

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

tantsukunst

Kirte Jõesaar

**TET-MEETODI RAKENDAMINE TANTSUTUNNIS. VÕIMALIKKE
SEKKUMISI KOGETUD PROBLEEMSITUATSIOONIDE NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja: PhD Anu Sööt

Kaitsmisele lubatud:.....

Viljandi 2021

SISUKORD

SISSEJUHATUS	2
1. PROBLEEMSED OLUKORRAD ÕPIKESKKONNAS	4
1.1. Muutlikud normid ja probleemide suhtelisus	4
1.2. Kellele kuulub probleem?	5
1.3. Suhtlemistõkked	7
1.4. Võimu küsimus	10
2. ÕPETAJA EFEKTIIVSUSTREENING EHK TET-MEETOD	13
2.1. Meetodist	13
2.2. Kuulamisoskused	14
2.3. Vajaduste kehtestamine	18
2.4. Konfliktide lahendamine	20
2.5. Probleemide ennetamine	25
2.5.1. Kokkulepped	26
2.5.2. Keskkonna kohandamine	27
2.6. Võimalikud miinused meetodi rakendamisel	30
3. KOGETUD PROBLEEMSITUATSIOONID JA VÕIMALIKUD LAHENDUSKÄIGUD	33
3.1. Probleemsituatsioonide analüüs ning võimalikud sekkumisviisid	33
3.1.1. Õpilane ei tee tunnis kaasa	35
3.1.2. Õpilane teeb kaasa poole jõuga	37
3.1.3. Õpilaste tähelepanu on hajus	38
3.1.4. Õpilane loobub harjutamisest	39
3.1.5. Õpilane otsib palju füüsilist kontakti	40
3.1.6. Õpilastel on omavaheline konflikt	41
3.1.7. Õpilased ei osale arutelus	43
3.1.8. Õpilase usuline kuuluvus takistab õppetööd	43
3.2. Järeldused	44
KOKKUVÕTE	47
KASUTATUD ALLIKAD	49
SUMMARY	52
LIHTLITSENTS	53

SISSEJUHATUS

Tantsuõpetajana olen alati pidanud oluliseks kõigi grupiliikmete kaasamist ja võrdselt väärtuslikuna kohtlemist. Ometi, hoolimata mu püüdlustest, olen sageli tabanud end olukorrast, kus probleemide tekkimisel jääb teadmistest ja kogemustest puudu, mistõttu olen seisnud silmitsi nõutusega, mida probleemsituatsioonis ette võtta, või rakendanud meetodeid, mis tegelikkuses minu väärtushinnangutega kokku ei lange. Alternatiivsete lähenemiste otsingul jõudsin raamatuni “Õpetajate kool: kuidas tunda ennast õpetajana paremini”, kus kliiniline psühholoog Dr. Thomas Gordon kirjeldab õpetaja efektiivsustreeningut ehk TET-meetodit (inglise keeles *Teacher Effectiveness Training*, lühendina *T.E.T.*), mis lubab lahendada probleeme häid suhteid hoides ja tugevdades ning tekitades seekaudu rohkem kvaliteetset aega õppimise ja õpetamise jaoks (2006). Raamatuga tutvudes mõistsin, et meetodika näol on tegemist lähenemisega, mille rakendamine võiks ka mulle kui tantsuõpetajale probleemsituatsioonidega tegelemisel toeks olla.

Kuigi meetodis kirjeldatud oskused on võrdlemisi universaalselt kasutatavad, nõuab praktilise rakendamise huvides materjal siiski veidi tantsutunni konteksti ümber kohandamist. Suures osas huvihariduse raames aset leidev tantsuõpetuse kontekst võib üldhariduskooli omast mõneti erineda. Erisugune võib olla kohtumiste hulk ja sagedus, tunnivälise kokkupuudete võimalikkus, samuti koostöö lapsevanemate ja tugipersonaliga. Ka tundide sisu, dünaamika, õpetamisviisid, tunnisisesed tingimused ja võimalused võivad paljuski olla teistsugust laadi.

Käesoleva töö eesmärk on leida võimalikke alternatiivseid sekkumisviise ja lahenduskäike kogetud probleemsituatsioonidele tantsutunnis, toetudes peaaesjalikult TET-meetodi õpetustele. Uurin, millised on TET-meetodi kasutamise eelised, võrreldes

teiste võimalike sekkumisviisidega, ning otsin vastust küsimusele: kuidas on võimalik TET-meetodit tantsutunnis rakendada?

Töö koosneb kolmest osast. Esimeses peatükis vaatlen, kuidas probleemid tekivad ja kellele kuuluvad, ning käsitlen sekkumisviise, mis õpetaja ja õpilaste omavahelisi suhteid rikkuda võivad. Teises peatükis tutvustan lähemalt TET-meetodit. Uurin, kuidas toetada õpilasi nende probleemide lahendamisel, kuidas õpetajana oma vajaduste eest seista ning kuidas lahendada omavahelisi konflikte viisil, mis mõlema osapoolle vajadusi arvesse võtab. Samuti kirjutan sellest, kuidas probleemseid olukordi ennetada ning toon välja võimalikud kitsaskohad meetodi rakendamisel tantsutunnis. Kolmas peatükk keskendub minu kui tantsuõpetaja kogetud probleemituatsioonide analüüsile ning võimalike lahenduskäikude otsingule, rakendades TET-meetodit.

Käesolevas töös toetun peamiselt Gordoni raamatu eestikeelsele väljaandele “Õpetajate kool: kuidas tunda ennast õpetajana paremini”, ent toon kõrvale ka mõtteid psühholoogia, (sotsiaal)pedagoogika ja kasvatusteaduste valdkonnast, mitmekesistamiseks ja avardamiseks printsiipe, millele TET-meetod toetub, ning leidmaks kinnitust sellele, miks ja kuidas meetodi rakendamine väidetavalt positiivseid muutusi kaasa toob. Samuti toetun olulisel määral oma senisele kogemusele tantsuõpetajana.

1. PROBLEEMSED OLUKORRAD ÕPIKESKKONNAS

Käesolevas peatükis vaatlen, kuidas kujunevad õpetaja silmis välja normid ja probleemid ning kuidas ja miks on oluline eristada õpetaja probleeme õpilaste omadest. Samuti kirjeldan levinud sekkumisviise ja võimul põhinevaid hoiakuid õpetajate töös, et sillutada teed teises peatükis käsitletavatele alternatiivsetele meetoditele. Teemade avamisel toetun erinevate autorite mõtetele nii psühholoogia, (sotsiaal)pedagoogika kui kasvatusteaduste valdkonnast.

1.1. Muutlikud normid ja probleemide suhtelisus

Selleks et kirjutada probleemsituatsioonidest õpikeskkonnas, tuleb esmalt peatuda tõsiasjal, et norm kui selline ei ole muutumatu, ajas püsiv, universaalne nähtus. Nii normi kui probleemsuse käsitlemisel peame arvesse võtma, et tegemist on suhteliste mõistetega, olles mõjutatud käesolevast ajajärgust ja kultuurikontekstist ning erinedes olulisel määral põlvkonniti, inimeseti (Leino 2000, lk 47). Seega võivad minu juhendatud tantsutunnis kehtida teistsugused normid kui mõne teise tantsuõpetaja omas. Samuti võime probleemseid olukordi erinevalt tajuda.

