust ja ma olen teadlik läbiviidava uurimistöö eesmärgist ja uuringu meetodikast.	<input type="checkbox"/>
Nõustun osalemisega uuringus „ <i>Kaasava hariduse tähendus</i> “.	<input type="checkbox"/>
Käesolevaga kinnitan , et olen eeltoodud tingimustega tutvunud, mõistan nende sisu ja ulatust ning annan nõusoleku nendel tingimustel uuringus osalemiseks ja minu isikuandmete töötlemiseks.	<input type="checkbox"/>
Tean, et mul on igal hetkel võimalus uuringus osalemisest loobuda, ilma et sellega kaasneks negatiivseid tagajärgi. Selleks kontakteerun uuringu teostajaga. Uuringu käigus tekkivate küsimuste kohta annab mulle täiendavat informatsiooni uuringu teostaja: Margus Pedaste, professor, Tartu Ülikooli haridusteaduste instituut, margus.pedaste@ut.ee, 5156095.	<input type="checkbox"/>
Nimi	
Lasteaia/kooli ametlik nimi	
Allkiri	
Kuupäev	

Andmete eest vastutav töötaja:

Professor Margus Pedaste

Tartu Ülikool, uurimisrühma juht

E-post: margus.pedaste@ut.ee

allkiri, kuupäev

Joonis 9. Näidis uuritavate informeerimise ja teadliku nõusoleku vormist

Reeta Niemi (2019) toob Eesti Haridusteaduste Ajakirjas avaldatud eesti keelde tõlgitud artiklis oma uuringust lähtuvalt esile, et tunnis (aga samamoodi võime seda laiendada õppe- ja kasvatustegevusele lasteaias) tehtud uuringute puhul on eetiline vastutus eriti suur ja seda nii õpetaja-uuriija ja laste kui ka nende vanemate vahel. Ta rõhutab, et uuringu korraldamisel on oluline nii laste ja õpilaste kui ka nende vanemate nõusolek andmete kogumiseks, aga selle saamise eelduseks on nende teadlikkus uurimistööst. See tähendab, et lastele või õpilastele (ning alaealiste puhul ka nende vanematele) tuleb uuringu vajadus, tuvastatud probleem ja seatud eesmärgid sobival viisil arusaadavaks teha ning nad peavad ka täpselt teadma, milliseid andmeid kogutakse ja kuidas neid kasutatakse. Uuringute hea tava eeldab seda, et osalejatel peab olema võimalik ka pärast nõusoleku andmist igal hetkel uuringus osalemisest loobuda mingeid tagajärgi kartmata. Niemi ütleb veel, et õpetaja tegevusuuring ei peaks tekitama õpilastele (või lasteaialastele) lisatööd ja koolile (või lasteaiale) lisakulutusi. Omaette eetilised väljakutsed kaasnevad kogutud andmete sisuga, näiteks võivad fotodel või videos olla jäädvustatud kaadrid, mis võivad lapse või õpilase panna ebameeldivasse olukorda, aga samamoodi võivad küsimustike kirjalikud või intervjuude suulised vastused jätta vastajast mitte just kõige parema mulje. Seetõttu on oluline kaaluda ka seda, kas tegevusuuringus osalejad peaksid saama enda kohta kogutud andmeid vaadata ja öelda, milliseid neist nad kasutada lubavad. Samuti peaks läbi mõtlema, mil viisil ja kus neid andmeid hoiustatakse ja millal lõplikult kustutatakse. Väga oluline on lisaks nõusolekutele säilitada video- ja helisalvestisi kaitstud keskkonnas, et need ei oleks teistele kättesaadavad. Pärast andmete analüüsimist ja vajalike märkmete tegemist tuleks sellised lindistused ja fotod ka kustutada, et need ei võiks mingil viisil soovimatult kellegi kätte sattuda ega muutuks mahukate materjalidena ka digiprügiks. Mõtlesin ühesandes 17, millised eetilised küsimused vajaksid tegevusuuringut kavandades lahendamist ja kuidas seda teha võiks.

Ülesanne 17. Uuringu eetiliste küsimuste käsitlemine

Pane kirja oma tegevusuuringu eetilised küsimused ja nende lahendused.

Küsimused	Lahendused

9.9. Kuidas koguda ja analüüsida andmeid, et hinnata sekkumiste tõhusust?

Hindamaks sekkumiste tõhusust, on meil vaja koguda andmeid. Oluline on silmas pidada, et tegevusuuringus uuritakse õpetaja enda jaoks väga olulist (tema enda õpetamise või tema laste või õpilaste õppimise) probleemi. Seetõttu võib tekkida vajadus koostada täiesti unikaalne vaatluskava, ankeet, test või intervjuu kava. Sageli sobivad selleks aga ka teiste koostatud andmekogumise vahendid, mille aluseks on mingi konkreetne teoreetiline raamistik ja mille kvaliteeti on juba varasemates uuringutes hinnatud. Seetõttu on soovitatav allikate otsimisel pöörata tähelepanu ka erinevates uuringutes kasutatud andmete kogumise meetoditele. Ka neid võiks lugemise käigus talletada ja hiljem näiteks õpiringis jagada. Alati on hea enne kontrollida, kas konkreetse aspekti hindamiseks on ehk juba vajalik instrument loodud ja kas seda on kasutatud ka Eestis. Siis saab pöörduda juba konkreetse uuringu autori või instrumendi kohandanud inimese poole sooviga instrumenti kasutada või nõu küsida. Üldjuhul on uurijad huvitatud andmete kogumisest ja siit võib sündida ka põnev lasteaia või kooli koostöö ülikooliga.

Tegevusuuringu puhul on andmete kogumine ja analüüs pidevad, sest üldjuhul on probleemi lahendamiseks vaja rakendada erinevaid sekkumisi ning läbida mitu uuringu tsüklit (vt joonist 2). Tihti on enne sekkumistega alustamist kasulik selgitada välja algolukord või tase, mida sekkumiste käigus muuta soovitakse, näiteks laste või õpilaste oskus lahendada probleemülesandeid, funktsionaalse lugemisoskuse või eneseregulatsioonioskuste tase. Samas võib probleemist ja uurimisküsimusest lähtuvalt olla vajalik välja uurida hoopis laste või õpilaste hoiakud või motivatsioon enne sekkumisi. Siinjuures tuleb rõhutada, et kindlasti ei piisa tegevusuuringu puhul andmete kogumisest ainult enne ja pärast sekkumisi, sest siis võib uuringu lõpus selguda, et oleme pikalt rakendanud sekkumisi, millel pole tulemuslikkust. Just seetõttu on vajalik andmekogumine enne sekkumiste algust põhjalikult läbi mõelda ning koguda erinevat liiki andmeid, suurendamaks järeltuste usaldusväärsusust (vt Dana, 2016). Kuna õpetajatöö on pingeline ja aega pole kunagi ülearu, tasub alati kõigepealt mõelda, mis on need andmed, mis tekivad õppeprotsessi käigus ning milles võiks peegelduda õpetaja tegevuste tõhusus. Näiteks on koolis kasutatavad E-kool või Stuudium andmevaramud, sest sisaldavad õppija õpitulemusi (hindeid), aga ka märkusi, puudumisi, hilinemisi, samuti ülevaadet tunnis toimunud ning kodustest töödest. Lasteaias saab õppijate kohta andmeid koguda vaatluskaartidelt ning Eliisi vm keskkonnast. Andmetena on võimalik käsitleda ka kõiki tunni- või rühmategevuste käigus tekkinud õppijate töid. Nende analüüs võimaldab Sul jälgida õppija arengut ja toimetulekut mingis aines või tegevuses. Lisaks klassi- või rühmaruumis õppeprotsessi käigus tekkivatele andmetele on vaja tavaliselt koguda lisaandmeid. Nagu eespool kirjutasime, võimaldab erinevate andmete kogumine

tõsta uuringu usaldusväärsust. Sellist lähenemist nimetatakse triangulatsiooniks. Samas ei ole mõistlik koguda andmeid rohkem, kui neid on vaja uurimisküsimusele usaldusväärselt vastamiseks. Üleliigsete ja mitteanalüüsitavate andmete kogumine on teadustöös ebaetiline. Andmeid ei tohi koguda lihtsalt niisama igaks juhuks, vaid ikka läbimõeldult, saavutamaks uuringu eesmärgi. Tabel 1 annab ülevaate erinevatest andmeallikatest, mida tegevusuuringutes sagedasti kasutatakse.

Tabel 1. Andmeallikad tegevusuuringus (Phillips & Carr, 2010 põhjal)

Tõendusmaterjalid klassiruumist	Vaatluse teel kogutud andmed	Sotsiaalse interaktsiooni käigus kogutud andmed
Õppijate erinevad tööd, õpimapid	Lühimärkmed, kontrollnimekirjad	Küsitlus, test
Õppijate eneseanalüüsid	Varjutamine (kolleegi ja/ või õppija vaatlemine temaga kaasas käies)	Hoiakute kaardistamine
Hinded	Päevikud	Intervjuu
Tunnikontrollide ja kontrolltööde tulemused	Audio- ja videosalvestused või kolleegi tehtud vaatlus	Fookusgrupi intervjuu
Puudumised	Fotod	Sotsiogramm

Lühimärkmed ja kontrollnimekirjad võimaldavad õpetajal endal kiirelt ja tunni-tegevustega paralleelselt märkmeid teha. Näiteks kui fookuses on teatud õppijate kaasatötamine, saab eelnevalt koostada kontrollnimekirja, kus kirjas jälgitavate õpilaste nimed ning planeeritud tunnitegevused. Rühma- või tunnitegevuste ajal saab näiteks märkida iga lapse või õpilase nime taha pluss- või miinusmärgi vastavalt sellele, kas ta oli tegevusse kaasatud või mitte. Õppijate varjutamine (nende tegevuse jälgimine nendega kaasas käies) võib osutada kasulikuks andmekogumiseks juhul, kui soovime kaardistada nende tegevust teise õpetaja tunnis või väljapool rühmaruumi või klassi. Samuti võib kasulikuks osutada kolleegi või tugispetsialisti varjutamine, et näha, kuidas ta teatud olukordi lahendab ja laste või õpilaste õppimist toetab. Sel juhul on varjutamise eesmärk koguda uusi ideesid ja lähenemisi, laste või õpilaste varjutamise eesmärk on koguda lisainfot nende käitumise ja toimetuleku kohta (õpilaste korral nt teiste õpetajate klassides). Kuna märkmete tegemine nõuab sageli rohkem aega, kui õpetajal on tunni- või rühmategevusi läbi viies, siis on selle alternatiiviks kasutada audio- ja videosalvestusi või fotosid. Need võimaldavad hilisemat analüüsimist kasvõi mitmest erinevast aspektist, millele üldiselt reaalsajas samaaegselt tähelepanu pöörata ei suudeta. Tehniliselt on salvestuste ja

foto teemine suhteliselt lihtne tahvelarvuti või nutitelefoniga abil. Samas võib siin väljakutseks olla kõige sobivamate kaadrite või hea kvaliteediga heli salvestamine. Nii tuleb planeerimisetapil läbi mõelda, mida soovitakse videost või fotolt näha või helifailist kuulda ja kust tuleb selleks klassi- või rühmaruumis kaader või salvestis teha. Fotode ja videote puhul on oluline ka see, et õppijad harjuks selle meetodiga, sest muidu võib see häirida nende tavapäraseid tegevusi ning uuringu tulemused ei pruugi olla kvaliteetsed. Võib kaaluda ka võimalust, et tunni või rühmategevuste ajal teeb märkmeid (õpiringi) kolleeg. Sel juhul on aga oluline kolleegiga enne kokku leppida, kuidas ja milliseid andmeid ta peaks vaatluse käigus koguma: kas kogutakse andmeid ainult õpetaja tegevusest või ka õppijate tegevustest ja reaktsioonidest ning kuidas märkmeid tehakse. Seega peaks õpetaja, keda vaadeldakse, kolleegile teada andma, millele tuleks vaatlejal keskenduda ning kuidas märkmeid teha. Vastasel korral võib tulemuseks olla rida vaatleja arvamusi ja tõlgendusi, mitte faktid, mida uuringus andmetena kasutada.

Tegevusuuringu käigus peaks õpetaja pidama uurijapäevikut või logiraamatut, kuhu saab tunni või päeva lõpus, toetudes tegevuste käigus tehtud lühimärkmetele, kirjutada pikemad tähelepanekud (teha päeviku sissekande). Uurijapäevikusse (või „mõttepäevikusse“) tasub kirja panna ka uuringu käigus tekkinud küsimused ja kõhklused, samuti märkmed selle kohta, kui tegevustes midagi muutus või ei läinud kõik plaanipäraselt. Uurijapäevik on Sulle abiks hiljem uuringu kokkuvõtte tegemisel, sest Sa ei pruugi mäletada, mis juhtus tegevusuuringu esimestel nädalatel või millised olid tagasilöögid tegevuste ajal. See info on oluline, et analüüsida sekumiste tõhusust ja tõlgendada tegevusuuringu tulemusi. Samas võib uurijapäeviku sissekandeid kasutada ka tegevusuuringu andmestikuna.

Sotsiaalse interaktsiooni käigus (nt küsitlemisel kirjalikult või intervjuudes) kogutakse andmeid nii, et õpetaja küsib õppijatel midagi eraldi (lisaks nende tavapärasele õpitegevustele). Kuna siin tekib õppijatele lisakoormus, tuleb uuringut kavandades põhjalikult läbi mõelda, kas sellised andmed on uurimisküsimusele vastamiseks tingimata vajalikud. Üldiselt võib seejuures eristada kirjalikult ja suuliselt kogutavaid andmeid. Järgnevalt neist pisut lähemalt.

9.9.1. Mida pidada silmas küsitlemisel?

Tegevusuuringutes kasutatakse sageli küsitlusi, kus kas küsimustiku või testiga kogutakse vastuseid varem läbimõeldud küsimustele. Testimise eesmärk on eelkõige anda hinnang õppijate teatud oskustele või teadmistele. Hindamisel kõrvutatakse saadud tulemusi ootuspärase taseme või normiga, näiteks selles vanuses laste keskmiste arengunäitajate või oskustasemega. Küsimustike puhul normid enamasti puuduvad ja nende eesmärk on pigem selgitada välja hetkeolukord uuritavast aspektist lähtuvalt. Sõltumata sellest, kas tegu on küsimustiku või testiga,

esitatakse uuringu usaldusvääruse tõstmiseks sama uuritava tunnuse kohta tavaliselt vähemalt kolm küsimust ja analüüsis kasutatakse nende vastuste keskmisi tulemusi. Ühtlasi annab selline lähenemine tulemuste suurema variatiivsuse ja see omakorda suurendab võimalust märgata sekkumise tulemusel tekkinud väikeseid muutusi uuritavates tunnustes. Näiteks võib esitada viis väidet, mis kõik kirjeldavad erineval viisil õppija sisemise motivatsiooni taset, ning hiljem anda hinnangu sisemisele motivatsioonile nende keskmise alusel. Ankeetküsitlustega kogutakse sageli andmeid uuritavate nõustumisest erinevate väidetega, mingite tegevuste sagedusest ja hoiakute tugevusest. Mõned näited selliste küsimuste skaaladest on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Erinevad haridusuuringutes kasutatavate skaalade näited

Nõustumisskaala	ei ole üldse nõus, pigem ei ole nõus, pigem nõustun, nõustun täielikult
Hinnanguskaala	kõrge, keskmine, madal väga rahulolematu, rahulolematu, neutraalne, rahulolev, väga rahul
Sobivusskaala	suurepärase, hea, keskpärase, halb
Sagedusskaala	iga päev, korra nädalas, korra kuus, korra aastas, mitte kunagi
Tähtsusskaala	väga tähtis, tähtis, keskmiselt tähtis, vähetähtis, üldse mitte tähtis
Kvaliteediskaala	väga hea, hea, sobiv, halb, väga halb
Tõenäosusskaala	minuga sarnane, mitte nagu mina õige, väär kindlasti, väga tõenäoliselt, tõenäoliselt, ilmselt mitte, kindlasti mitte

Nagu tabelist näha, võivad skaalad olla erineva pikkusega. Mõned neist on paaris- ja teised paaritu arvulised. Paarisarvulisi tuleks eelistada siis, kui on tähtis, et vastajad valiksid selgelt ühe või teise poole. Samas on paaritu arvuliste puhul korrektsem analüüsis keskmisi arvutada. Sageli kasutatakse ka skaalaid, millel nimetatakse vaid otspunktide tähendus ja nende vahele pannakse soovitud arv numbreid nende tähendust välja kirjutamata (nt ei ole üldse nõus 1 2 3 4 5 nõustun täielikult). Sellised skaalad sobivad hästi, kui soovitakse arvutada vastajate keskmisi tulemusi, sest ei ole seda riski, et skaala erinevate väärtuste kaugus üksteisest oleks erinevate vastajate jaoks erinev (näiteks vahe „kindlasti“ ja „väga tõenäoliselt“ vahel võib olla

suurem kui „väga tõenäoliselt“ ja „tõenäoliselt“ vahel ühtede vastajate, aga mitte teiste jaoks). Keskmiste arvutamiseks sobivad paremini sellised skaalad, millel on olemas neutraalne keskpunkt (paarituurvulised skaalad).

Lisaks skaaladele peab kirjalike küsitluste ja testide koostamisel arvestama veel mitmeid kvaliteedikriteeriumeid. Üldiselt peavad neist igaühel olema pealkiri, sissejuhatus, küsimused ja kokkuvõte. Pealkiri peaks lühidalt avama sisu. Sissejuhatuses tuleb esitada veenvalt ankeedi või testi eesmärk, vastajate sihtrühm (sh kas vastajad saavad jääda anonüümseks või analüüsitakse tulemusi pseudonüümistatult), kui kaua võib vastamisele aega kuluda, kes näeb vastuseid, kes on küsitluse läbiviija(d) ja mis on tema/nende kontaktid (vajalik siis, kui õpetaja ei vii uuringut läbi oma klassis/rühmas). Samuti on hea tava juba sissejuhatuses vastajaid ette tänada. Situatsioonist sõltuvalt võib sissejuhatuses esitatavat infot vähendada (nt oma õppijaid küsitledes ei ole paljut vaja, sest seda saab öelda ka suuliselt). Küsimuste puhul peab jälgima, et kõik need oleksid uuringus sõnastatud uurimisküsimustele vastamiseks (ei tohi olla ebavajalikke või üleliigseid taustaküsimusi) ja peaksid võimaldama võimalikult objektiivset vastamist (ei tohi olla suunatud); et sihtrühm peab oskama ja saama vastata (või tuleb jätta valik mitte vastata); et iga küsimus peab hindama ainult ühte aspekti; et valikute pakkumisel peavad need avama vastamiseks vajaliku mitmekesisuse ja sobima planeeritud analüüsimeetoditega. Vältimaks vastajate liigset mõttekoormust, ei tohiks korraga olla vajalik mõelda liiga paljudele valikutele (sõltub vastajate vanusest, aga kindlasti mitte üle seitsme valiku) ja samatüübilised küsimused võiksid paikneda lähestikku. Küsitluse kokkuvõttes tuleb vastajat veel kord tänada ja võib pakkuda võimaluse soovi korral uuringu tulemustega tutvuda (eeldab juba teadmist, millal ja kus tulemused kättesaadavaks tehakse, või kontakti küsimist, et tulemusi nende ilmumisel jagada).

9.9.2. Kuidas viia läbi intervjuud?

Intervjuude õnnestumiseks tuleb need põhjalikult kavandada. Esmalt tuleb mõelda, kas soovitakse andmeid koguda inimestelt eraldi või nende interaktsioonis, kus ühe uuritava poolt öeldu tekitab reaktsiooni teistes. Esimeseks sobivad individuaalsed ja teiseks fookusgrupi intervjuud. Mõlemal juhul on vaja kaaluda, kas uuringu eesmärkide saavutamiseks on sobivam struktureeritud, poolstruktureeritud või struktureerimata (avatud) intervjuu (Laherand, 2008). Struktureeritud intervjuus on küsimused väga täpselt ette kavandatud ja neist kõrvale ei kalduta. Poolstruktureeritud intervjuus on ees kavapunktid ja abistavad küsimused, aga vastavalt vajadusele esitatakse täiendavaid küsimusi, kuni on saadud uuritavatele teemadele ammen-davad vastused (vt täpsemaid juhiseid nt aadressilt <https://samm.ut.ee/intervjuu>). Poolstruktureeritud intervjuu on ka haridusuuringutes kõige sagedamini kasutatav intervjuu liik. Struktureerimata intervjuus on kavandatud uurimisteema ja võib-olla

ka esimene alustav küsimus, aga sealt edasi sõnastatakse järgmisi küsimusi intervjuu käigus. Sellise lähenemise korral võib uuritaval lasta esmalt pikemalt rääkida, teha samal ajal märkmeid ja hakata siis täpsustavaid küsimusi küsima. Et soodustada pikemalt rääkimist, tuleks küsimused sõnastada avatuna. Eriti oluline on esimese küsimuse avatus, mis laseb vastajatel end „soojaks rääkida“. Samas võiksid ka järgnevad küsimused olla sellised, mis panevad uuritava enda kogemusi ja seisukohti pikemalt avama (nt küsimused, mis algavad sõnadega „kuidas...?“, „millised on...?“). Suletud küsimustel (nt mis- ja kas-küsimustel) on ka oma koht intervjuudes (nt oeldu täpsustamiseks), aga neid võiks kasutada üksnes niipalju, nagu tingimata vajalik.

Intervjuud planeerides on oluline eelnevalt läbi mõelda ka sobiv aeg ja koht, et kõigil osapooltel oleks piisavalt aega ning keskkonnas ei oleks kõrvalisi segajaid. Samuti on vajalik läbi mõelda, kuidas intervjuu salvestatakse. Üldiselt ei jõua uurija küsitlemisega samal ajal piisavalt märkmeid teha ning intervjuueerides on oluline keskenduda vastajale ja tema tähelepanelikule kuulamisele, et osata vajadusel täpsustavaid küsimusi esitada. Intervjuu ajal tehtavad märkmed ongi pigem selleks, et jälgida teemade kaetust ja otsustada, mida ja kuidas on vaja veel küsida. Salvestamiseks võib kasutada näiteks telefoni või siis spetsiaalset diktofoni. Enne tuleb üle kontrollida, kas tehnika toimib ning kas salvestus jääb piisavalt kvaliteetne, et hiljem oleks võimalik intervjuud ümber kirjutada (transkribeerida) ja analüüsida. Transkribeerida aitavad erinevad veebist leitavad programmid, mis muudavad kõne tekstiks. Üks sellistest on näiteks aadressil <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>.

Nüüd, kus Sul on sõnastatud enda uuringu fookus ja küsimused ning leitud ka võimalikud sekkumised, tuleb kavandada ka sobivad andmekogumise meetodid, hindamaks sekkumiste tõhusust. Mõtle läbi, kas Sinu uuringu puhul oleks vajalik teatud mõõtmisvahendeid kasutades kindlaks teha algolukord enne sekkumiste alustamist ning kas sel juhul oleks otstarbekas kasutada sama uurimisinstrumenti pärast sekkumisi, et muutust välja selgitada. Mõtle ülesandes 18, millised oleksid teised sobivad andmekogumise meetodid, milles võiks peegelduda Sinu sekkumistegevuste tõhusus ja mis suurendaksid Sinu uurimistulemuste usaldusväarsust, ning millal ja kuidas neid kasutada.

Ülesanne 18. Sekkumis- ja andmekogumise plaan

Uurimisküsimus:		
Aeg (kuupäev)	Tegevused (sekkumised)	Andmed, mis tekivad või vajavad kogumist, et hinnata sekkumise tõhusust

9.9.3. Kuidas kogutud andmeid analüüsida?

Tegevusuuringus kogutakse andmeid ja analüüsitakse neid korduvalt kogu uuringu jooksul, tihti peale juba diagnoosimise etapis, aga ka iga sekkumise järel, et olla kindel, kuidas jätkata. Kui empiirilistes uuringutes kogutakse (tavapärastelt) kõigepealt andmed ja alles seejärel alustatakse analüüsiga, siis tegevusuuringu kui praktika arendamisele suunatud uuringu puhul on olulised nii probleemi diagnoosimise etapis saadud andmete analüüs kui ka peale sekkumisi kogutud andmete analüüs kohe pärast nende kogumist. Diagnoosimise etapis saame nii teada, millele keskenduda, ja sekkumiste puhul saame kindluse, kas ja kuidas valitud sekkumisega jätkata. Kui jätta kogu andmekogumine tegevusuuringu lõppu, võib selguda, et oleme rakendanud tegevusi, millel pole olnud tulemusi, ja raisanud lihtsalt aega ja ressursse.

Andmete analüüsimise viis oleneb andmete liigist ja samuti sellest, kui suur on meie uuritavate hulk. Kui keskendume näiteks ühele või paarile hariduslike erivajadustega lapsele rühmas või õpilasele klassis, kelle arengut ja õppimist soovime senisest tõhusamalt toetada, siis peame koguma erinevaid indiviidipõhiseid

andmeid (nt õppija (tunni)tööd, käitumine rühmas või tunnis, tagasiside, tulemused jne), mis peegeldaksid meile muutusi nende toimetulekus ja võimaldaksid hinnata rakendatud sekkumiste tõhusust. Nende põhjal saame kogutud materjalile toetudes kaardistada individipõhiseid kvalitatiivseid muutusi laste või õpilaste arengus, õppimises ja toimetulekus. Seega seab uuritavate arv ka piiranguid andmeanalüüsi võimalustele. Mahukate andmehulkade puhul, kus kogume infot suuremate gruppide (rühma või klassi või isegi lasteaia või kooli) kaupa, saame kasutada ka tavapäraseid andmeanalüüsi meetodeid. Kui meil on olemas arvud – ja arvulisel kujul võib tihti esitada ka sõnalisi vastuseid –, siis saame neid analüüsida kvantitatiivselt. Mitteamvulistele andmetele analüüsiks sobivad erinevad kvalitatiivsed lähenemised. Samas ei ole see piir väga selge ja ka oluline. Näiteks võib tekstist otsida kvalitatiivselt erinevaid tähenduslikke mõtteid, aga ka kvantitatiivselt hinnata erinevat liiki mõtete sagedust. Tavapäraselt kogutakse tegevusuuringu käigus eri tüüpi, st nii kvantitatiivselt kui ka kvalitatiivselt analüüsitavaid andmeid. Eritüübiliste andmete kogumine võimaldab meil uuringu tulemuste usaldusväärsust tõsta. Järgnevalt anname lühikese ülevaate kvalitatiivse andmeanalüüsi meetoditest, keskendudes sisuanalüüsile, ja kvantitatiivsetest meetoditest, vaadeldes keskmiste võrdlemist ja seoste leidmist. Rohkem infot andmeanalüüsi teemal leiab näiteks Tartu Ülikooli veebilehelt <https://samm.ut.ee>.