Dr. Thomas Gordon toetub oma meetodi selgitamisel mudelile, mida ta nimetab "käitumise aknaks". Tegemist on skeemiga, mis eristab õpetaja seisukohast vaadeldava vastuvõetava ja vastuvõetamatu käitumise. Ristkülikukujulise akna ülemises osas paiknevad õpilaste käitumisviisid, mis on ootuspärased, positiivsed, n-õ normaalsed ja seetõttu vastuvõetavad, alumises osas aga viisid, mis on õpetaja silmis probleemsed ehk vastuvõetamatud. Normi ja probleemset eraldava joone paiknemine ehk see, millises

osakaalus on positiivsed ja negatiivsed käitumismallid, oleneb juba suuresti sellest, kui salliva või sallimatu loomuga on õpetaja. Salliva õpetaja silmis on õpilastele rohkem lubatud kui sallimatu õpetaja jaoks. Kuigi igal õpetajal on tendents kalduda pigem kas rangete nõudmiste või pehme ja paindlikuma lähenemise poole, võib sallivuse joon liikuda ja poolte vahekorda ümber kujundada, olles mõjutatud muutustest, mis toimuvad õpetajas endas (puhanud/väsinud, söönud/näljane, pingevaba/stressis jne ehk õpetaja inimlik pool), konkreetsest õpilasest (sümpaatne/ebasümpaatne, korduvalt/esmakordselt korda rikkuv) ja vastavast keskkonnast või olukorrast (“iga asja jaoks on oma aeg ja koht”). (2006, lk 46-53)

Kokkuvõtlikult võib järeldada, et probleemseks kujundab olukorra eelkõige suhtumine (Leino 2000, lk 54), mis on oma olemuselt muutlik ning vastavast kontekstist lähtuv. Samuti on probleem vastastikuse loomuga, olles mõjutatud nii õpilase kui õpetaja käitumisest (Rogers 2011, lk 12) ning keskkonnast, mis neid parasjagu ümbritseb. Millal õpetaja sekkub ja millal mitte ning kuidas ta seda teeb, kujundab ja tugevdab grupis kehtivaid norme ning osutab tähelepanu probleemsele käitumisele. Sageli on õpetajal harjumus pöörata rohkem tähelepanu ebakohasele käitumisele, kui jagada kiitust ja tunnustust tegutsemise eest, mis tema silmis soositud on (Paavel 2005, lk 115).

Eelnevale toetudes eelistan kasutada töös sõnapaari “probleemne olukord/situatsioon” selle asemel, et osutada probleemsele õpilasele või probleemlapsele. Kuigi õpilase käitumine võib olla õpetaja silmis keeruline ja probleemne, ei piisa sellest, kui lükata vastutus vaid õpilase õlgadele, sildistades teda probleemi põhjustajaks. Probleemi alge võib asuda hoopis süsteemiveas või õpetaja enda käitumises (Leino 2000, lk 54), mistõttu tasub probleemsituatsiooni vaadelda terviklikult ning kõiki võimalikke käivitajaid arvesse võttes.

1.2. Kellele kuulub probleem?

Sobiva lähenemisviisi valimiseks probleemse olukorra lahendamisel tuleb õpetajal kõigepealt jõuda selgusele, kellel on probleem - kas õpilasel või õpetajal endal (Gordon

2006, lk 60). Kuna sageli on õpetajatele omane harjumuspärane kalduvus kõiki tunnis aset leidvaid probleeme enesega seostada (samas, lk 66), võib esialgu näida keeruline probleemide kuuluvusel vahet teha. Siinkohal tasub õpetajal alati endalt enne sekkumist küsida, kas õpilase käitumine avaldab talle otsest mõju (nt segab õpetamist, teeb haiget, kahjustab). Jaatava vastuse korral on tõepoolest probleem õpetajal, samas kui tuntav kahju õpetaja jaoks puudub, on probleemi omanikuks õpilane. (samas, lk 60) Tantsutunni kontekstis on heaks näiteks olukord, kus õpilane ei tee tunnis kaasa. Gordonile tuginedes, võib õpetajat õpilase kõrvalejäetus küll murelikuks teha, ent sageli kuulub kirjeldatud olukorras probleem hoopis õpilasele. Näiteks ülesanne on tema jaoks keeruline, suhted kaaslastega takistavad õppimist, kõht valutab, õpilasel on madal enesehinnang, midagi juhtus vahetult enne tundi vms. Õpilaselt ei saa oodata, et ta (tantsu-)tundi oma muresid kaasa ei võtaks (samas, lk 64).

Mõnel õpetajal võib olla keeruline õpilase tundeid märgata puuduliku empaatiavõime tõttu. Samuti võib õpetaja kanda hoiakut, mis ei tähtsusta õpilaste tunnetega tegelemist õppimise kontekstis või peab negatiivseid emotsioone õppimisega paratamatult kaasnevaks nähtuseks. Ka õpetaja enda (õpilase käitumisest tulenev) tugev emotsioon võib takistada tal õpilase tunnetele tähelepanu pööramast. (Krips, Siivelt & Rajasalu 2012, lk 70) Mulle tundub, et seesugused takistused võivad olla küllaltki sügavalt juurdunud, tulenedes õpetaja väärtushinnangutest, väljakujunenud käitumismustritest ja sotsiaalsetest oskustest. Sellest hoolimata usun, et Gordoni meetodiga tutvumisel ja muutumise soovi korral on võimalik õpetajal oma hoiakuid aja jooksul mõningal määral ümber kujundada.

Samamoodi tuleb osata märgata olukordi, kus õpilase seisukohast küll probleemi ei esine, kuid õpilas(t)e käitumine tekitab õpetajas endas negatiivseid tundeid (nt pahameel, viha, ärritus) või toob kaasa füüsiliselt tuntavaid muutusi (nt pinget, peavalu, ebamugavust). Õpetajal on omad vajadused, et õpetada ja end hästi tunda, mistõttu käitumine, mis õpetaja vajadustega vastuollu läheb, näib talle probleemseks ehk on vastuvõetamatu. (Gordon 2006, lk 152-153) Tantsutunni kontekstis võivad õpetajale peavalu tekitada näiteks olukorrad, kus õpilased neid ei kuula, hilinevad tundi või kahjustavad oma tegevusega tantsusaalis asetsevaid või õpetajale kuuluvaid objekte. Gordon peab sellisel juhul oluliseks, et õpetaja sekkuks ja seisaks selle eest, et tema

vajadused oleks rahuldatud (samas, lk 153). Selleks võib ta proovida muuta õpilase käitumist, ümbritsevat keskkonda või iseenda suhtumist õpilase käitumisse (samas, lk 155), kasutades meetodeid, millest edaspidi täpsemalt juttu tuleb.

Õpikeskkonnas esineb ka olukordi, kus probleem on sisuliselt nii õpilasel kui õpetajal. Sellisel juhul on tegemist konfliktiga, mis tekib situatsioonis, kus omavahel põrkuvad kas osapoolte vajadused või väärtused. (samas, lk 211-212) Näiteks olukorras, kus õpilane ei tee tunnis kaasa, ent nädala pärast tuleb minna esinema koreograafiaga, mis nõuab veel lihvimist, kuulub probleem nii õpilasele kui õpetajale. Õpilasel on tõenäoliselt probleem, mis takistab tal harjutamist, ning õpetaja võib karta, et tal tuleb kõik joonised ümber teha, kui õpilane tantsu selgeks ei saa. Gordon sõnastab, et sellisel juhul on oluline leida lahendus, mis rahuldab mõlema poole vajadusi ning ei kahjusta õpilase ja õpetaja omavahelisi suhteid (samas, lk 258).

Üks ekslikest uskumustest, mis õpetaja ja õpilase vahelist suhtlust olulisel määral mõjutada võib, on eeldus, et me oskame üksteise mõtteid lugeda. Õpetaja võib arvata, et ta teab, mis toimub parasjagu õpilase peas, aga ka õpilasel võib olla ekslik arusaam sellest, mida õpetaja temast mõtleb ja kuidas end tunneb. Esineb ka vastupidist versiooni, mille kohaselt eeldatakse, et ka teine suudab meie mõtteid lugeda, mistõttu võivad kaasuda etteheited ja arusaamatus, miks teine meid ometi ei mõista. (Krips jt 2012, lk 81) Olen nii õpilase kui õpetajana kogunud, kuidas seesugused uskumused võivad mõjutada käitumuslikke valikuid õpikeskkonnas. Õpilased ja õpetajad võivad sageli väljendada end viisil, mis ei anna teisele osapoolele piisavalt täpset seletust sellest, mida ta sel ajahetkel tegelikult tunneb ning mis antud tunde esile kutsus, mistõttu võivad probleemiga tegelemisel tulla kasutusele võtted, mis toetuvad ekslikule mõtete lugemise oskuse kontseptsioonile ning mis tegelikkuses kuidagi olukorra lahendamisele kaasa ei aita.