9.9.3.1. Sisuanalüüs

Sisuanalüüs on analüüsimeetod andmetest korduvate ja kehtivate järelduste saamiseks, et uuritavat nähtust või protsessi kirjeldada ja mõista. Selle tulemuseks on uurimisküsimuse vastuseks sobivad kategooriad või ka nende esinemise sagedus. Sisuanalüüsi tegemisel eristatakse enamasti induktiivset ja deduktiivset lähenemist. Mõlemad sobivad hästi erinevate tekstide, aga ka näiteks videote ja fotode analüüsiks. Valik sõltub sellest, kas analüüsi eesmärk on kirjeldada uusi andmetest ilmnevaid kategooriaid (omane induktiivsele lähenemisele) või on meil juba olemas teoreetiline raamistik, mille põhjal kategooriad sõnastame, ja hakkame siis andmeid juba neist lähtuvalt analüüsima (deduktiivne lähenemine). Induktiivsel analüüsil kodeerimisraamistikku (koodiraamatut) ja kategooriaid algul ei ole ja need luuakse alles analüüsi käigus. Deduktiivsel analüüsil on kategoriseerimisraamistik teooriale tuginedes loodud. Mõlemal juhul algab analüüs sellest, et leitakse andmetest (nt analüüsitava tekstist) tähenduslikud üksused, mida siis kodeeritakse ja kategoriseeritakse (vt joonis 10 ja uuri ka materjali aadressil <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/tulemuste-esitamine>).

Uurimisküsimus: Kuidas mõistavad õpetajad kaasavat haridust?

1. Uurimisküsimusest lähtuvalt märgitakse tekstis tähenduslikud üksused

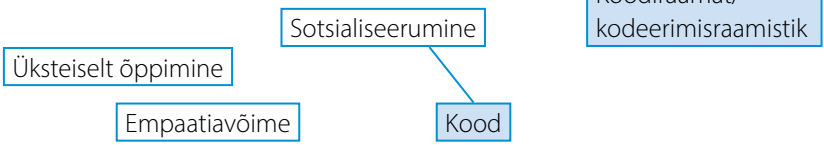
Analüüsitav tekst

See tähendab, et kõigil erinevate eripäradega lastel oleks võimalus käia kodulähedases koolis. See annaks võimaluse lastel omavahel sotsialiseeruda ja kasvatada üksteise suhtes empaatiavõimet. Õpilased õpiksid üksteiselt ja ei tunneks ennast eraldatuna. Kaasava hariduse õpetamine võiks siis anda õpetajale teatud oskused, kuidas sellega koolis hakkama saada.

Tähenduslik üksus

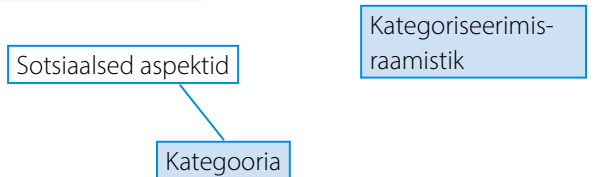
2. Tähenduslike üksuste kirjeldamiseks luuakse koodid (märksõnad)

Koodidest tekib



3. Sarnased koodid ühendatakse analüüsil kategooriatesse

Kategooriatest tekib



Joonis 10. Sisuanalüüsi protsess

Induktiivse lähenemise puhul loeb uurija teksti või vaatab visuaalseid materjale korduvalt suure põhjalikkusega, pidades silmas uurimisküsimust, ja kui jõuab kohani, kus saab aru, et seal on vastus uurimisküsimusele, märgistab ta selle koha (nt teksti tausta värvides). Seda uurimisküsimusele vastamiseks väärtuslikku osa tekstist nimetatakse tähenduslikuks üksuseks (või ka tähendusüksuseks, ideeühikuks või analüüsiühikuks). See võib olla üks sõna, lauseosa või ka terve lause. Lisaks märkimisele kirjutab uurija selle kõrvale (kas kohe või uuesti peale tähenduslike üksuste märkimist tagasi tulles) koodi. Kood on selle tähendusliku üksuse või ideeühiku (ära märgistatud teksti) sisukokkuvõte. See kokkuvõte võib olla ühe sõnana (märksõna)

või ka lühema fraasina. Nii kodeeritakse terve tekst ja järgemööda tekib koodide loend (koodiraamat). Analüüsi käigus hakkavad koodid korduma ja iga uus mõte saab ka uue koodi. Kui kodeerimine on tehtud, koondatakse sisult sarnased koodid ja luuakse neist kategooriad. Tegevusuuringus keskendutakse enamasti ühele uurimisküsimusele, millel võib olla mitu alaküsimust. Sageli võib aga mahukamates uuringutes olla mitmeid uurimisküsimusi. Kirjeldatud analüüsi tuleks teha uurimisküsimuste või alaküsimuste kaupa, keskendudes korraga ühele. Selline fookuse hoidmine suurendab analüüsi kvaliteeti ja seeläbi ka usaldusväärsust.

Siinses näites püüdsime saada vastust uurimisküsimusele „Kuidas mõistavad õpetajad kaasavat haridust?“ ja küsisime neilt küsimuse „Mis on kaasav haridus?“. Palusime neil vastata lühidalt (kuni viie lausega). Tulemused on esitatud ülesande 19 tabelis. Mõtlesime, milliseid tähenduslikult erinevaid üksusi on vastuste lugemisel võimalik tuvastada ning kuidas võiks sõnastada koodid ja seejärel neid iseloomustavad kategooriad.

Ülesanne 19. Andmete kodeerimine

Loe korduvalt läbi õpetajate vastused küsimusele „Mis on kaasav haridus?“, märgista tekstis tähenduslikud üksused ehk ideeühikud (need, mis aitavad vastata uurimisküsimusele „Kuidas saavad õpetajad aru kaasava hariduse olemusest?“), pane kirja tähenduslikke üksusi kirjeldavad koodid ning moodusta nende põhjal erinevad kaasava hariduse olemust kirjeldavad kategooriad. Võta ülesande aluseks esimesel real tehtud näide. Kategooriad on näites moodustatud üksnes esimese vastuse põhjal, kuid võid neid julgelt muuta – lisada, kustutada, täpsustada – vastavalt sellele, millised koodid lood kogu andmestiku põhjal.

Andmed (erinevatelt õpetajatelt)	Koodid	Kategooriad (sulgudes koodid, mis kategooria moodustavad)
<p>See tähendab, et kõigil erinevate eripärade lastel oleks võimalus käia kodulähedases koolis. See annaks võimaluse lastel omavahel sotsialiseeruda ja kasvatada üksteise suhtes empaatiavõimet. Õpilased õpiksid üksteiselt ja ei tunneks ennast eraldatuna. Kaasava hariduse õpetamine võiks siis õpetajale anda teatud oskused, kuidas sellega koolis hakkama saama.</p>	<p>Eripära Kodulähedus Sotsialiseerumine Empaatiavõime Üksteiselt õppimine Eraldatuse tunne</p>	<p>Arvestamine õppija erinevustega (eripära) Tehnilised aspektid (kodulähedus) Sotsiaalsed aspektid (sotsialiseerumine, empaatiavõime, eraldatuse tunne) Õppimisega seotud aspektid (üksteiselt õppimine)</p>
<p>Kaasava hariduse kõige olulisem põhimõte on, et igal lapsel oleks võrdne võimalus õppida, olgu siis nende erinevused/erisused millised tahes. Veel olulised märksõnad on kohanemine ja paindlikkus. Üht osapoolt tuleks õpetada abi küsima ja kohanema, teisele osapoolle peaks õpetama abi pakkumist ja paindlikkust, kedagi on vaja kaasata ja kedagi õpetada kaasama. Oluline on hoida fookus sellel, et iga laps on väärtuslik ja peab saama jõu- ja võimetekohast haridust.</p>		
<p>Kaasav haridus on õpilasele hariduse andmise viis/võimalus, kus arvestatakse õpilase individuaalsust, võimeid, eakohasust. Selleks luuakse õpilastele vajalikud tingimused. Kaasava hariduse käigus kohandatakse õppetöö otstarbekalt ja jälgitakse, et õppimine oleks tõhus. Igal õpilasel peab olema võimalus areneda ja saada teadmisi/oskuseid, et tulevasel elus kenasti toime tulla.</p>		

Andmed (erinevatelt õpetajatelt)	Koodid	Kategooriad (sulgudes koodid, mis kategooria moodustavad)
<p>Kaasav haridus on see, kui lapsed on kaasatud oma haridusvalikute juurde ja neil on võimalus kaasa rääkida (nendelt küsitakse, neid kuulatakse, lastakse otsuseid langetada). Demokraatlikus ühiskonnas on vaja inimesi, kes esitavad küsimusi ja mõtlevad kaasa. Lapsed on kodanikud sellest hetkest alates, kui nad sünnivad. Neil on vaja enesejuhtimiseks vaid oskusi ja meie peaksime andma neid. Me oleme laste kõrval kuulamas nende ideid/arvamusi, pakume keskkonda, kus nad saavad neid ideid ellu viia.</p>		
<p>Kaasav haridus tähendab seda, kui igapäevases hariduselus arvestatakse iga lapsega, olenemata tema eripäradest, ja pakutakse võimalikult parimat haridust ja seda ennekõike kodulähedases lasteaias või koolis. Kaasav haridus on see, kui kõik lapsed õpivad ja toimetavad koos. Kaasavat haridust ei saa rakendada õpetaja üksinda – olulised on paljud erinevad tegurid: kodu ja lapsevanemad, kolleegid, tugispetsialistid, riik, keskkond. Kaasava hariduse edu aluseks on õpetaja positiivne hoiak, ettevalmistus ja pädevus ning toe olemasolu. Mõtteviis ja mõtestatud tegutsemine ja planeerimine, keskkonna loomine on need, mis aitavad mind igapäevaselt minu töös.</p>		

Andmed (erinevatelt õpetajatelt)	Koodid	Kategoriad (sulgudes koodid, mis kategooria moodustavad)
Kaasav haridus on haridus, kuhu on kaasatud kõik lapsed ning sealjuures arvestatud iga lapse eripära. Arengu toetamisel arvestatakse iga lapse võimeid ja oskuseid individuaalselt. Nt erivajadustega laste kaasamine tavarühmadesse.		

Mõnikord ilmneb induktiivsel sisuanalüüsil nii palju erinevaid kategooriaid, et on mõistlik sarnased kategooriad suuremateks üldisemateks kategooriateks ühendada. Siis kasutatakse mõisteid „peakategooria“ ja „alamkategooria“. Kas ka Sinu ülesandes 14 leitud kategooriad oleks võimalik ühendada mitmeks suuremaks peakategooriaks?

Deduktiivsel analüüsil lähtutakse mingist olemasolevast raamistikust. Eriti hea on see, kui raamistik tugineb teooriale. Näiteks võib eelnevalt esitatud andmeid analüüsida lähtuvalt Nelise ja Pedaste (2020) kaasava hariduse definitsioonist, millega tutvusid ka raamatu esimeses peatükis. Selle põhjal võib välja tuua kaasavat haridust iseloomustavad kategooriad: arvestamine inimõigustega, heale haridusele ligipääsu võimaldamine, õppijate subjektiks olemine, õppijate potentsiaali saavutamise, aktiivse mõtestatud osaluse toetamine ja personaalne tugi. Vaata esitatud andmeid uuesti ja leia järgnevas ülesandes, millised kategooriad erinevates vastustes ilmnevad. Seejuures on taas vaja meeles pidada uurimisküsimust „Kuidas saavad õpetaja aru kaasava hariduse olemusest?“. Sellest lähtuvalt tuleb esmalt andmetes märgistada tähenduslik üksus/ideeühik, mis sellele küsimusele vastamist võimaldab, ning seejärel otsustada iga märgitud osa puhul, millisesse kategooriasse see paigutub. Selguse huvides võib kasutada ka värvikoodi, nagu on näidatud ülesande 20 esimeses reas. Uuringu läbinähtavuse ja korratavuse ning seeläbi usaldusväarsuse tõstmise eesmärgil kirjeldatakse analüüsis täpsemalt iga kategooriat ja reegleid, mille alusel paigutada üks või teine vastus mingisse kategooriasse. Võid püüda seda ise ülesande käigus teha.

Ülesanne 20. Andmete deduktiivne analüüs

Analüüsi õpetajate vastuseid lähtuvalt Nelise ja Pedaste (2020) kaasava hariduse teoreetilisest mudelist, märgista iga vastuse puhul esmalt tähenduslikud üksused ehk ideeühikud (võid alusena kasutada ülesandes 19 tehtut) ning seejärel analüüsi iga

täendusliku üksuse puhul, millist kategooriat see iseloomustab. Märgi tähenduslik üksus sellele vastava kategooria värviga ning tee mäрге kategooria lahtrisse (võid ka märkida, mitmel korral erinevaid kategooriaid vastustes ilmneb (vt näidet)). Deduktiivsel analüüsil on oluline, et mõistaksid teoreetilist raamistikku ehk iga mudelis kirjeldatud kategooria tähendust. Neid avati raamatu esimeses peatükis „Kaasava hariduse mõistest ja tähendusest“, millest saad vajadusel analüüsimiseks tuge.

Andmed (erinevatelt õpetajatelt)	Kategoriad						
	Arvestamine inimõigustega	Heale haridusele ligipääsu võimaldamine	Õppijate subjektiks olemine	Õppijate potentsiaali saavutamine	Aktiivse mõtestatud osaluse toetamine	Personaalne tugi	Muu
See tähendab, et kõigil erinevate eripäradega lastel oleks võimalus käia kodulähedases koolis. See annaks võimaluse lastel omavahel sotsialiseeruda ja kasvatada üksteise suhtes empaatiavõimet. Õpilased õpiksid üksteiselt ja ei tunneks ennast eraldatuna. Kaasava hariduse õpetamine võiks siis õpetajale anda teatud oskused, kuidas sellega koolis hakkama saada.		1	1		3		1
Kaasava hariduse kõige olulisem põhimõte on, et igal lapsel oleks võrdne võimalus õppida, olgu siis nende erinevused/erisused millised tahes. Veel olulised märksõnad on kohanemine ja paindlikkus. Üht osapoolt tuleks õpetada abi küsima ja kohanema, teisele osapoolele peaks õpetama abi pakkumist ja paindlikkust, kedagi on vaja kaasata ja kedagi õpetada kaasama. Oluline on hoida fookus sellel, et iga laps on väärtuslik ja peab saama jõu- ja võimetekohast haridust.							

Andmed (erinevatelt õpetajatelt)	Kategoriad						
	Arvestamine inimõigustega	Heale haridusele ligipääsu võimaldamine	Õppijate subjektiks olemine	Õppijate potentsiaali saavutamise	Aktiivse mõtestatud osaluse toetamine	Personaalne tugi	Muu
<p>Kaasav haridus on õpilasele hariduse andmise viis/võimalus, kus arvestatakse õpilase individuaalsust, võimeid, eakohasust. Selleks luuakse õpilastele vajalikud tingimused. Kaasava hariduse käigus kohandatakse õppetöö otstarbekalt ja jälgitakse, et õppimine oleks tõhus. Igal õpilasel peab olema võimalus areneda ja saada teadmisi/oskuseid, et tulevases elus kenasti toime tulla.</p>							
<p>Kaasav haridus on see, kui lapsed on kaasatud oma haridusvalikute juurde ja neil on võimalus kaasa rääkida (nendelt küsitakse, neid kuulatakse, lastakse otsuseid langetada). Demokraatlikus ühiskonnas on vaja inimesi, kes esitavad küsimusi ja mõtlevad kaasa. Lapsed on kodanikud sellest hetkest alates, kui nad sünnivad. Neil on vaja enesejuhtimiseks vaid oskusi ja meie peaksime andma neid. Me oleme laste kõrval kuulamas nende ideid/arvamusi, pakume keskkonda, kus nad saavad neid ideid ellu viia.</p>							

Andmed (erinevatelt õpetajatelt)	Kategoriad						
	Arvestamine inimõigustega	Heale haridusele ligipääsu võimaldamine	Õppijate subjektiks olemine	Õppijate potentsiaali saavutamise	Aktiivse mõtestatud osaluse toetamine	Personaalne tugi	Muu
<p>Kaasav haridus tähendab seda, kui igapäevases hariduselus arvestatakse iga lapsega, olenemata tema eripäradest ja pakutakse võimalikult parimat haridust ja seda ennekõike kodulähedases lasteaias või koolis. Kaasav haridus on see, kui kõik lapsed õpivad ja toimetavad koos. Kaasavat haridust ei saa rakendada õpetaja üksinda – olulised on paljud erinevad tegurid: kodu ja lapsevanemad, kolleegid, tugispetsialistid, riik, keskkond. Kaasava hariduse edu aluseks on õpetaja positiivne hoiak, ettevalmistus ja pädevus ning toe olemasolu. Mõtteviisi ja mõtestatud tegutsemise ja planeerimise, keskkonna loomine on need, mis aitavad mind igapäevaselt minu töös.</p>							
<p>Kaasav haridus on haridus, kuhu on kaasatud kõik lapsed ning sealjuures arvestatud iga lapse eripära. Arengu toetamisel arvestatakse iga lapse võimeid ja oskuseid individuaalselt. Nt erivajadustega laste kaasamine tavarühmadesse.</p>							

Sisuanalüüsi tehes on oluline mõelda ka tulemuste usaldusväärsusele. Muidu võib olla nii, et üks inimene eristab ühed koodid või kategoriad ja teine teised ning ei saagi rääkida uuringu korratavusest. Usaldusväärsuse tõstmiseks teeb sisuanalüüsi enamasti kaks inimest, sest siis saab võrrelda tulemusi, arutada läbi erisused ja jõuda lõpuks konsensuseni. Suuremate andmehulkade puhul analüüsitakse esmalt osa andmetest, nt 10–25% (aga vähemalt 30 ideeühikut), kahekesi. Induktiivsel sisuanalüüsil tehakse seda koodide tasandil – selgitatakse välja, millised on sarnasused

ja erinevused kahe inimese märgitud tähenduslikes üksustes ja nende põhjal sõnastatud koodides. Kui mõned tähenduslikud üksused on leidnud ainult üks või teine inimene, siis tuleks arutada, miks nii, ja jõuda konsensussele, kas on tegu tähendusliku üksusega (kas tekstiosa võimaldab vastata uurimisküsimusele). Kui valitud tähenduslikes üksustes on kooskõla olemas, tuleb vaadata, millised koodid on eristatud. Jällegi tuleb leida sarnasused ja erinevused, viimased läbi arutada ja jõuda konsensuseni. Kui koodid on kokku lepitud, saab kogu andmestiku kodeerida juba üks uurija või siis jagatakse töö uurijate vahel ära. Kodeerimisele järgnevas kategoriseerimise etapis peaks samuti 10–25% koodidest kategoriseerima paralleelselt kaks uurijat. Samamoodi tuleks leida omavaheline kooskõla ja erinevused lahendada näiteks kategooriaid liites või täpsustades, lisades selgitusi ja tuues näiteid iga kategooria avamiseks.

Deduktiivsel sisuanalüüsil on kategooriad juba ette teada (selgitatud ja näidetega avatud) ning otsitakse kooskõla kahe hindaja hinnangute vahel – kui sageli kattuvad kahe hindaja leitud kategooriad erinevate vastuste puhul. Näiteks võis üks hindaja eristada ülesande 20 esimeses vastuses kõiki näites nimetatud nelja erinevat kategooriat, aga teine neist ainult kolme. Sel juhul on kahe hindaja kattuvaid hinnanguid kolm ja mittekattuvaid üks ehk kattuvuse määr on 75%. Kattuvuse hindamisel võetakse aluseks kas kõigi vastuste kategoriseerimise tulemused või suurte andmehulkade puhul jällegi 10–25% vastustest (soovitavalt vähemalt 30 kategoriseeritud tähenduslikku üksust). Suurte andmehulkadega töötades on oluline leida hindajate vahel kooskõla enne ülejäänud vastuste kategoriseerimist. Kokkuleppeliselt loetakse usaldusväärseks deduktiivset sisuanalüüsi, milles on kahe hindaja vaheline kooskõla vähemalt 80%. Kui kooskõla on väiksem (võid arvutada, milline on kooskõla ülesande 20 tulemustes Sinu ja ühe Su kaasõppija vahel), siis tuleks erisused läbi arutada ja püüda mõista, millest need tulenevad. Võib-olla vajab mõne kategooria selgitus (definiitsioon) täpsustamist ja näidete lisamist? Võib-olla on kaks kategooriat üksteisega liialt sarnased ja tuleks ühendada üheks kategooriaks? Kui see töö on tehtud, tuleks kahel hindajal uued vastused üksteisest sõltumatult kategoriseerida ja kooskõla uuesti hinnata. Mõnikord on vaja seda protsessi analüüsi usaldusväärsuse tõstmiseks ka rohkem korrata. Kui kaaskodeerimist või kategoriseerimist ei ole võimalik kahe uurijaga teha, saab uuringu usaldusväärsust tõsta ka korduvalt kodeerides ja kategoriseerides – üks uurija teeb sama töö piisava ajalise vahega (et eelnev ei oleks enam meeles) ning võrdleb kooskõla kahe kodeerimise ja kategoriseerimise vahel.

Sisuanalüüsiks võib kasutada käepäraseid kodeerimisprogramme. Ülesanded 19 ja 20 näitasid, et seda võib teha tabelites, mida saab esitada tekstitöötlusprogrammides (nt MS Word, Google'i dokument), või veelgi paremini tabelarvutusprogrammides (nt MS Excel, Google'i leht). Samas on suuremate andmehulkade ja mitmete

kodeerijate korral soovitatav kasutada spetsiifiliselt selleks koostatud programme (nt vabavaraline QCAMap).

Arusaadavalt on andmete kvalitatiivse analüüsi tulemus sõltuv ka mingil määral sellest, kes on analüüsija. Meenuta peatüki alguses esitatud foto analüüsi, mille tegid kogenud õpetajad – isegi sama ameti esindajad leidsid induktiivselt lähenedes väga erinevaid aspekte. Seetõttu on kvalitatiivse uuringu tulemusi teistele esitades tarvis avada taustana ka seda, kes on andmete analüüsijad ja milline oli andmete kogumise kontekst. Lasteaedades ja koolides tehtavate uuringute puhul on näiteks oluline aru saada, milline on analüüsijate kogemus õpetajana või milles seisneb nende ekspertsus ja millised on nende hoiakud uurimisvaldkonnas, näiteks suhtumine kaasavasse haridusse. Konteksti kirjeldamisel tuleks üldisemalt kirjeldada lasteaiat, kooli, rühma või klassi omapära ja spetsiifilisemalt andmekogumise käigus tähele pandut, tuginedes näiteks uurijapäevikule.

9.9.3.2. Keskmiste võrdlemine

Väga levinud on koolides (ja vähem lasteaedades) erinevate keskmiste arvutamine ja siis nende võrdlemine. Kahe hindamise võrdluse tulemusel saab näiteks öelda, kas mingi sekkumine oli või ei olnud tulemuslik. Samuti saab võrrelda kahte erinevat gruppi lapsi või õpilasi, näiteks kas teatud erivajadusega laste või õpilaste tulemused erinevad teistest. Keskmiste arvutamine on lihtne, aga enne selle juurde asumist tasub korraks peatuda sellel, kas keskmise arvutamine on ka alati korrektne ja mõistlik.

Sageli arvutatakse keskmisi hindeid, kuid see ei pruugi olla päris korrektne. Võtame näiteks hindediskaala, kus hinde „viis“ saavad õpilased, kes said töö maksimumpunktidest 90–100%, „nelja“ saab 70–89%, „kolme“ 50–69%, „kahe“ 25–49% ja „ühe“ 0–24% eest. Keskmise „viis“ oleks seega 95%, „neli“ 79,5% ($= (70 + 89) / 2$), „kolm“ 59,5%, „kaks“ 37% ja „üks“ 12,5%. Kui meil oleks kõik õpilased keskmiselt viielised, neljalised jne, siis oleks nende keskmine tulemus 56,7% ($= (95 + 79,5 + 59,5 + 37 + 12,5) / 5$). See tähendab, et tüüpiline hindediskaala on pea kolme punkti võrra positiivsem kui tegelik tulemus (59,5%). Veelgi enam võib keskmine eksitada, kui õpilaste tulemused koonduvad hinnete ühte või teise äärmusesse. Võtame näiteks tulemused 0%, 25%, 50%, 70% ja 90%. Keskmise hinne oleks sel juhul „kolm“ ($= (1 + 2 + 3 + 4 + 5) / 5$), aga protsentide keskmine tuleb 47 ($= (0 + 25 + 50 + 70 + 90) / 5$). 47% eest peaksime panema hinde „kaks“. Seega võime hinde- ja protsendiskaalal jõuda kvalitatiivselt täiesti erineva tulemuseni, kui skaala alus ei ole pidev. Nii peabki arvestama, et rangelt võttes tuleks keskmisi või täpsemalt öeldes siin kasutatud aritmeetilist keskmist kasutada ainult siis, kui skaala on pidev (näiteks protsendiskaala või hinnanguskaala, kus on järjest väärtused ühest viieni). Muude skaalade jaoks sobivad teised meetodid, näiteks erinevate väärtuste

loendamine (kui palju on hindeid „üks“, „kaks“ jne) või siis geomeetrilise keskmise (mediaani või moodi) kasutamine. Siinkohal on hea meenutada, milliste skaaladega oled oma töös kokku puutunud, ning arutleda selle üle, kas nende puhul on õige arvutada aritmeetilist keskmist või mitte. Selleks täida ülesanne 21.

Ülesanne 21. Skaalade analüüs

Too näiteid erinevatest skaaladest ja selgita, miks nende puhul on või ei ole õige arvutada aritmeetilist keskmist.

Skaala	Kas on õige leida aritmeetilist keskmist?	Põhjendus

Kui aga keskmiste arvutamine on põhjendatud, siis on järgmine väljakutse keskmisi omavahel võrrelda. Siinkohal sobib alustuseks meenutada mõistulugu, kus Jack ja John istuvad Manhattanil baaris, kui äkitselt siseneb sinna Bill Gates. Jack ütleb Johnile: „Tead, me saime just äsja siinses baaris miljonärideks, keskmiselt.“ Seega saab inimese varanduse hulka küll hinnata pidevskaalal ja võib leida inimeste varanduse hulga keskmise, aga kui ühe inimese varandus on hirmus suur, siis on see keskmine eksitav ega tähenda sugugi, et kõik baaris olevad inimesed oleksid kohe miljonärid. Samamoodi on näiteks õpilaste või laste arengut uurides. Kui mingi sekkumise tulemusena keskmine tõuseb, siis võib see olla sellest, et mõni üksik laps või õpilane tegi läbi suure arengu, aga paljud teised ei liikunud üldse edasi. Sageli on meie uuringute eesmärk aga aru saada, kas mingil tegevusel on üldiselt positiivne efekt. Seega on väljakutseks, kuidas arvestada järeltõusete tehes juhuslike muutuste mõju.