1.3. Suhtlemistõkked

Enne kui saame asuda tõhusate ja häid suhteid toetavate lähenemisviiside kirjeldamise juurde, kohtudes probleemse olukorraga, tuleb esmalt tutvuda võtetega, mis on

tõenäoliselt paljude õpetajate jaoks tuttavlikud, harjumuspärased ning tunduvad näiliselt ka efektiivsed, ent lähemal vaatlusel võivad mõjuda hoopis vastupidiselt. Gordon toob välja 12 suhtlemistõket, mis ei loo lahendusi olukorras, kus õpilasel on probleem, ega ka siis, kui probleem kuulub õpetajale (2006, lk 163). Tegemist on universaalsete tõketega, mis võivad ka lähedaste, kolleegide, ülemuse või alluvatega suhtluses osutada ebaefektiivseks - sageli on neist rohkem kahju kui kasu (Bolton 2003, lk 30).

Võtan jällegi näiteks juba varem kirjeldatud situatsiooni, kus õpetaja soov on õpilastele tantsukava õpetada, ent grupis on üks õpilane, kes millegipärast tegevust kaasa ei tee. Probleem võib kuuluda eelkõige õpilasele, ent samas võib mõjutada ka õpetajat viisil, mis temas negatiivseid tundeid esile kutsub. Järgnevalt toon nimekirjana välja 12 suhtlemistõket (Gordon 2006, lk 103-110) ning iga punkti juurde ka enda kogemusele tugineva illustreeriva näite, kuidas tantsuõpetaja harjumuspäraselt antud olukorrale reageerida võib.

1. Käsutamine, kamandamine
“Ära seisa seal, tee kaasa (palun)!”
2. Hoiatamine, ähvardamine
“Kui sa tantsu selgeks ei saa, siis esinema ka ei pääse.”
3. Moraali lugemine ja jutlustamine
“Kui sa juba tantsutundi tulid, siis pead kaasa ka tegema. Muidu ei ole ju mõtet siin käia.”
4. Nõuandmine, ettepanekute tegemine, lahenduste pakkumine
“Võtame rahulikult algusest peale ja küll siis selgeks saad.”
5. Loengu pidamine, loogika ja faktide kasutamine
“Meil on ainult 25 minutit tunni lõpuni jäänud ja selle ajaga peab kõigil tants enam-vähem selge olema. Muidu me lihtsalt ei jõua valmis.”
6. Hinnangu andmine, kritiseerimine, süüdistamine
“Need, kes laisklevad, ei saagi kunagi tantsu selgeks.”
7. Sildistamine ja naeruvääristamine
“Kui teise klassi lapsed suudavad tunnis kaasa teha, siis suudad sina ka.”
8. Tõlgendamine, analüüsimine, diagnoosimine

“Sa lihtsalt kardad, et sul ei tule välja. Ära muretse, küll tuleb!”

9. Kiitmine, nõustamine

“Sa oled väga hea tantsija. Natuke tuleb lihtsalt harjutada, et ilusti välja tuleks.”

10. Rahustamine, kaasatundmine, lohutamine

“Ma tean, et alguses võib tõesti olla raske aru saada sellest liigutusest, aga kui sa proovima hakkad, siis ei tundu see enam nii keeruline.”

11. Küsitlemine, uurimine, ülekuulamine

“Miks sa meiega kaasa ei tee? Kas see liigutus on liiga keeruline?”

12. Tagasitõmbumine, kõrvalepõiklemine, naljatlemine, teema vahetamine

“Paistab, et ühel meist on juba tants selge... hea küll, see selleks, lähme algusest uuesti!”

Kui probleem on õpilasel, võivad öeldud sõnad sageli sisaldada rohkem kui ühte sõnumit. Lause võib kanda varjatud tähendust õpilase jaoks, kellele sõnum edastatakse. Õpilane võib sõnumist välja lugeda, et teda ei võeta tõsiselt, tema on olukorras süüdi, tema arvamus ei loe, ta on rumal või ei tohiks nii tunda, nagu ta parasjagu tunneb. Seetõttu võib õpilane solvuda, vihastada, lukku minna, vastu hakata jne. Õpetaja edastatud sõnum võib kahjustada õpilase enesehinnangut, rikkuda õpilase ja õpetaja omavahelisi suhteid ning tõenäoliselt ei aita kaasa ka probleemile lahenduse leidmisele. (samas, lk 70-72)

Kui probleemi omanikuks on õpetaja, säilib tema sõnumite negatiivne mõju õpilasele, ent lisaks asetub õpilane rolli, kus tema justkui vastutab ja tunneb süüd probleemi pärast, mis tegelikult kuulub õpetajale. Õpetaja edastab oma sõnumiga teate, et õpilane on probleemne ning ei anna talle mitte mingisugust teavet ega võimalust õppida selle kohta, kuidas käitumine õpetajat mõjutab. (samas, lk 161) Sõnumid on sina-kesksed ja oma olemuselt hinnangulised ning neist on ka õpetaja probleemi lahendamise juures vähe kasu (samas, lk 164-166).

Oluline on siinkohal rõhutada, et suhtlemistõkkeid ei soovitata kasutada probleemsetes olukordades, samas kui hetkel, mil probleeme ei esine, võib maneeride kasutus olla täiesti kahjutu, vahest koguni õppeprotsessi toetav (samas, lk 73-74). Võtkem näiteks kiitmise, mis probleemideta olukorras tugevdab igas eas õpilase enesehinnangut ja

suurendab enesekindlust, aitab õpilasel oma tugevusi märgata ning seekaudu kahandab ka sõltuvust välisest motivatsioonist (Paavel 2005, lk 115). Julgustus, mis toob tähelepanu eelkõige õpilase arengule ja oskustele kui saavutustele (samas, lk 115) ning on oma olemuselt siiras, vahetu (Gordon 2006, lk 74) ja sisukas, on kahtlemata oluline õppeprotsessi osa. Samamoodi võib näiteid tuua ka kõikidest teistest suhtlemistõketest, mis probleemideta olukorras ei pruugi kuidagi kahjustada õpilaste ja õpetaja vahelisi suhteid.

Rakendades suhtlemistõkkeid probleemsituatsioonides, väljendab õpetaja (tahtmatult) oma mitteaktsepteerivat suhtumist õpilas(t)e suhtes, samas kui aktsepteerivate tehnikate kasutuselevõtt aitab luua ja hoida häid suhteid, mille siseselt on võimalik turvaliselt kasvada ja areneda, muutuseid esile kutsuda ja keerukaid olukordi lahendada õppida (samas, lk 76).

1.4. Võimu küsimus

Arusaam, et õpetaja peab töös oma autoriteeti kasutama ja mõjuvõimsale positsioonile tugevalt toetuma, hoidmaks õpilasi kontrolli all, on nii haridusasutustes kui ka laiemalt ühiskonnas küllaltki ulatuslikult levinud (samas, lk 223). Ka õpilastel võib olla harjumuspärane ootus ja eeldus, et õpetaja on see, kelle ülesanne on kogu grupi käitumist ohjata, kuigi eesmärgiks võiks ometi olla keskkond, kus igaüks vastutab oma tegude eest ise (Rogers 2011, lk 29-30).

Gordon eristab kahte sorti autoriteetsust, millest esimene on enamasti kahjutu ja põhineb õpetaja asjatundlikkusel, samas kui teine toetub võimupositsioonile, olles oma olemuselt autoritaarne. Teadmiste ja kogemuste rajatud autoriteetse oleku on õpetaja harilikult ära teeninud, kui just ei ole tegemist eksliku kuvandiga, millega nooremas eas õpilased on õpetajat küll pärjanud, ent hiljem oma arvamust ümber kujundanud. Tõeliselt autoriteetne õpetaja säilitab oma väärtuse õpilaste silmis ka aastate möödudes ning grupisisestele suhetele see negatiivset mõju ei avalda. (2006, lk 223-225)

Võimul põhinev autoriteet ehk autoritaarne juhtimisviis võimaldab aga õpetajal valida, millal õpilast kiita ja millal karistada, toetudes oma tegevuses asjaolule, et õpilased on tema otsustest olulisel määral sõltuvad (samas, lk 226). Õpetajale allutakse lihtsalt sellepärast, "et ta on õpetaja" (Rogers 2011, lk 31). Nooremate õpilaste puhul võib meetod küll edukalt toimida, ent mida vanemaks saavad õpilased, seda ebaefektiivsemaks muutub ka lähenemisviis. Õpilaste head käitumist juhib hirm negatiivsete tagajärgede ees, samas kui õpilane enam ei karda, kaob ka motivatsioon korraldusi täita ning õpetaja tahtmisele alluda. Ajapikku jääb toimivaid karistus- ja premeerimisvõtteid aina vähemaks, sest õpilane on õpetajast üha vähem sõltuv, mistõttu võib õpetaja tabada end nõutuks tegevast olukorrast, teadmata, kuidas probleemse käitumisega toime tulla. Veelgi enam, õpilastel võivad välja kujuneda erinevad toimetulekustrateegiad, kuidas võimu kasutamisest tulenevate negatiivsete tunnetega hakkama saada: õpilane võib endasse tõmbuda, valetama või vastu hakata, teisi süüdistada, kätte maksta jne. (Gordon 2006, lk 227-232) Sundimisel, keelamisel ja karistamisel tuginev juhtimisstiil võib tahtmatult õpilase ebakohast käitumist kinnistada, võimendada - ajutisest probleemist kujuneb välja püsiv olemus (Leino 2000, lk 53). Vastastikust käitumisest moodustub nõiaring: mõlemad pooled on valmis oma vajaduste eest seisma, pannes käiku üha võimsamad vahendid (Kindlon & Thompson 2003, lk 76).