Keskmiste võrdlemiseks on olemas statistilised meetodid, mis võimaldavad öelda, kuivõrd suure tõenäosusega kaks keskmist üksteisest erinevad. Selleks sobib t-test, mida saab teha ilmselt kõigis kvantitatiivsete andmete analüüsiks mõeldud programmides. Täiesti tasuta saab seda teha näiteks Google'i lehel (ingl *Google Sheets*), aga üha enam leiavad tee inimesteni ka tasuta ja suhteliselt lihtsasti õpitavad andmeanalüüsi programmid JASP ja Jamov. Igal juhul tuleb enne andmeanalüüsi korrastada andmed nii, et need oleks arvulisel kujul. Meie näites (vt joonis 11) on õppijate seas eristatud kaks rühma ja nende puhul on rakendatud sekkumist. Uuringus on hinnatud nende kaasatust 5-pallisel pidevskaalal (väärtused 1–5) kahel ajahetkel. Uurimisküsimuse alaküsimusi on kaks: 1) kas kahel hindamisel on õppijate kaasatus erinev (see näitab, kas sekkumine on tulemuslik) ja 2) kas kaasatuse muutus on kahes grupis erinev (kas sekkumise mõju erineb grupist sõltuvalt).

Esimesel hindamisel on õppijate keskmine kaasatus 2,9 (joonise ülaservas on näha valem, millega see arvutati – lahtris C17 on kirjutatud „=AVERAGE(C2:C15)“, mis annab tulemuseks lahtrite C2 kuni C15 aritmeetilise keskmise). Samamoodi on arvutatud kaasatuse keskmine teisel hindamisel (3,6) ja keskmine kaasatuse muutus (viimasel juhul on esmalt arvutatud muutus, lahutades teise hindamise tulemusest esimese hindamise tulemuse – valem „=D2 - C2“ lahtris E2 – ja see kopeeritud kõigile õppijatele nende ridadel). Esimesele küsimusele vastamiseks peame teada saama, kas 3,6 on statistiliselt oluliselt suurem kui 2,9. Selleks kirjutame lahtrisse C24 t-testi valemi. Tulemuseks saame 0,015, mis näitab, kui suur on tõenäosus, et teeme vale järelduse, kui ütleme, et kaks võrreldavat keskmist on erinevad. Väärtuse saame protsentides, kui korrutame tulemuse sajaga – seega on eksimise võimalus 1,5%. Kokkuleppeliselt peetakse statistiliselt oluliseks erinevuseks olukorda, kui see eksimise võimalus on alla 5% (tähistatakse $p < 0,05$, kus p tuleneb ingliskeelsest sõnast *probability* (tõenäosus)). Seega on meie näites õpilaste kaasatus teisel hindamisel tõepoolest statistiliselt oluliselt kõrgem kui esimesel hindamisel.

	A	B	C	D	E
C17			fx =AVERAGE(C2:C15)		
1	Õppija	Grupp	Kaasatus 1	Kaasatus 2	Kaasatuse muutus
2	Rein	1	3	4	1
3	Kati	1	4	4	0
4	Urve	1	2	3	1
5	Katrin	1	2	2	0
6	Joosep	1	3	3	0
7	Teele	1	2	3	1
8	Mati	1	4	4	0
9	Imelik	1	3	3	0
10	Lesta	2	2	4	2
11	Indrek	2	4	3	-1
12	Toomas	2	3	4	1
13	Regina	2	3	5	2
14	Tiina	2	1	4	3
15	Mari	2	4	5	1
16					
17	Keskmine		2,9	3,6	0,8
18					
19	Keskmine grupis 1		2,9	3,3	0,4
20	Keskmine grupis 2		2,8	4,2	1,3
21					
22	t-test kahe hindamise võrdluseks kõigil õppijatel (kas muutus				
23	2,9 pealt 3,6 peale on statistiliselt oluline)				
24			0,015		
25					
26	t-test kahe grupi muutuse võrdluseks (kas muutus 1,3 on				
27	statistiliselt oluliselt suurem kui 0,4)				
28			0,091		
29					

Joonis 11. Google'i lehel keskmise arvutamine ja t-testi tegemine, selgitamaks keskmiste statistiliselt olulist erinevust

Sarnaselt eelnevaga võime võrrelda kaasatuse muutuste keskmisi kahes grupis. Selleks on ridadel 19 ja 20 arvatud keskmised ainult nende õpilaste kohta, kes kuuluvad ühte või teise gruppi (nt esimesel grupil on valemiks „=AVERAGE(C2:C9)“ kaasatuse esimese hindamise puhul ja edasi on kopeeritud valem lahtritesse D19 ja E19, et leida teise hindamise ja muutuse keskmised). Mõlemas grupis on kaasatuse keskmine sekkumise tulemusel tõusnud, aga teises grupis on tõus märgatavalt suurem: 0,4 punkti asemel 1,3 punkti. Meie küsimus oli, kas see muutuse erinevus

on ka statistiliselt oluline. T-testi tegemiseks kirjutasime lahtrisse C28 valemi. Kui võrrelda kahte t-testi valemit, siis on neil mõlemal esmalt märgitud ära ühe hindamise või ühe grupi andmelahtrid, seejärel komaga eraldatult teise hindamise või teise grupi andmelahtrid ning seejärel jälle komaga eraldatult kirjutatud 2. See arv näitab, et me võime oodata mõlemasuunalist muutumist – nii paremuse kui ka halvemuse poole. Haridusuuringutes on see pea alati nii (kui saame oodata ainult ühesuunalist muutust, siis kirjutame arvu 1). Kõige viimaseks arvuks valemis on esimesel juhul 1 ja teisel 2. Number 1 näitab seda, et me võrdleme samade õppijate kahte erinevat tulemust paaride kaupa (igal õpilasel esimene ja teine hindamine). Number 2 näitab seda, et me võrdleme erinevaid gruppe (sel juhul ei ole andmed paaridena ja ühes grupis võib olla ka vähem vastuseid kui teises).

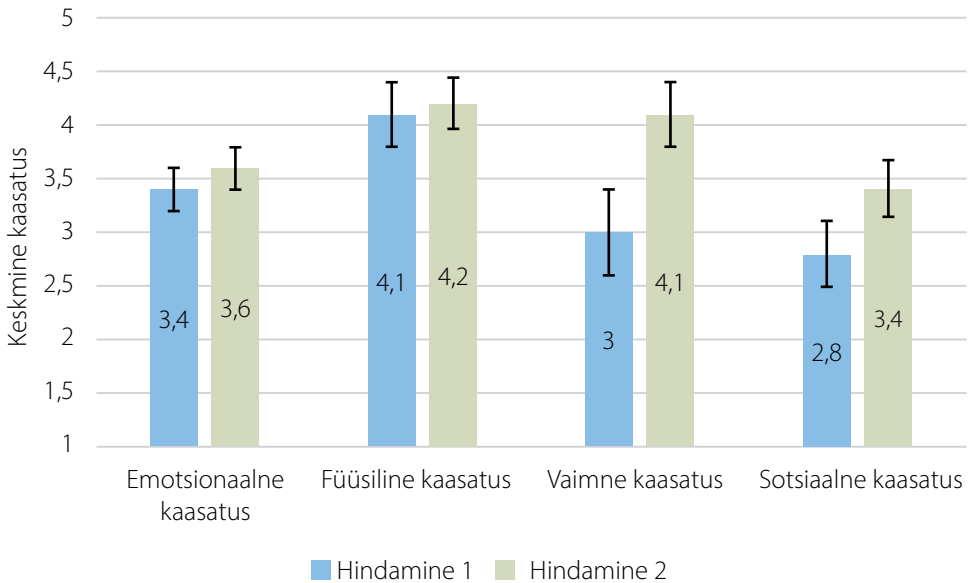
Vaadates t-testi tulemust ja võrreldes kahe grupi kaasatuse muutuse keskmist, näeme, et tõenäosus eksida, kui peame kahte keskmist erinevaks ($p = 0,091$), on 9,1%. See on suurem kui kokkuleppeline 5% ja seetõttu on korrektne järeldada, et muutus kahes grupis ei ole statistiliselt oluliselt erinev. Seega ei saa öelda, et sekkumine oleks ühele ja teisele grupile erinevat mõju avaldanud.

Esitamaks keskmiste võrdlemise tulemusi, võib lihtsamate analüüside puhul piirdudagi arvude esitamisega tekstis, näiteks „Esimeses grupis tõsis kaasatus sekkumise tulemusena 0,4 ja teises grupis 1,3 punkti võrra, kuid see erinevus ei olnud statistiliselt oluline ($p > 0,05$)“. Teadustöö tulemuste esitamisel avaldatakse tihti veel täiendavaid andmeid, näiteks t-testi puhul ka t-statistiku väärtus, aga selle arvutamiseks kasutatakse enamasti juba spetsiifilisi andmeanalüüsi programme, millel me siinkohal pikemalt ei peatu. Kui aga on rohkem võrreldavaid tunnuseid, siis on mõistlik esitada tulemused tulpdigrammina, kus on iga tunnuse puhul kõrvuti ühe ja teise hindamise või grupi tulemused (nt emotsionaalne, füüsiline, vaimne ja sotsiaalne kaasatus enne ja pärast sekkumist, vt joonis 12). Seejuures tasub veel tähele panna, et joonisel ja selle allkirjas oleks kõik vajalik info joonise mõistmiseks (sh tähised telgedel ja legend andmete lugemiseks) ning soovitatav on tulpadele märkida ka uuritud tunnuste keskmised. Oluline on ka info vastajate hulga kohta (seda tähistatakse tähega n), sest see aitab tulemusi paremini mõista – kui tulemuste varieeruvus on erineva suurusega gruppides sama, siis on suurema uuritavate arvu korral ka väiksemad erinevused suurema tõenäosusega statistilistelt olulised (seega on üks võimalus muutusi märgata uuritavate arvu suurendades).

Näidisjooniselt on veel oluline märkida, et vertikaaltelje (y -telg) skaala on täpselt selline, nagu on punktiskaala hindamisvahemik (1–5 ja mitte nullist alates ega üle või alla 5 (protsentskaalal oleks see 0–100)). See aitab vältida eksitavaid jooniste tõlgendusi, kus näiteks selleks, et muutused paremini välja paistaks, on skaala justkui sisse suunitud.

Ja lõpetuseks, sageli lisatakse keskmiste hajuvuse võrdlemiseks ka standardhälve ning joonistele iga keskmise usalduspiirid. Standardhälve näitab, kas iga

inimese tulemused on pigem keskmisele lähedal (madal standardhälve) või on need keskmise suhtes väga varieeruvad. Viimasel juhul ei pruugi keskmiste võrdlemine olla piisav, et saada aru näiteks sekkumise mõjul toimunud muutusest – võib-olla on sekkumine avaldanud ühtede tugevalt positiivset, aga teistele hoopis negatiivset mõju. Usalduspiirid näitavad, kui suurde vahemikku langeb keskmine 95% tõenäosusega. Usalduspiire näidatakse tulpadel olevate joontega, ja kui need kahel võrreldaval tulbal ei kattu, siis on need keskmised ka statistiliselt oluliselt erinevad. Usalduspiiride leidmiseks tuleb iga keskmise puhul arvutada välja standardviga ja korrutada see 1,96-ga. Standardvea arvutamiseks tuleb esmalt arvutada välja standardhälve ja jagada see ruutjuurega valimi suurus (standardhälve arvutamiseks on Google'i lehel valem „=STDEV“ (lahtrid, milles olevatest andmetest standardhälve arvutada) ja ruutjuure arvutamiseks valem „=SQRT“ (lahter, milles on valimi suurus)).



Joonis 12. Näidisjoonis. Kaasatuse erinevate dimensioonide võrdlus esimesel ja teisel hindamisel (n = 24)

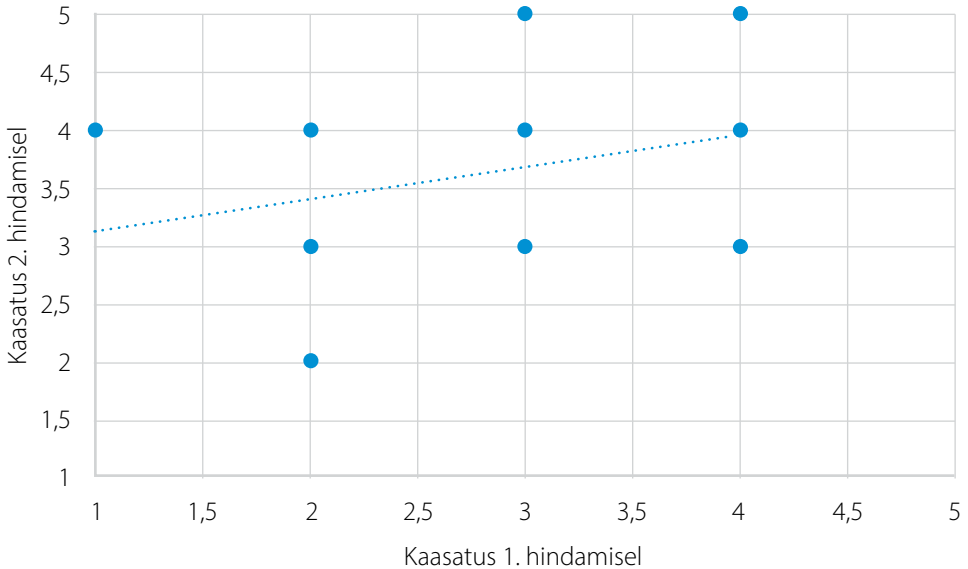
Kui nüüd lugeda näidisjoonist, võib öelda, et sekkumise tulemusel tõusid statistiliselt oluliselt vaimne ja sotsiaalne kaasatus ning sekkumise järel ei olnud füüsilise ja vaimse kaasatuse tasemes statistiliselt olulist erinevust, kuid sotsiaalne kaasatus jäi neist mõlemast madalamale tasemele ning emotsionaalne kaasatus jäi madalamale tasemele füüsilisest kaasatusest.

9.9.3.3. Seoste leidmine

Seoste leidmise näites kasutame sama näidiseandmete faili. Esitame küsimuse, kas ja kui tugevalt on omavahel seotud esimese ja teise hindamise tulemused. Seose leidmiseks kasutame korrelatsioonanalüüsi. See näitab tunnuste seotust, aga mitte sõltuvust ega mõju. Sõltuvusele saame enamasti viidata tulemuste korrektse teoreetilise tõlgendamisega. Näiteks võib leida korrelatsiooni (seose) koolis või lasteaia käivate HEV laste või õpilaste ja seal töötavate tugispetsialistide arvu vahel. Korrelatsioonanalüüs ei ütle aga seda, kas tugispetsialiste on rohkem suurema hulga HEV laste või õpilaste tõttu või, vastupidi, on tugispetsialistide suurema arvu tõttu rohkem HEV õppijaid. Mõlemal võib olla oma selgitus: kui HEV õppijaid on rohkem, siis värvatakse meeskonda ka rohkem tugispetsialiste, aga võib olla ka nii, et kui tugispetsialiste on rohkem, siis leiavad nad rohkematelt lastelt või õpilastelt hariduslikud erivajadused. Mõnikord ei pruugi kahest seostuvast tunnusest kumbki teineteist mõjutada, vaid need on seotud hoopis kolmanda tunnuse kaudu. Mõju uurimiseks on vaja kavandada eksperiment, kus uuritavad jagatakse juhuslikult katse- ja kontrollrühma vahel ning selgitatakse, kas katserühmas kasutatud sekkumisel on mõju tulemustele võrreldes kontrollrühmaga, kus kõike muud tehakse täpselt samamoodi. Tegevusuuringutes on enamasti liiga keeruline eksperimenti korraldada.

Korrelatsioonikordaja leidmiseks kirjutame tabelarvutusprogrammi tühja lahtrisse valemi „=CORREL(C2:C15,D2:D15)“. See tähendab, et leiame korrelatsiooni kõigi õppijate esimesel ja teisel hindamisel kogutud andmete vahel. Tulemuseks saame 0,32 (kasutasime Pearsoni korrelatsiooni ja seda tähistatakse nii: $r = 0,32$). Korrelatsioonikordaja absoluutväärtus jääb vahemikku 0–1, kus 0 tähistab seose puudumist ja 1 täielikku seost. Kokkuleppeliselt peetakse seoseid vahemikus 0–0,29 nõrkadeks, vahemikus 0,3–0,59 keskmisteks ja 0,6 või suuremaid tugevateks. Lisaks absoluutväärtusele on korrelatsioonikordaja puhul oluline selle suund, mida tähistatakse pluss- või miinusmärgiga. Meie näites oli tegemist positiivse korrelatsiooniga, aga plussi eraldi välja ei kirjutata. Positiivne seos tähendab seda, et ühe tunnuse väärtuse kasvades kasvab ka teine (mida kõrgem oli kaasatus esimesel hindamisel, seda kõrgem oli see ka teisel hindamisel). Negatiivne korrelatsioon tähendab seda, et kui ühe tunnuse väärtus kasvab, siis teise oma kahaneb. Seega on meie näites kahe hindamise tulemused omavahel keskmise tugevusega positiivses korrelatsioonis.

Korrelatsioonanalüüsi tulemusi võib esitada lihtsalt arvudena tekstis, aga seda võib teha ka joonisel. Joonise koostamiseks tuleb andmed järjestada esimese tunnuse järgi ja siis koostada punktdiagramm, millel on näha, kuidas horisontaalteljel järjestatud esimese tunnuse väärtuste kasvades muutuvad teise tunnuse väärtused. Iga punkt tähistab ühesuguse tulemusega uuritavate inimeste tulemust. Soovi korral saab joonisele lisada ka näiteks lineaarse trendijoone, mis illustreerib just siin tutvustatud korrelatsioonanalüüsi (vt joonis 13).



Joonis 13. Näidisjoonis. Kaasatuse hindamistulemuste seos esimesel ja teisel hindamisel (n = 14)

Kokkuvõttes jõuame tagasi tegevusuuringute tulemuste analüüsi ja järelduste tegemise üldisele tasemele. Kõik eespool tutvustatud andmed ja analüüsid võetakse tegevusuuringus järelduste tegemisel kokku. Näiteks kui uuringu eesmärk on kavandatud sekkumise abil suurendada laste või õpilaste kaasatust, siis vaadatakse, millised kvalitatiivse ja/või kvantitatiivse analüüsi tulemused seda peegeldavad, kuidas erinevad tulemused on omavahel kooskõlas või aitavad kogetut selgitada. Seejuures tuleb mõista nii saavutatud tulemust kui protsessi. Tervikpildi kokkupanemine on siin nagu pusle, kus iga kild on oluline. Kui oleme jõudnud mõistmisele, miks ja kuidas jõudsime oma tulemusteni, ja oleme piisavalt palju tegevusuuringu tsükleid läbi käies saavutanud enda jaoks hea tulemuse, siis edasi on vaja tulemusi ka kolleegidega jagada. Nemad saavad anda meile väärtusliku täiendavat õppimist võimaldava kõrvaltvaataja pilgu, aga ka võimaluse meie kogemusest õppida.

9.10. Kuidas uuringu tulemusi jagada?

Kui oled teinud väärtusliku uuringu, siis võiks sellest esmajoonel olla kasu Sinul endal – said teada midagi, mida varem võisid vaid oletada. Võib-olla said teada, et varasemale praktikale ja teoreetilistele materjalidele tuginevalt koostatud sekkumisel on positiivne mõju näiteks õppijate kaasatusele. Võib-olla said aga teada, et sellel ei ole üldist efekti, kuid kui õppijad gruppideks jagada, siis avaldab sekkumine

ühele grupile positiivset mõju ja teisele on see neutraalse efektiga. Sellised järeldused võivad kehtida ainult Sinu klassis või rühmas ja ainult Sinu õpetamise puhul, aga võib-olla on need laiemalt inspiratsiooniks ka teistele õpetajatele, uurimaks või mõtestamiseks oma tegevusi. Seetõttu on igati mõistlik oma tulemusi ka teistele jagada – see kujundab koostöökultuuri. Targalt koostööd tehes ja õpetajate kogukonda panustades aitavad õpetajad üksteisel näiteks vähendada koormust – kui üks õpetaja või õpetajate rühm on midagi huvitavat avastanud, siis saavad teised sellest juba edasi minna, kasutada sarnast sekkumist endale kohandatult, rakendada läbimõeldud ja katsetatud hindamismeetodeid või tutvuda väljaotsitud väärtuslike teoreetiliste materjalidega.

Et jagada teistele oma uuringu tulemusi, on mitu erinevat viisi. Siinkohal peatume tegevusuuringu raportil ning ettekande koostamisel ja pidamisel.

9.10.1. Tegevusuuringu raport

Tegevusuuringu raport võiks üldjoontes olla väga sarnane igasuguse uuringu raportiga, kuid selle eripäraks on tavapärasest suurema tähelepanu osutamine tegevusuuringu läbiviija (või meeskonna) õpikohtadele ja rakenduslikele järeldustele ning mõnevõrra väiksem tähelepanu varem tehtud uuringute avamisele ja nendega seostuvale arutelule. Nii on soovituslik tegevusuuringu raporti struktuur ja maht järgmine.

- 1) Pealkiri (1–2 rida)
- 2) Autorid
- 3) Abstrakt (u 200 sõna)
- 4) Sissejuhatus (1–2 lk)
- 5) Teoreetiline raamistik (2–3 lk)
- 6) Metoodika (2–3 lk)
- 7) Tulemused ja arutelu (5–6 lk)
- 8) Põhijäreldused ja piirangud (1 lk)
- 9) Soovitused (1–2 lk)
- 10) Kasutatud kirjanduse loetelu (1 lk)
- 11) Lisad (vastavalt vajadusele)

Abstrakt (kasutatakse ka termineid „kokkuvõte“ või „annotatsioon“) on uuringu lühikokkuvõte, milles sõnastatakse probleem, kirjeldatakse lühidalt metoodikat ning esitatakse peamised tulemused ja järeldused. Selle kirjutamisel võib mõelda nii, et see on kontsentraat kogu raportist: 1–2 lauset probleemi kohta (mis probleemi uuritakse ja miks on see oluline), 1–2 lauset metoodika kohta (mida, kellega ja kuidas uuritakse – mis on sekkumine ja kellega seda rakendatakse, mil viisil kogutakse andmed), 2–3 lauset põhitulemustest (milline oli sekkumise tulemus ja

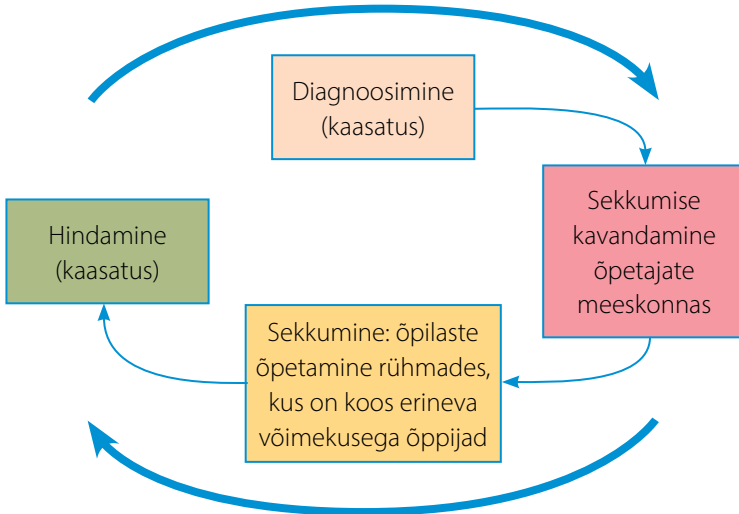
mida õppisid või oleks vaja edasi uurida), 1 lause kokkuvõtvaaks järelduseks. Abstraktis välditakse lühendeid ja viiteid ning kasutatakse sõnastust, mis võimaldab lugejate sihtrühmal kiiresti aru saada, mida tehti ja mis olid tulemused. Abstrakt on ka omamoodi „reklaammaterjal“, mis peaks võimaldama lugejal aru saada, kas tuleks ülejäänud raportit lugeda või mitte.

Sissejuhatuse peamine eesmärk on avada probleem ja paigutada see laiemasse konteksti. Tavapäraselt on uuringute sissejuhatavas osas avatud uuringu kesksed mõisted ja selgitatud, mida ja kuidas on teised uurijad sama probleemi uurides teinud. Edasi jõutakse varasemates uuringutes lahendamata probleemi identifitseerimiseni – tuuakse välja teadmiste tühimik, mida järgneva uuringuga täitma hakatakse. Tegevusuuringus tuleb samuti täpselt avada kesksed mõisted (need, mida kasutatakse nii probleemi, uurimisküsimuse kui ka oletuste sõnastamisel), aga veidi vähem võib tähelepanu pöörata varasematele uuringutele ja planeeritu uuenduslikkuse esitamisele, sest tegevusuuringu fookus on lokaalselt oma lasteaial või koolil, sageli veel kitsamalt õpetaja oma klassis või rühmas toimuval. Seetõttu on tavapärasest enam vaja avada hoopis konkreetset situatsiooni ja konteksti, milles tegevusuuring läbi viiakse. Näiteks võib avada, kuidas uuritava probleemini jõuti ning kuidas uuring paigutub just uurija lasteaia või kooli arendusvajaduste konteksti. Konteksti kirjeldus on oluline seetõttu, et näiteks kolleeg teisest lasteaiast või koolist, kel on sarnane küsimus või probleem, saaks aru, kuivõrd sarnane või erinev on Sinu olukord ja keskkond tema olukorra või keskkonnaga võrreldes. Seega annab sissejuhatus lugejale informatsiooni, kuivõrd ülekantavad on sekkumised ning mida tuleks erinevustest lähtuvalt sekkumisi rakendades arvestada.

Teoreetilise raamistiku peatükis avatakse peamised allikad, mis on aluseks tegevusuuringu sekkumiste ja andmekogumise kavandamisele. Samuti tuleb põhjendada lähenemiste ja meetodika valikut. Väga oluline on, et see osa ei oleks üksnes referaat viidatavatest allikatest, vaid allikad oleks sünteesitud terviklikuks tekstiks ja paistaks välja ka raporti autori(te) tõlgendus materjalidest – mis on töö seisukohast olulist ühes ja teises. Oluline on leida üles ka viimastel aastatel avaldatud teemakohased allikad, et saada aru, kuhu on teadusmaailmas välja jõutud Sinu uuringu läbiviimise ajaks.

Meetodika peatükis avatakse esmalt uuringu disain. See tähendab üldist ülevaadet uuringu osadest ja nende omavahelistest seostest. Seda on hea illustreerida joonisega, millele oleks näha uuring etappide kaupa. Näiteks võib seal olla keskseks elemendiks sekkumine ja selle suhtes näidatud, millal ja milliseid andmeid kogutakse, kuidas jagunevad õppijad rühmadesse jms. Üks selline uuringu disaini pilt on esitatud joonisel 14.