Õpetaja autoritaarne lähenemisviis on tugevalt seotud tema eelhäälstusega. Kui õpetajale tundub, et õpilased on rumalad, ei ole võimelised ise oma käitumist reguleerima ja seetõttu ei saa neid ka usaldada, võib sagedane sekkumine paista hädavajalik (Krips jt 2012, lk 88-89). Õpetaja usub, et ta ise teab kõige paremini, mida õppida, kuidas käituda ja milliseid valikuid teha, mistõttu ei kaasa ta õpilasi otsuste tegemisse ning peab omavahelist koostööd ebavajalikuks (samas, lk 182-183).

Peamiselt autoritaarsele positsioonile toetudes vähendab õpetaja õpilase initsiatiivi ja võimekust iseseisvalt probleeme lahendada, piirab vastutustunde teket ning ajapikku tekitab õpilastes õpitud abitust (samas, lk 182-183). Kui õpilane kogeb, et hästi tuleb käituda ainult kellegi võimukama nõudmisel, ei arene temas välja olulisi kontrollmehhanisme nagu kaastunne, ausus, empaatiavõime ja südametunnistus. Kasutades võimu probleemse olukorra lahendamisel, loobub õpetaja potentsiaalsest

“õpetavast momendist”. (Kindlon & Thompson 2003, lk 75-76) Probleemsituatsiooniga kohtumisel on võimalik pöörata olukord pahupidi ja näha selles negatiivse asemel hoopiski võimalust jagada õpilastega olulisi elulisi oskuseid, mis juhiks neid ka omavahelisi konflikte edaspidi rahumeelselt ja võimuvabalt lahendama (Goleman 1997, lk 315). Samuti on võimalik arendada õpilaste empaatiavõimet, kui juhtida distsiplineerimisel tähelepanu sellele, kuidas konkreetne käitumine ümberkaudseid inimesi mõjutab, selmet lihtsalt õpilast noomida või keelata (samas, lk 125). Seega võib eelnevale toetudes kokkuvõtlikult järeldada, et kuigi autoritaarne juhtimisstiil võib ajutiselt või isegi pikemaajaliselt aidata saavutada eeskujulikku distsipliini õpikeskkonnas, ei täitu see eesmärk negatiivsete tagajärgedeta.

Kui õpetaja eesmärgiks on kasvatada vastutustundlikke õpilasi, kes oskavad ka teiste õigusi ja vajadusi arvesse võtta, tuleb õpetajal paigutada end eelkõige suunanäitaja ja toetaja rolli õpilaste enesejuhtimise teekonnal (Rogers 2011, lk 30-32). Õpetaja, kes käitub kehtestavalt olukordades, mis seda vajavad, ent näitab üles huvi õpilaste arvamuste ja vajaduste vastu, hoides hoolivat ja mõistvat joont, loob viljaka pinnase vastastikuse austuse tekkeks ja säilimiseks (Kriips jt 2012, lk 72-73). Parim distsipliin toetub hoolivusele, mida õpilane tunneb täiskasvanu vastu, soovides just eelkõige sellest lähtuvalt talle ka meele järele olla (Kindlon & Thompson 2003, lk 256). Eeldades, et huvikooli tantsutundidesse satuvad peamiselt õpilased, kes lähtuvad osalemisel oma huvist ja vabast tahtest (kuigi kahtlemata on ka erandeid), ei pruugi tantsuõpetajal tekkida vajadust end väga tugeval autoritaarsel viisil kehtestada, kuna õpilased on rohkem motiveeritud ja neid ei ole vaja sundida kohustuslikku kava läbima. Samas olen tunnetanud, kuidas allhoovusena kaasa loksuv võimusuhe võib siiski (tahtmatult) pärssida õpilaste loovust, pealehakkamist, koostöövalmidust ning iseseisvalt mõtlemise ja tegutsemise oskust. Seetõttu tuleb ka tantsuõpetajale kasuks tutvuda alternatiivsete suhtlemistehnikatega, mis võimule ei toetu.

2. ÕPETAJA EFEKTIIVSUSTREENING EHK TET-MEETOD

Käesolevas peatükis tutvustan Dr. Thomas Gordoni poolt välja töötatud õpetaja efektiivsustreeningut ehk TET-meetodit, mille peamiseks komponendiks on aktiivne kuulamine, enesekehtestamine mina-sõnumi abil, kaotajateta konflikti lahendamise meetod ning probleemide ennetamine keskkonna kohandamise ning reeglite kehtestamise kaudu. Vaatlen, millised on TET-meetodi rakendamise eelised eespool kirjeldatud meetodite ees ning miinused ja keerukused eelkõige tantsutunni kontekstis.

2.1. Meetodist

Dr. Thomas Gordon (1918-2002) oli Ameerika Ühendriikides tegutsev kliiniline psühholoog, kolmekordne Nobeli rahupreemia nominent ning *Gordon Training Internationali* rajaja. Gordoni mudeli tuntumad programmid on *Parent Effectiveness Training (P.E.T.)*, *Teacher Effectiveness Training (T.E.T.)* ja *Leader Effectiveness Training (L.E.T.)*, mis toetuvad õpetuses küll samadele printsiipidele, ent on välja töötatud kontekstide eripäradest lähtudes. (About Dr Thomas Gordon) Linda Adams, Gordoni abikaasa ning praegune ettevõtte president ja tegevjuht, on omakorda loonud täiendavad programmid, mis toovad Gordoni meetodi ka teiste sihtrühmadeni (About Gordon Training International).

Õpetajatele suunatud programmi tutvustati esmakordselt 1965. aastal ning meetodit käsitlev raamat ilmus 1974. aastal (About Dr Thomas Gordon). Uuendatud kordustrukk avaldati 2003. aastal (samal ajal) ning tõlgiti eesti keelde kolm aastat hiljem, kandes pealkirja "Õpetajate kool: kuidas tunda ennast õpetajana paremini". Eesti keeles võib meetodit kutsuda õpetaja efektiivsustreeninguks, ent raamatus viidatakse sellele enamasti kui TET-meetodile (Gordon & Burch 2006, lk 18). Eestis tegutsev Perekeskus

Sina ja Mina juhendab vastavasisulisi koolitusi Õpetajate kooli nime all (Õpetajate kool). Käesolevas töös kasutan suupärasuse huvides lühendit TET-meetod.