Pärast hindamist tulemuste võrdlemine algse diagnoosimisega ja sekkumise muutuste kavandamine



Järgnevate tsüklite puhul muudetud sekkumine

Joonis 14. Näidis pilt uuringu disainist

Uuringu disainist lähtuvalt kirjeldatakse järgmiseks erinevaid elemente ükshaaval ja põhjalikumalt – milles seisnes sekkumine ja kuidas see välja töötati, kellega sekkumine läbi viidi ja keda uuriti (tuues välja järelduste mõistmise seisukohast olulise info, nt õppijate vanuse, lasteaia või kooli eripära), mil viisil koguti andmeid (milline meetod valiti välja, miks just see, milline uus meetod või andmekogumise vahend välja töötati ja kuidas seda tehti), milliseid meetodeid kasutati andmete analüüsiks (ja miks need valiti). Kui andmete kogumisel kasutatakse valmis hindamisvahendit või kohandatakse seda, siis tuleb algele allikale ka viidata. Samamoodi viidatakse metoodika peatükis sageli käsiraamatutele, milles avatakse uuringus kasutatud andmekogumise või ka analüüsi meetodit. Tavapäraselt kirjeldatakse uuringu disaini üldisemalt tekstis ning tegevusuuringu läbiviimise täpne aja- ja tegevuskava koos rakendatud andmekogumise meetoditega esitatakse tabeli vormis uuringu lisas.

Tulemuste ja arutelu peatükis esitatakse uurimisküsimuste (kui neid on mitu) või alaküsimuste kaupa tulemused, mis võimaldavad teha järeldusi. Iga järelduse tegemiseks peavad olema tõendid. Põhitulemused ka illustreeritakse, et sõnum veelgi paremini lugejateni jõuaks. Sisuanalüüsi tulemused esitatakse enamasti kategooriate kaupa. Esiteks kirjeldatakse kategooriat ning seejärel illustreeritakse ja suurendatakse andmete tõlgendamise läbinähtavust tsitaatidega tüüpilistest või muul moel huvipakkuvatest andmetest. Seejuures peab aga jälgima, et põhirõhk

peab olema tulemuste kokkuvõttel (tsitaadid on toeks ning neid ei tohi olla seetõttu ei rohkem ega vähem kui mõtte toetamiseks vajalik). Keskmiste võrdlemise ja seoste illustreerimise võimalustega tutvusid põgusalt juba eelmises alapeatükis. Neid on illustreerimiseks ja tulemuste usaldusvääruse tõstmiseks soovitatav esitada sobivate jooniste või tabelitena ja tekstis tuleks esitada üksnes kõige olulisemad joonistel või tabelites esitatud tulemused. Tegevusuuringu spetsiifikast lähtuvalt on oluline ka tulemusi oma lasteaia või kooli kontekstiga siduda. Nii on arutelu fookuses tulemuste olulisus õpetaja enda töös ning lasteaia või kooli strateegilises plaanis. Teistest uuringutest vähem oluline on siinkohal tulemuste sidumine varasemate uuringute ja teoreetiliste raamistikega.

Põhijärelduste ja piirangute peatükis tuuakse kompaktselt välja tulemustele tuginevad järeldused – mis olid vastused uurimisküsimusele, kas oletused leidsid kinnitust (või millises osas kinnitust ei leitud) ning kas probleem sai lahendatud. Selles peatükis esitatakse ka uuringu piirangud – mida peavad teised õpetajad või uurijad arvestama järelduste kasutamisel (piirangud võivad tuleneda näiteks lasteaia või kooli, õppijate või õpetaja eripärast, rakendatud sekkumisest või uurimismetoodikast).

Viimane tegevusuuringu nii-öelda sisupeatükk keskendub soovitudele. See on üks tegevusuuringu spetsiifilisemaid peatükke, milles rõhutatakse, mida Sa ise või mida te oma meeskonnaga õppisite, mida saate kasutada oma edasises töös ja lasteaia või kooli strateegilises arendusplaanis ja tegevuskavas ning mida teised saavad tehtust ja leitud õppida.

Raporti lõpus esitatakse viidatud kirjanduse loetelu ja lisad. Kirjanduse loetelus on oluline kasutada läbivalt ühtset stiili ja peab jälgima, et kõik tekstis viidatu oleks olemas ka kasutatud kirjanduse loetelus ja vastupidi. Lisades esitatakse mahukamad materjalid, nagu näiteks sekkumise detailsem kirjeldus, andmekogumise vahendid või suuremad tulemuste tabelid (kui neid on üldse vaja esitada).

9.10.2. Uuringut tutvustav ettekanne

Lisaks kirjalikule raportile on tavapärane tutvustada uuringute tulemusi ettekanne-tega. Ettekandeid võib teha oma lähematele kolleegidele või ka laiematel õpetajate üritustel. Jällegi peab seejuures arvestama eetiliste aspektidega – mida sobib näidata ja milleks on nõusolek, kuidas kaitsta uuritavaid vastavalt kokku lepitule. Enamasti tehakse ettekandeks slaidiesitlus, kuigi slaidid on vaid abimaterjal, kindlasti peaks arvestama veel küsimustele ja arutelule kuluva ajaga.

Slaidiesitluses on soovitatav lähtuda raportiga sarnasest struktuurist. Samas on esitlus enamasti piiratud ajaga ja nii peab mõtlema, mida kõige olulisemana esitada. Üldine soovitus on, et ühe minuti esinemise kohta saab teha kõige enam ühe slaidi. Samas peab arvestama, et mõni slaid vajab vähem ja mõni hoopis enam aega. Nii

on kindlasti mõistlik ettekanne valju häälega läbi proovida, et tunnetada tegelikku ajakulu ja märgata ka seda, kus tekivad endal pikemad mõttepausid ja mida on vaja veel täpsemalt sõnastada.

Nii on näiteks 10-minutilise ettekandes mõistlik kavandada umbes 10 slaidi: üks tiitelslaid, üks sissejuhatav slaid, üks slaid teoreetilisest raamistikust, üks-kaks slaidi metoodikast, kaks-kolm slaidi tulemustest ja arutelust, üks slaid põhijäreldustega, üks soovitusetega, üks tänusõnadega ja üks kasutatud kirjanduse loeteluga. Tiitelslaidil tuuakse välja uuringu peakiri ja autorid (kui on, siis ka uuringu toetajad ja rahastajad). Sissejuhataval slaidil avatakse uuringu probleem ja vajadusel ka põhimõisted. Teoreetilise raamistiku slaidil tutvustatakse uuringu sekkumise ja/või hindamismetoodika peamisi teoreetilisi aluseid. Metoodikaslaididel on oluline anda kompaktne ülevaade uuringu disainist. Tihtipeale saab sellel slaidil esitada ka minimaalselt vajaliku info metoodika muude alapeatükkide kohta (sekkumine, uuritavad, andmekogumise vahendid ja analüüsimeetodid). Selleks sobib väga hästi kokkuvõtlik joonis või skeem. Kui vaja, siis tuleb osa metoodika detailidest esitada veel eraldi slaidil. Tulemuste ja arutelu slaidide hulk sõltub uurimis- või alaküsimuste hulgast: igäühe kohta võiks olla eraldi slaid, aga samal slaidil võiks esitada nii tulemuste illustatsiooni kui ka arutelupunktid. Seejärel tuleks esitada ühel slaidil kompaktset uuringu põhijäreldused ja nendega kaasnevad piirangud ning teisel slaidil soovitus. Tänusõnade slaidil tuleks välja tuua tänu nii kuulajatele kui ka kõigile neile, kes on tegevusuuringusse panuse andnud kas kolleegidena, õppijatena või muul moel. Viimasena esitatakse ka kasutatud kirjanduse loetelu, kuid siinkohal nimetatakse ainult neid allikaid, mida on kasutatud esitluses. Kui neid on väga vähe ja viited mahuvad slaididele, kus neid kasutatakse, siis ei ole eraldi slaidi allikatega ka vaja.

Slaidiesitluse koostamisel tasub meeles pidada ka mõningaid tehnilisi näpunäiteid. Esiteks ei tohiks slaidide infoga üle koormata – üle kuue rea teksti on juba veidi palju, tekstifontide mitmekesisus peaks olema pigem tagasihoidlik, ühest illustatsioonist slaidi kohta on enamasti küll, igasugused liikuvad elemendid ja helid pigem häirivad sisule keskendumist. Teiseks peaks jälgima slaidide loetavust – tekst ei tohi olla liialt väike ka esitlusruumi tagaosast vaadates (eriti sageli eksitakse selle vastu jooniste ja tabelite esitamisel), tekst peaks olema kontrastsel taustal (mitte kirjul, mitte fotol või joonisel, mitte hele tekst heledal või tume tumedal taustal) ja lihtsasti loetava fondiga (nt ilma kalligraafiliste stiilideta). Animatsioone kasutades peaks mõtlema, kas need aitavad kuulajatel sõnumile keskenduda või pigem takistavad seda. Abi võib olla näiteks mõttepunktide järkjärgulisest ilmunemisest, et rõhutada seda, millest parajasti räägitakse. Samuti võib järgemööda kuvada joonistele või tabelitesse värvilisi ringjooni, mis tõstavad esile andmeid, millel soovid ettekandes peatuda.

Ettekannet pidades on oluline jälgida ajaraami, kuulajaskonda ja ka iseennast. Sageli on ette nähtud aeg esinemiseks ning küsimusteks ja aruteluks. Sellest on väga

oluline kinni pidada, sest tihti on arutelu ettekandest veelgi olulisem, et saada oma tehtule väärtuslikku tagasisidet ja et kuulajad saaksid oma küsimustele vastused – seeläbi saavad nad paremini aru, mida ja kuidas on võimalik neil kuuldust enda konteksti üle kanda. Kuulajaskonna jälgimisel on oluline pöörata tähelepanu sellele, kuidas kuulajad Sinuga kaasas on – kas nad on aktiivselt kuulamas või väsinud, kas tuleks nende kaasamiseks teha mingi muutus ettekandes (nt rääkida üks humoorikas lugu või küsida midagi auditooriumilt vms) või on vaja hoopis rahulikumalt edasi liikuda ja olulisi kohti pikemalt avada. Oluline on ka see, et oleksid aktiivses suhtluses auditooriumi erinevate osadega, mitte ainult inimestega enda vasakul või paremal käel, ruumi ees- või tagaosas. Samuti tuleb jälgida, et hääled oleksid paraja tugevusega ega kõlaks liialt monotoonselt – olulisi kohti tuleb rõhutada ka oma kõnes ja kasutada mõistlikul määral žeste. Püüa oma kuulajaid haarata ka miimikaga, olles võimalikult entusiastlik ja positiivne.

Eks häid näpunäiteid nii slaidide koostamiseks kui ka ettekannete pidamiseks võib tuua veelgi. Igaühel meist on ka oma stiil, mis sobib paremini kokku meie endaga. Et seda leida ja enda mõjuvust arendada, on kahtlemata hea esinemisi ka videosse võtta, et pärast kogetut õppimise eesmärgil süsteemselt reflekteerida. Samuti on hea esinemisi läbi proovida ja neid hiljem analüüsida oma lähemate kolleegidega (näiteks õpingis). Niiviisi saad järgemööda koostada oma tarkuse-terade nimekirja headeks ettekanneteks.

9.11. Kokkuvõte

Siinne peatükk aitas loodetavasti mõtestada, miks on oma töö tõendus põhine uurimine ja sellele tuginev meetodite arendamine õpetajate töö oluline osa. Kuidas Sa selgitaksid praegu seda oma kolleegile? Kuidas Sa veenaksid ka teda rohkem uurimisele tuginedes oma tööd arendama, näiteks tegevusuuringuid tegema? Samuti oskad Sa nüüd ehk sõnastada piisavalt kitsa fookusega uurimisprobleemi ja -küsimusi, hinnata teiste sõnastatud probleeme ja teha soovitusi, kuidas fookust täpsustada. Kas oskad?

Erinevate ülesannete kaudu jõudis Sinuni ilmselt ka arusaam sellest, mis on tegevusuuring ja kuidas seda kavandada ja korraldada. Ilmselt oskad ka otsida allikaid, mille põhjal kavandada sekkumist ja andmekogumist, hindamaks erinevate tegevuste tulemuslikkust. Tead, miks on võimaluse korral hea kasutada teiste koostatud hindamisvahendeid, aga oskad leida ka unikaalseid lähenemisi, et hinnata sekkumiste tõhusust oma kontekstist lähtuvalt.

Pikemalt peatusime ka uuringu tulemuste analüüsil ja tulemuste esitamisel. Usutavasti oskad nüüd kasutada oma uuringu eesmärkidega sobivaid erinevaid kvalitatiivse ja kvantitatiivse uurimisviisi meetodeid. Millist meetodit Sa oma

järgmises tegevusuuringus kasutaksid? Kindlasti oskad Sa selle meetodi põhjal valida nüüd ka sobiva viisi, kuidas esitada tulemusi ja koostada nii uuringu raportit kui ka slide. Kas on veel mingeid küsimusi, mis tegevusuuringuga seondult on õhku jäänud? Kindlasti, sest see on ka täiesti ootuspärane – õppiva professionaalina oleme uurivate õpetajatena pidevalt teel. Tegevusuuring ei ole lihtsalt uuring, vaid see on õpetaja olemise seisund, nagu Marilyn Cochran-Smith ja Susan Lytle (2009) oma raamatus rõhutasid – see ei ole miski, millel on algus ja lõpp, vaid protsess, milles ollakse pidevalt sees.