TET-meetodi eesmärgiks on toetada heade suhete loomist ja hoidmist õpetaja ja õpilaste vahel ning seekaudu võimaldada rohkem aega sisukaks õppimiseks ja õpetamiseks. Meetod toetub eeldusele, et head omavahelised suhted on kaaluka tähtsusega õppeprotsessi edukaks toimimiseks. (Gordon 2006, lk 21-25) TET-meetodi peamisteks tööriistadeks on aktiivne kuulamine, mina-sõnum ja III meetod ehk kaotajateta konflikti lahendamise meetod (samas). Läbiva metodoloogia väljatöötamisel on Gordon lähtunud mitmete kolleegide ja teadlaste praktikast. Aktiivne kuulamine toetub Carl R. Rogersi, humanistliku psühholoogia alusepanija meetodile, mida algselt nimetati tunnete peegeldamiseks. Richard Farson, Gordoni õpilane ja psühholoog, nimetas võtte hiljem ümber aktiivseks kuulamiseks, mille omakorda võttis üle ka Gordon. Mina-sõnumi meetodi sünni oli mõjutatud kolleeg Oliver Bowni ja psühholoog Sidney Jourardi ausa, läbipaistva ja otsese suhtlusprintsipi suunitlustest ning leidis kinnitust ka Gordoni erialase töö praktikast. Kaotajateta konflikti lahendamise viis toetub psühholoogi, filosoofi ja haridusedendaja John Dewey 6-astmelisele probleemide lahendamise meetodile ning taotleb lahendust, kus mõlemad pooled n-õ võivad. (Origins of the Gordon Model)

Tegemist on meetodiga, mille alaseid koolitusi on juhendatud Ameerika Ühendriikides juba aastakümneid ning teadmised on jõudnud ka paljude teiste riikide õpetajateni üle kogu maailma (Gordon 2006, lk 25). Eestis annab õpetust edasi eelnevalt mainitud Perekeskus Sina ja Mina ning ka hariduse eestvedajate programm Noored Kooli toetub suhtlemisõpetuses Gordoni mudelile (Aabits 2016).

2.2. Kuulamisoskused

Eelmises peatükis kirjutasin sellest, kui oluline on õpetajal eristada endale kuuluvat ja õpilast vaevavat probleemi. Märkiliseks kujuneb teadmine just sekkumisviisi valikul, millest oleneb, kuivõrd tõhusaks kujuneb omavaheline suhtlus ja probleemile lahenduse

leidmine (Gordon 2006, lk 154). Käesolevas alapeatükis vaatlen, mida saab õpetaja omalt poolt teha, et aidata ja toetada õpilast, kellel on probleem.

Peamiseks lähenemismeetodiks kujuneb sellises olukorras õpilasega rääkimine, mille oluliseks komponendiks on õpetaja aktsepteeriv kuulamine. Määravaks osutub viis, kuidas õpetaja õpilasega vestleb, sest mitte igasugune rääkimine ei mõju toetavalt - suhtlemistõkkeid ehk mitteaktsepteerimist väljendavaid reaktsioone kasutades võib vestlus rohkem hävitada kui ravida. (sammas, lk 76-79)

Viljaka vestluse aluseks on õpetajapoolne siiralt aktsepteeriv, huvitatud ja empaatiline hoiak (sammas, lk 112), mis toetab õpilast oma tunnete ja murede jagamisel (sammas, lk 78). Vestlus olgu kantud õpetaja usust, et õpilane on võimeline ise oma probleemile lahenduse leidma, ja soovist õpilasele selles toeks olla, olgugi et nii probleemi tuumani jõudmine kui lahenduse leidmine võib nõuda kannatlikkust ning olla aeganõudev (sammas, lk 97-98). Farson ja Rogers, kirjutades aktiivsest kuulamisest, võtavad kokku hea kuulaja baashoiaku järgmiste sõnadega:

“Ma olen huvitatud sinust kui inimesest ja see, mida sa tunned, on minu jaoks oluline. Väärtustan su mõtteid ja isegi kui ma nendega ei nõustu, tean, et need on sinu silmis põhjendatud. Ma olen kindel, et sa annad oma panuse. Ma ei püüa sind muuta ega hinnata. Tahan lihtsalt sind mõista. Minu silmis oled sa väärt kuulamist ja ma soovin, et sa teaksid, et ma olen inimene, kellega sul on võimalik rääkida.” (1987, lk 4)

Vastavate eelduste puudumisel tekib konflikt väljenduslaadi ja kavatsuse vahel, mis tühistab taotletud püüdlused, mõjudes külma ja mehaanilisena ning pidurdades õpilase jagamise ja probleemi lahendamise protsessi. Ainuüksi positsioon, millest puudub kriitika, hinnangulisus ja moraliseeriv laad, toetab usalduslike ja soojade suhete tekkimist, andes teed edasiviivatele muutustele. (sammas, lk 1-2)

Asetades end kuulaja rolli, võime tahtmatult kippuda vestlust omatahtsi suunama, esitades kas liiga palju küsimusi ja väiteid (Bolton 2003, lk 62) või püüdes panna teist vaatlema olukorda meie endi pilgu läbi ja seekaudu suunata teda oma mõtteid-tundeid muutma (Farson & Rogers 1987, lk 2). Lastes aga õpilasel ise vestlust juhtida ja oma probleemi eest vastutust kanda, anname võimaluse õpilasel kogeda, kuidas ise oma

negatiivsete tunnetega toime tulla ja probleemidele lahendusi leida (Gordon 2006, lk 137). Järgnevalt vaatlen, kuidas saame õpetajana oskusliku kuulamise abil oma aktsepteerivat hoiakut väljendada ja seekaudu õpilase arengut toetada (samam, lk 79).

Oskusliku kuulamise aluseks on vaikimine, mis oma lihtsuses on üks tõhusamaid viise õpilase aitamisel. Vaikimine annab võimaluse õpilasel rääkida ja julgustab teda oma mõtteid jagama. (samam, lk 81) Ometi ainult vaikimisest ei piisa, sest seekaudu ei saa õpilane piisavat tagasisidet õpetaja ehtsa kuulamise ja mõistmise kohta (samam, lk 111).

Lisaks vaikimisele saab õpetaja väljendada oma tähelepanelikkust ja empaatiavõimet toetavate reaktsioonide ja kehakeele kaudu (samam, lk 111). Nendeks on nii verbaalsed (nt “mhm”, “või nii”, “jajah” jms) kui mitteverbaalsed märguanded ehk ettepoole kallutamine, noogutamine ja tundeid peegeldavad näoilmed (samam, lk 81-82). Bolton lisab nimekirja ka huvi väljendava silmside ja võimalusel väliste segajate miinimumini viimise, soodustamaks hõlpsamat keskendumist käesolevale vestlusele (2003, lk 58-59).

Kuigi liigse küsimise ja oma mõtete jagamise osas tuleb kuulajal pigem ettevaatlik olla, toetab vestluse algatamist ja aeg-ajalt ka jätkamist avatud küsimuste ja avalduste ehk ukseavajate kasutamine. Ukseavajad saavad õpilasele sõnumi, et õpetajal on soov teda kuulata, ja julgustavad vestlust jätkama olukorras, kus õpilase jutt takerdub. (Gordon 2006, lk 112) Näiteks küsimus “Kas sa soovid sellest rääkida?” või avaldus “See on huvitav, ma tahaksin rohkem kuulda” julgustavad õpilast oma mõtteid jagama ja sügavamale süüvima (samam, lk 82). Ukseavajaid võib koostada ka neljaosalise mudeli põhjal ehk kõigepealt kirjeldada teise inimese kehakeelt (nt “Sa tundud täna kuidagi nukker”), järgnevalt näidata huvi rääkimise või vestluse jätkamise vastu (nt “Tahad sa sellest rääkida?”) ning seejärel vaikida, et anda partnerile võimalus otsustada, mida ja kuidas vastata, samal ajal andes märku oma vestlusvalmidusest kehakeele abil. Kirjeldatud elemendid ei pruugi aga alati esindatud olla. Juhinduda võib nii konkreetse suhte omavahelisest dünaamikast kui ümbritsevast kontekstist. (Bolton 2003, lk 64-65) Mõõdukas avatud küsimuste küsimine, lähtudes õpetaja vaatenurga asemel õpilase omast, võimaldab õpilasel ise oma probleemi uurida ning valida, millest ta parasjagu rääkida soovib (samam, lk 68-69). Olukordades, kus võib olla harjumuspärane kasutada

uksesulgejaid (ehk suhtlemistõkkeid), on ukseavajatest sageli palju rohkem kasu (samas, lk 63).

Eelkirjeldatud kuulamis- ja lähenemisoskused, mis toetuvad õpetaja siiralt aktsepteerivale hoiakule, annavad oskuslikul kasutamisel õpilasele märku, et õpetaja on valmis teda tähelepanelikult kuulama. Selleks et väljendada peale kuulamisvalmiduse ka õpetajapoolset mõistmist, tuleb omandada aktiivse kuulamise ehk peegeldamise oskus. (Gordon 2006, lk 84)

Sageli kasutame omavahelises suhtluses ja enese väljendamises kodeeritud sõnumeid ehk väljaõeldud sõnad või käitumismaneer ei väljenda teisele piisavalt täpselt seda, kuidas inimene ennast tegelikult tunneb või mis talle muret valmistab, mistõttu on suur oht, et õpetajal ei õnnestu õpilast aidata, sest temani ei jõua mure tegelik tuum. Kontrollimaks, kas õpilase kodeeritud sõnumit on korrektselt mõistetud, ja kinnitamaks õpilasele, et temast saadakse õigesti aru, tuleb õpetajal oma dekodeerimise tulemust õpilasele vastu peegeldada. (samas, lk 86-89) Näiteks võib õpilane keset tundi väljendada end sõnadega: “Ma ei oska!”, mida võib õpetaja tõlgendada frustratsioonina ülesandega toimetulekul ning sõnastada oma peegelduse järgnevalt: “Sa oled nõrдинud, sest sul ei tule see harjutus välja.” Õpetaja peegeldusele järgneb harilikult kas õpilasepoolne kinnitus õpetaja tundmusele või oma olukorra täpsustus, õpetaja sõnumi parandus. Aktiivse kuulamise abil on võimalik õpetajal paremini aru saada, milles seisneb õpilase tegelik probleem. (samas, lk 90-91)

Aktiivse kuulamise juures on oluline keskenduda eelkõige õpilase tunnete peegeldamisele (samas, lk 91), proovides hoomata sõnumi “täielikku tähendust”, mis koosneb nii õpilase õeldu sisust kui tundest või hoiakust, mis sõnumite edastamisega kaasneb. Võttes arvesse õpilase näoilmeid, kehahoidu, käte ja silmade liikumist, hingamislaadi, ning märgates kõhklusid, intonatsiooni, valitud mõtete rõhutamist ja teiste pomisemist, saab õpetaja parema ülevaate sellest, mida õpilane tegelikult mõeldab ja tunda võib. Püüdes vaadelda olukorda õpilase vaatepunktist, otsides sõnade ja vihjete kaudu sõnumi täielikku tähendust ning peegeldades õpilasele tagasi eelkõige sõnade vahele jäävat tunnet, kujuneb õpetajast hea aktiivne kuulaja. (Farson & Rogers 1987, lk 3-4)

Kuigi aktiivne kuulamine ei ole võluvits, mis kõrvaldab kõik teele sattuvad mured (Gordon 2006, lk 98), on sellest abi tegelike probleemide väljaselgitamisel ja lahendamise protsessi algatamisel, jättes vastutuse õpilasele, kellele probleem kuulub (samas, lk 112). Õpilane õpib usaldama oma tundmusi, toetuma oma potentsiaalile ja arvestama oma otsuste tagajärgedega, olles seejuures enesekindlam ja iseseisvam (samas, lk 137). Oskusliku kuulamise rakendamine soodustab õpilase emotsionaalset arengut, avatust erinevatele kogemustele ja arvestamist kaaslaste mõtete ja tunnetega (Farson & Rogers 1987, lk 1). Samuti jääb tõenäoliselt rohkem aega õppimiseks ja õpetamiseks, sest efektiivse tunnetega tegelemise ja maandamise järel on õpilasel lihtsam uuesti õppimisele keskenduda ning vastastike soojade ja hoolivate suhetega keskkonnas esineb ka vähem distsipliiniprobleeme, sest õpilased kipuvad põhjustama vähem meelehärmi õpetajale, kellest nad lugu peavad (Gordon 2006, lk 101-102). Kuulamisoskuseid viljelev lähenemine töötab olla nakkav, nagu ka igasugune teine käitumisviis (Farson & Rogers 1987, lk 4).

2.3. Vajaduste kehtestamine

Eelnevas alapeatükis oli fookuses õpilane, kellel on probleem. Järgnevalt aga vaatlen, mida teha olukorras, kus probleem kuulub õpetajale ehk õpilas(t)e käitumine on õpetaja jaoks vastuvõetamatu. Aktiivse kuulamise oskusest jääb siinkohal vajaka. Samuti on vähe kasu suhtlemistõketest, millest eelmises peatükis juttu oli ja mida õpetajad oma töös sageli kasutada võivad, sest lisaks ebaefektiivsusele saavad tõenäoliselt kahjustada ka õpilase enesehinnang ja suhted õpetajaga. Lahendust pakkuvad, alandavad ja kaudsed sõnumid sisaldavad teavet ainult õpilase, mitte õpetaja enda kohta. Õpilane ei saa teadlikuks sellest, kuidas tema käitumine õpetajat mõjutab, ning tunneb end probleemseks ja süüdi - probleemi eest hakkab vastutama õpilane, kuigi probleemi tegelik omanik on õpetaja. Selleks, et oma vajaduste eest hoolt kanda, tuleb õpetajal vastuvõetamatu käitumise/olukorraga kohtumisel proovida muuta kas õpilas(t)e käitumist, keskkonda või iseennast. Käesolevas alapeatükis keskendun esimesele ehk oskusele kehtestamise kaudu õpilas(t)e käitumist suunata, et õpetajana oma vajaduste

eest seista. Vaatlen, kuidas sina-kesksete sõnumite asemel võtta kasutusele mina-keel. (Gordon 2006, lk 152-164)

Sõnumeid, mis väljendavad õpetaja vajadusi ja tundeid, nimetab Gordon mina-sõnumiteks. Erinevalt sina-kesksetest sõnumitest ei kätke mina-sõnum negatiivset hinnangut õpilase suhtes ning kutsub esile muutust tema käitumises, säilitades hoolivaid suhteid. Õpetaja jagab õpilastega oma n-õ inimlikku poolt, võttes vastutuse oma tunnete ja nende jagamise eest ning jättes õpilas(t)ele võimaluse olla abivalmis ja arvestav ning sellest tõukudes oma käitumist ka muuta. (samas, lk 166-168)

Hästi koostatud mina-sõnum koosneb kolmest osast: käitumise/olukorra hinnaguvabast kirjeldusest, olukorra otsesest mõjust õpetajale ja tunnetest, mida käitumise mõju õpetajas esile kutsub (samas, lk 170-173). Näiteks: “Kui sa räägid Saaraga samal ajal (käitumise kirjeldus), siis ei kuule ma tema arvamust (otsene mõju) ja see teeb mind kurvaks (tunne)”. Mina-sõnum algab sõnaga “kui”, mis viitab sellele, et õpetajale on vastuvõetamatu vaid konkreetne käitumine antud olukorras, mitte õpilase üldine isiksus või iseloom. Õpetaja saadab sõnumi, et õpilasel on võimalik talle abiks olla, kui ta muudab kirjeldatud käitumisviisi. Sõnumis kajastuv mõju õpetajale peab olema õpilase silmis käegakatsutav ja usutav, et kutsuda temas esile motivatsiooni muutuda. Keskendudes iseendi vajaduste rahuldamisele, võivad õpilased sageli olla mitte teadlikud sellest, kuidas nende käitumine teisi mõjutada võib, mistõttu võib õpetaja avaldus mõjuda neile ootamatult, üllatavalt. Mõju ja tunnete järjestikune sõnastus saadab õpilasele sõnumi, et negatiivseid tundeid kutsub esile käitumise/olukorra mõju ja süüdi ei ole otseselt õpilane ise. Kuigi mina-sõnumi kirjeldatud ülesehitus on muutuste esilekutsumisel oluline, ei ole tegemist absoluutse mudeliga. Teistsuguse järjestuse või koguni puuduva osaga mina-sõnum on igal juhul parem valik kui süüdistava (ala)tooniga sina-sõnum. (samas, lk 170-173)

Kuigi mina-sõnumitel ei ole nõnda teravat negatiivset mõju õpilastele kui sina-sõnumitel, võib õpetaja aus väljaütlemine siiski kutsuda õpilas(t)es esile piinlikkust või valu, tekitada vajadust vastu vaielda või ennast kaitsta, mis tähendab seda, et nüüd on probleem õpilasel. Siinkohal tuleb mängu n-õ käiguvahetus ehk üleminek mina-sõnumilt aktiivsele kuulamisele, mida tuleb rakendada olukorras, kus

õpetaja kohtub õpilase negatiivsete tunnete või vajadusega enda kaitseks välja astuda. Aktiivsele kuulamisele ümber lülitades annab õpetaja õpilas(t)ele märku, et tema tundeid mõistetakse ja aktsepteeritakse. Õpetaja hooliv peegeldamine aitab õpilas(t)el asja tekkinud probleemiga paremini toime tulla. (samam, lk 173-174)