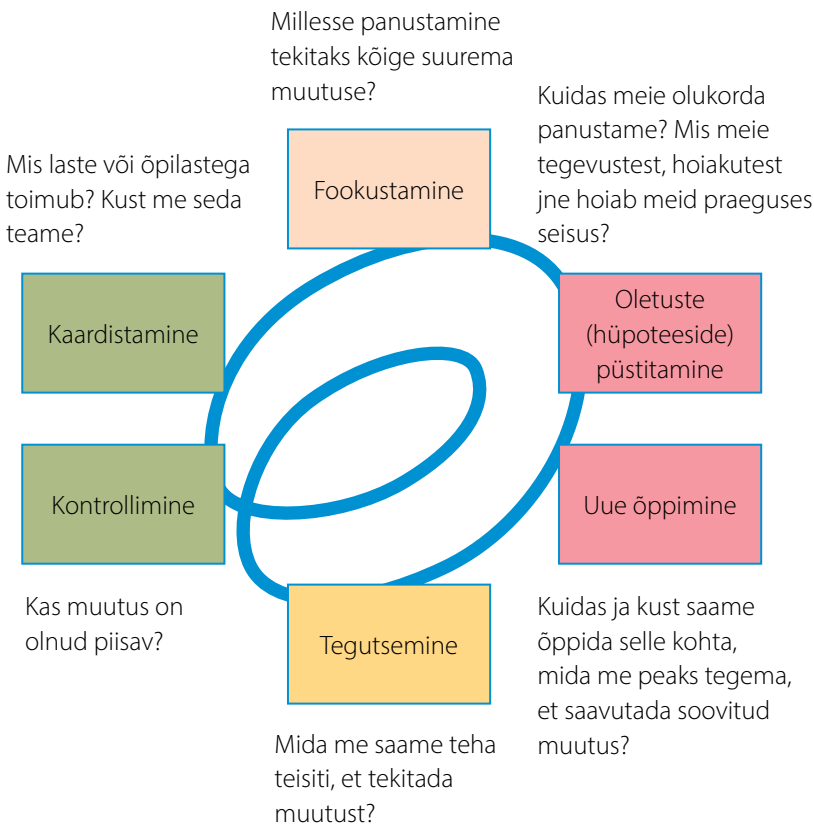
9.12. Lisalugemiseks

9.12.1. Alternatiivne praktika arendamisele suunatud Helen Timperley õppijast lähtuv uurimismudel

Eelnevalt tutvustatud klassikalise tegevusuuringu keskmes on õpetaja ning tema küsimused ja probleemid. Uus-Meremaa teadlase Helen Timperley soovitatud uurimismudeli fookuses ei ole mitte õpetaja tajutud probleemid, vaid hoopis õppija ja tema toimetulek. Teiseks on selles mudelis suur rõhk õpetajate koostöisel tegutsemisel ja õppimisel, seega on Timperley jt (2014) sõnul haridusuenduse võtmeks just koostöine tõenduspõhine praktika uurimine ja arendamine. Kui klassikaline tegevusuuring keskendub tavaliselt just oma praktika arendamisele, siis uuringu korraldamine õpetajate koostöös on kindlasti tulemuslikum: tõenduspõhise praktika rakendamine organisatsioonis laiemalt toetab õppijate arengut ühe õpetaja klassi- või rühmaruumis rakendatud muutustest oluliselt tõhusamalt. Samuti on koostöös praktikat arendada tavaliselt lihtsam, sest kõigile huvipakkuva probleemi lahenduse nimel saab jagada koormust erinevate allikate otsimiseks ja läbitöötamiseks, katsetada ideid erinevates ainetes, rühmades või ka kontekstides (nt kuidas sama idee töötab erinevate õpetajate ja laste või õpilaste puhul), koguda mitmekesisemaid andmeid ning kaasata andmete analüüsile ja hindamisele kõrvaltvaataja pilk, mis võiks tõsta ka uuringu kvaliteeti. Samas võib koostöise tegevusuuringu miinuseks olla see, et teiste õpetajatega arvestades tuleb mõnikord teha kompromisse ning ka ajakulu võib olla suurem, sest asjade läbirääkimine ja kõigile sobivate toimivate lahenduste leidmine võivad võtta enam aega kui üksi tegutsedes. Teisalt kaalub kasu nii õppijatele kui õpetajatele ilmselt üle mõningase suurema ajakulu, mida koostöine õppimisprotsess eeldab.

Nagu eespool öeldud, lähtub Helen Timperley uurimisspiraali probleemi ja fookuse määratlemine hoopis õppija vaatest. Seega ei uurita selle mudeli puhul mitte õpetajatelt, mis neile probleeme valmistab, vaid keskendutakse õppijatele, püüdes välja selgitada, mis takistab nende toimetulekut või milliseid õpikeskkonna

probleeme nemad näevad. Sarnaselt tegevusuuringu mudeliga on Timperley mudel kujutatud spiraalina, kus iga järgmine tsükkel toimub juba kvalitatiivselt kõrgemal tasemel (vt joonis 15). Probleemi väljaselgitamise ja täpsustamise ehk nn diagnoosimise faas on siin mudelis jaotatud kolmeks sammuks: kaardistamine, fookustamine ja oletuste püstitamine.



Joonis 15. Timperley jt uurimisspiraal (Timperley *et al.*, 2014 põhjal)

Timperley uurimisspiraali alguspunktiks on **kaardistamine** ning kogu protsessi vältel juhvivad õpetajate tegevust järgmised küsimused:

1. Mis toimub meie õppijatega?
2. Kuidas me seda teame?
3. Miks see on oluline?

Need kolm küsimust hoiavad õppijad läbivalt uurimise keskmes. Ka tavapäraselt muudatusi planeerides küsime endalt, kuidas meie õppijatel läheb. Samas otsime

koolis tavaliselt vastuseid mõõdetud eksamitulemuste, hinnete ja kõrgkooli sisseastumise näitajate alusel. Timperley rõhutab, et kuigi need andmed on olulised, tuleb minna sügavamale, et mõista, kuidas õppija õppimist ja õpikeskkonda tajub. Ta rõhutab, et väga tihti on see, mida arvame oma õppijate kohta teadvat, eksitav, kuna see teadmine on suuresti seotud meie tegevusega. Seetõttu on väga oluline esitada väljakutse meie eeldustele ja küsida õppijatelt otse. Timperley jt (2014) järgi aitavad koguda tõendeid selle kohta, mis õppijatega tegelikult toimub, neli küsimust.

1. Kas oskad nimetada kaks inimest meie koolis, kes usuvad, et Sa saad tulevikus hästi hakkama?
2. Mida Sa õpid ja miks see on oluline?
3. Kuidas Sul õppimisega läheb?
4. Millised on Sinu järgmised sammud?

Need küsimused uurivad, mil määral tunnetavad õppijad seotust oma koolikogukonnaga (sotsiaalse ja emotsionaalse heaolu põhinäitaja), ja näitavad nende võimekust metakognitsiooni ja eneseregulatsiooni rakendamisel.

Seega keskendub Timperley esimene kaardistamise etapp õppeprotsessi kohta mitmekesise info kogumisele, et selgitada välja, mis on need õppijate probleemid, millele oleks vaja tähelepanu pöörata. Timperley jt (2014) rõhutavad, et koolipõhise koostöise uuringu puhul võib kaardistamisele ja ühise teema välja sõelumisele kuluda kuni kaks kuud. Mida enam on õpetajad harjunud koostöise praktika uurimise ja uurimisspiraali põhimõtteid kasutama, seda kiiremaks protsess edaspidistes tsüklites muutub. Järgmiseks esimese etapi sammuks on **fookustamine**, kus püütakse välja selgitada n-õ juurprobleem – selles faasis otsitakse vastust küsimusele, mis on see, millele keskenduda ja millesse panustamine looks suurima muutuse. Et probleemi täpsustada, kogutakse vajadusel lisainfot ja tutvutakse juba ka kirjanduse ja teiste uuringutega, et fookust selgitada ja kitsendada. Järgmises, **oletuste (hüpoteeside) püstitamise etapis** on oluline refleksioon – tuleb ühiselt ja objektiivselt kirjeldada, mis on toimunud, hinnata, kuidas on läinud, ning määratleda, millised on need mittetoimivad aspektid, hoiakud ja tegevused, mis hoiavad meid praeguses olukorras. Seega püütakse selles faasis kriitilise eneseanalüüsi käigus tuvastada need tegevused, mida tuleks muuta, ning teisalt selgitatakse ka välja, mis on need puuduvad teadmised ja oskused, mida oleks vaja olukorra parandamiseks (meenuta eelmist peatükki: selleks, et olukorda paremini mõista, vaadatakse seda erinevatest vaatenurkadest). **Uue õppimise faasis** omandatakse aktiivselt teadmisi ja oskusi ning planeeritakse sekkumisi koostöiselt. Selles etapis on ka oluline arutada, mille põhjal teame, et see lähenemine on sobiv – tuleb pöörata tähelepanu tõendusmaterjalile ja põhjendatusele, enne kui praktikaid muutma hakkame. Nii nagu klassikalise tegevusuuringu puhul, järgneb ka sellele sekkumiste rakendamine ehk **tegutsemine** ja andmete kogumine. Siin on õpetajate koostööst palju tuge, sest

ühiselt on tõhusam jagada õnnestumisi, arutleda ebaõnnestumiste üle ning leida alternatiivseid lahendusi. Teisalt aitab n-ö raporteerimiskohustus kolleegile kokkulepitud tegevusplaanis püsida ja püstitatud eesmärkide suunas liikuda. Sekkumiste rakendamisele järgneb **kontrolli etapp**, kus kogutud andmetele toetudes analüüsitakse, kas rakendatud muutus on olnud piisav. Sellele järgneb uus kaardistamine ehk küsimus „Kuidas meie lastel (või õpilastel) nüüd läheb?“. Sarnaselt klassikalise tegevusuuringuga planeeritakse uus tegevustsükkel lähtuvalt sellest, millised olid vastused eeltoodud küsimustele, toetudes andmetele ja õppijatelt kogutud informatsioonile.

Timperley uurimisspiraal on üks võimalusi planeerida õpetajate koostöist õppimist ja õpetamise arendamist. Mudel võimaldab süsteemselt ja läbivalt hoida fookuses õppija ja tema vajadused. Uuringud on näidanud, et koostöise uurimusliku protsessi rakendamise tulemusel, kus fookuses on õppijate õppimine, paranevad õpitulemused, aga ka õpetajate töemotivatsioon ning sellest saab meeskonna igapäevase mõtlemise ja tegutsemise viis. Samas rõhutavad Timperley jt (2014), et muutused võtavad aega. Nimelt on uuringud näidanud, et uute oluliste teadmiste tõhusaks integreerimiseks praktikasse on vaja koostöiselt pingutada vähemalt aasta, et näha muutusi, ning alles kolm aastat tagavad püsivad muutused õpikeskkonnas. Samas, kui usume, et õppijad on meie tegevuste keskpunkt, ja teame, et muutus ühes klassiruumis ei muuda õppimist piisavalt, peame looma tingimused, mis aitavad õpetajatel koostöiselt õppida ja õpetamist tõenduspõhiselt arendada. Haridusametuse juhil on siin oluline roll, et mõista muutust esile kutsuvate tegevuste olulisust ja luua viljakas pinnas õpetajate koostöiseks arenguks.

Usume, et iga oma tööd südamega tegev õpetaja on huvitatud oma õpetamise arendamisest, toetamaks parimal viisil laste ja õpilaste arengut ja õppimist ning võimaldamaks neil parimaid tulemusi saavutada. Seega võib öelda, et oma praktika pidev analüüs ja arendamine on professionaalse õpetaja mõtlemise, olemise ja hoolimise vorm.

Sõltumata uurimismetoodikast aitavad uuringud meil saada enda jaoks väärtuslikke tõenduspõhiseid teadmisi sellest, kuidas probleeme lahendada või õppijast lähtuvalt praktikat arendada, samas oleme oma teadmisi teistele levitades õpetajatenähtavate väärtuslike kogukonnaliikmed ning aitame teha lasteaias või koolis jaoks tarku otsuseid, mille mõju on tugev ja püsiv.

Kasutatud kirjandus

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dana, N. F. (2016). *Süvitsi tegevusuuringust. Uuriva õpetaja teejuht*. Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Final report for the VITAE Project, DfES*. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6405/1/rr743.pdf>
- Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>
- Duncker, K. (1945). On problem-solving (L. S. Lees, Trans.). *Psychological Monographs*, 58(5), i–113. <https://doi.org/10.1037/h0093599>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kutsestandard. Meisterõpetaja, tase 8.* (2020). <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10824286/>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Sulesepp. <http://hdl.handle.net/10062/68249>.
- Nelis, P., & Pedaste, M. (2020). Kaasava hariduse mudel alushariduse kontekstis: süsteematailine kirjandusülevaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 8(2), 138–163. <https://doi.org/10.12697/eha.2020.8.2.06>
- Niemi, R. (2019). Õpetaja kui tegevusuuringu tegija: võimalusi talletada õpilaste arusaamu didaktilistest suhetest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(2), 40–57. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.03a>
- Pedaste, M., Leijen, Ä., Poom-Valickis, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Teacher professional standards to support teacher quality and learning in Estonia. *European Journal of Education*, 54(3), 389–399. <https://doi.org/10.1111/ejed.12346>
- Phillips, D. K., & Carr, K. (2010). *Becoming a teacher through action research. Process, context, and self-study*. Routledge: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203861776>
- Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture. *Evaluation & Research in Education*, 9(2), 57–73. <https://doi.org/10.1080/09500799509533374>
- Timperley, H., Kaser, L., & Halbert, J. (2014). *A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry* (Vol. 234). Centre for Strategic Education.