Õpilased võivad ilmutada imetlusväärset vastutulelikkust ja vastutustundlikkust, kui nad saavad teadlikuks sellest, kuidas nende tegevus õpetajat mõjutab. Aus ja hinnanguvaba sõnum õpetaja poolt kutsub esile hooliva ja arvestava muutuse õpilas(t) e käitumises sagedamini, kui esialgu arvata võiks. Veelgi enam, võttes eeskujuga õpetaja suhtlemisviisist, võivad õpilased märkamatuult hakata ka omavahel ja õpetajale mina-keskseid ausaid sõnumeid edastama. (samam, lk 182-183)

Üleüldist empaatiavõime arengut ning tunnete äratundmise ja sõnastamise oskust toetab igapäevane tunnete aspekti kaasamine omavahelistesse vestlustesse (Paavel 2005, lk 118). Näiteks olen tantsuõpetajana palunud õpilastel kas tunni alguses või lõpus või koguni mõlemal juhul anda oma hetke tundeseisule hinnang (numbrina 1-10 või abstraktsemalt skaalal maapinnast pilvedeni või ruumi ühest otsast teiseni jms) ning põhjendada oma tehtud valikut. Seekaudu on võimalik olla teadlikum sellest, mis õpilaste (tunde)elus parasjagu toimub, anda märku sellest, et kõik tunded on tunnis aktsepteeritud, ning arendada õpilaste oskust oma emotsioone sõnadesse panna.

2.4. Konfliktide lahendamine

Konfliktid, olles inimsuhetes vältimatud, tekivad olukordades, kus rahuldamata vajadused tekitavad probleemi mõlema osapool e jaoks või kus osapoolte väärtushinnangud ei ühti (Gordon 2006, lk 209-212). Käesolevas alapeatükis peatun esmalt esimesel versioonil ehk vajaduskonfliktil ning seejärel vaatlen võimalikku tegutsemist väärtuskonfliktiga kohtudes.

Vajaduskonflikt tekib olukorras, kus õpetaja saadetud mina-sõnumid ei anna piisavat tulemust õpilas(t) e sobimatu käitumise muutmisel (samam, lk 209), mistõttu võib õpetajale tunduda, et ainuke variant konflikti lahendamiseks on kasutada oma võimu, et

võita, või alistuda õpilaste võimule ehk kaotada (samas, lk 213). Gordon nimetab “võit või kaotus” printsiibile toetuvaid konfliktide lahendamise viise I ja II meetodiks, kus esimese rakendamisel võidab õpetaja ja õpilane annab järele, teise puhul vastupidi (samas, lk 215). Võimuvõitlus määrab, kelle vajadused saavad rahuldatud ja kelle omad eiratud (samas, lk 218).

I meetodit rakendav õpetaja mõjub rangelt ja autoritaarselt, tal on konflikti lahendus juba ette välja mõeldud ning ta võitleb seni, kuni saavutab oma tahtmise (samas, lk 214-216). Meetodi kasutamine kutsub harilikult esile pahameelt ja hirmu õpetaja suhtes, suunab õpilast tegema miinimumi lahenduse elluviimisel ning toidab õpilase sõltuvust õpetajast, pidurdades loomingulisust, vastutustunde kasvu ja enesejuhtimise kujunemist. Võitjas ehk õpetajas võib seesugune konflikti lahendus tekitada süütunnet. (samas, lk 219-220) II meetodit kasutavat õpetajat võib iseloomustada kui leebet ja kõikelubavat (samas, lk 214), mistõttu kipuvad õpilased rakendama oma võimu õpetaja mõjutamiseks. Õpilased kaotavad pikapeale austuse õpetaja suhtes, muutudes nõudlikuks ja ohjeldamatuks, neis ei arene koostöövõimekus ega teistega arvestamise oskus, kutsudes õpetajas esile sallimatust õpilas(t)e vastu. (samas, lk 220-221) Õpetaja kannatab ja tema vajadused jäävad katmata, töö võib muutuda koormavaks (samas, lk 242). On õpetajaid, kes kasutavad peamiselt ühte neist meetoditest, aga ka neid, kes lähenevad olukordadele kord ühtemoodi, teinekord teisiti (samas, lk 218), mis võib õpilasi piiride hajususe tõttu segadusse ajada (samas, lk 221). Mõlema meetodi kasutamise tulemusena kujunevad kaotajatel välja omad negatiivsed toimetulekustrateegiad, et võimuvõitluses kuidagi hakkama saada (samas, 231-242). Võimu rakendamine sunnib vaid konkreetsetes olukorras teataval moel käituma, aga ei võimalda õpetajal harida ega kestlikult motiveerida õpilasi sobival ja arvestavalt tegutsema. Loobudes võimu abil distsiplineerimisest, on õpetajal suurem ja positiivsem mõju õpilaste arengule. (samas, lk 244).

Alternatiivina pakub Gordon välja III meetodi, mis põhineb koostööl ning otsib sellist lahendust konfliktile, kus mõlema poole vajadused saavad rahuldatud ja kumbki osapool ei kaota (samas, lk 253). Vaadeldes konflikte kui potentsiaalseid suhte tugevdajaid, mitte hävitajaid, ning säilitades vastastikust austust ja positiivseid tundeid, otsitakse koos loomingulisi lahendusi ette tulnud probleemidele. Meetodi kasutamise

eelduseks on õpetaja oskus kasutada nii mina-sõnumeid kui aktiivset kuulamist. Meetodi esmakordsel rakendamisel on hea kõigepealt õpilastele lühidalt selgitada, mida protsess endast kujutab. Kaasata tuleb õpilased, kes on konflikti osalised ehk need, kellel leidub olulist infot ning keda hilisem otsus otseselt mõjutama hakkab. Kuna protsess on küllaltki ajamahukas, on võimalik katkestada lahendamine iga sammu lõpus ning järgmisel sobival võimalusel meetodiga jätkata. (samas, 258-263)

Lähtudes John Dewey konflikti lahendamise meetodist, koosneb III meetod kuuest etapist:

1. Probleemi ja vajaduste sõnastamine
2. Võimalike lahenduste genereerimine
3. Lahendusvariantide hindamine
4. Mõlemale osapoolle sobiva lahenduse väljavalimine
5. Lahenduste planeerimine ja elluviimine
6. Hilisem lahenduste hindamine (samas, lk 262)

Esimese sammu juures on oluline sõnastada võimalikult selgelt ja kõiki osapooli kaasavalt probleemi olemus ja katmata vajadused. Õpetaja saab oma probleemi edastamisel kasutada mina-sõnumit ning õpilaste vajaduste kaardistamiseks aktiivset kuulamist. Oluline on selles etapis jääda ainult vajaduste juurde ja mitte pakkuda välja juba valmis lahendusi. (samas, lk 263-264) Teises etapis toimub üheskoos kõiksuguste võimalike lahenduste väljapakumine. Õpetaja saab julgustada õpilasi osalema, kasutades ukseavajaid ja tunnustades kõiki pakutud lahendusi, andmata hinnangut pakutu sisule. Hea on lahendused kõigile nähtavasse kohta ka üles kirjutada. (samas, lk 265) Kolmanda sammuna antakse pakutud lahendustele hinnanguid, seistakse endale sobivate lahenduste eest ja analüüsitakse potentsiaalset toimivust. Nimekirjast tõmmatakse maha iga lahendus, mis saab kellegi negatiivse hinnangu osaliseks. Õpetaja kasutab mina-sõnumeid, et jagada õpilastega oma eelistusi, aktiivset kuulamist, et tagada üksteise mõistmine, ning ukseavajaid, et diskussiooni algatada ja kõiki õpilasi kaasata. (samas, lk 266) Järgmiseks valitakse variantide seast välja kõigile sobiv lahendus. Kui alles on jäänud vaid üks variant, mis on kõigile sobiv, on neljas etapp kiirelt läbitud. Kui valikuid on rohkem, võib korraldada mitteotsustava hääletuse, kus

antakse näiteks käega märku oma arvamusest, et saada aimu üldistest suundumustest. Kui just kõik ei hääleta üheselt ühe variandi poolt, tuleb otsustavat hääletamist vältida, kuna enamuse järgi otsustamine tingib mittenõustujate kaotuse. Eesmärk on jõuda arutluse kaudu üksmeelele, vastu tahtmist alistumine ei ole meetodi eesmärkidega kooskõlas. Oluline on rõhutada, et otsust saab alati muuta, kui see mingil põhjusel ikkagi ei toimi. Seega võib õpetaja uurida ka, kas ollakse valmis üht või teist lahendust esialgu proovima, et vaadata, mis saab. Sobiva lahenduseni jõudmisel kirjutatakse see üles ning õpilastele võib luua ka võimaluse n-ö lepingule alla kirjutada. (samas, lk 267-268) Olukorras, kus kokkuleppele ei jõuta, on võimalik pöörduda tagasi teise etapi juurde ja proovida leida lisavariante, sisendades lootust lahenduse leidmise võimalikkusesse. Samuti võib aidata aja võtmine ja järgmisel korral jätkamine või vaatlemine, kas ehk on mõni probleemi aspekt või kellegi vajadus kahe sima vahele jäänud, mis takistab protsessi jätkamist. (samas, lk 318) Viimasel etapis pannakse täpselt paika, kes mille eest vastutab ja mida teeb ning mis ajaks. (samas, lk 268) Viimane etapp toimub mõningase aja pärast ning võib toimuda vabas vormis. Eesmärk on uurida, kuidas lahendus toimunud on ning kas kõik osapooled on endiselt sellega rahul. Probleemide lahendamise protsess olgu paindlik. Ideaalne on olukord, kus leitud lahendus toimib jätkuvalt hästi, aga kui esineb tõrkeid, tuleb pead uuesti kokku panna ja leida parem variant. (samas, lk 269-270)

Olukorras, kus konflikti lahendamise protsess on läbitud ja lahendus(ed) leitud, aga õpilane edaspidi kokkuleppesest kinni ei pea, tasub õpetajal esialgu saata selge sisuga mina-sõnum, väljendamiseks käitumise mõju ja kaasnevaid tundeid, ning seejärel, lähtudes edasisest vestlusest, otsustada, kas anda õpilasele uus võimalus kokkuleppesest kinni pidada, leida viis, kuidas hõlbustada kohustuste meeles hoidmist ja täitmist, või rakendada uuesti III meetodit, et leida paremini toimiv lahendus (samas, lk 314-315).

III meetodi kasutamine elimineerib I ja II meetodiga kaasneva negatiivse mõju, luues hoolivaid suhteid, mis on kantud vastastikusest austusest, üksteisega arvestamisest ja usaldusest (samas, lk 283-284). Kuna õpilased on olnud kaasatud otsuste tegemise protsessi, on nad rohkem motiveeritud ka lahendust ellu viima (samas, lk 279), olles kannustatud oma vastutustundliku grupiliikme rollist (samas, lk 286). Meetodi abil on võimalik jõuda probleemi juurteni, selle asemel et tegeleda vaid pealispinnaga,

väljastades reaktsioonid väärade oletuste ja järelduste põhjal, nagu sageli I ja II meetodi kasutamisel juhtuda võib (samas, lk 284-285). Parima lahenduse leidmise huvides ühendatakse mõlema osapoole teadmised, kogemused ja loominguline potentsiaal (samas, lk 280). Meetodit on võimalik rakendada ka õpilaste omavaheliste konfliktide lahendamisel, paigutades õpetajana pigem vahendaja rolli ning toetades erapooletult protsessi kulgu (samas, lk 299). Konfliktsetes olukordades on agressiivsete noorte puhul täheldatud veendumust teise poole vaenulikus hoiakus, mistõttu võib vägivalda abil sekkumine tunduda nende silmis igati õigustatud valikuna (Goleman 1997, lk 283). Analüüsi ja läbirääkimise oskuste jagamisel on võimalik suunata õpilasi konfliktseid situatsioone ehk teises valguses nägema.

Ometi ei ole võimalik kõiki konflikte III meetodi abil lahendada. Erandiks on probleemid, mis puudutavad väärtusi, uskumusi ja eelistusi, väljendudes näiteks õpilase riietumisstiili, keelekasutuse, kommete, eetiliste valikute, sõprade valiku jms kaudu. Olukorras, kus õpetaja silmis paistab õpilase käitumis- ja mõtlemisviis sobimatu, tunneb õpilane harilikult vastumeelsust diskussioonis osalemise ja oma veendumuste muutmise vastu, mistõttu on keeruline leida mõlemale osapoolele klappivat lahendust. (samas, lk 325-326)

Väärtuskonflikti tunneb ära selle järgi, kui õpetajal on keeruline sõnastada mina-sõnumi kaudu olukorra otsest mõju iseendale või kui õpilane väljendab end, õpetaja sõnumile reageerides, viisil, mis ütleb õpetajale, et ta ei peaks asjasse sekkuma (samas, lk 327). Õpilane ei ole igal juhul motiveeritud oma käitumist muutma, kui see õpetajat piisavalt usutaval moel ei kahjusta. Siiski võib õpetaja esialgu proovida kasutada hinnanguvaba mina-sõnumit, et lihtsalt väljendada oma tundeid ja anda märku, et ta on valmis sel teemal õpilasega vestlema, kui ka tal on huvi. Ühest mina-sõnumist piisab, et vältida näägutamise efekti. (samas, lk 330)

Õpilase nõusolekul võib õpetajast saada ka õpilase n-õ konsultant väärtushinnangute alal. Kui õpilasel on huvi õpetajaga neil teemadel konsulteerida, saab õpetaja olla talle teejuhiks potentsiaalsete muutuste esilekutsumisel. See eeldab õpetajalt põhjalikku eeltööd, et olla kompetentne teema üle arutamisel ning uute ideede ja võimaluste

jagamisel, ent vastutus otsuste tegemise eest peab jääma õpilasele endale. (samas, lk 335-339)

Teine võimalus on õpetajana lihtsalt ise käituda viisil, mida ta ka oma õpilastelt ootab, olles eeskujuks oma väärtushinnangute kandmisel eelkõige tegude, mitte sõnade näitel (samas, lk 340-341). Õpetajana ei saa vältida eeskujuks olemist õpilastele ning isegi kui õpetaja käitumine õpilaste väärtushinnanguid muuta ei suuda, austavad õpilased õpetajat, kes oma väärtusi ka tegudes peegeldab (samas, lk 343).

Viimaks jääb õpetajal üle vaid iseennast muuta, õppides oma õpilasi ja nende veendumuste alustalasid paremini tundma, tegeledes isiksuse arenguga kooliväliselt erinevate ekspertide suunamisel ning mõistes, et kellegi väärtushinnangud, ka tema enda omad, ei ole universaalne tõde. Nõnda toimides on õpetajal võimalik saada teadlikumaks ja kogeda mitmekesisust ning seeläbi ehk ka enda väärtushinnanguid veidi ümber kujundada. Kui aga enda muutmisest midagi välja ei tule, jääb alati võimalus aktsepteerida seda, mida muuta ei saa. (samas, lk 343-349)

Kuigi õpetaja peamiseks ülesandeks võib pidada konkreetse aine õpetamist, on oluline tähtsustada ka õpilaste n-ö kasvatamise aspekti, mida, lähtudes sotsiaalkognitiivsest õppimisteooriast, antakse edasi varjatud õppekava alusel ning mille kohaselt on õpilaste arusaamade kujundamisel kaalukas roll õpetaja eeskujul (Krull 2018, lk 216-217). Nii enesekohaste kui sotsiaalsete oskuste areng toimub paljuski vaatluse ja jäljendamise teel, mistõttu viis, kuidas õpetaja emotsioonidega toime tuleb, olukordadele reageerib, probleeme lahendab ja aktsepteerivat hoiakut üles näitab (Paavel 2005, lk 114; Saat 2005, lk 146), õpetab varjamisi oskusi, millest on kasu nii tunnis kui väljaspool õpikeskkonda.

2.5. Probleemide ennetamine

Lisaks oskustele, mis on abiks probleemsete situatsioonidega kohtumisel, tulevad kasuks ka teadmised, mille kaudu probleemide ja konfliktide teket ennetada. Gordon toob välja kaks võimalikku suunda, kuidas seda teha.

2.5.1. Kokkulepped

Esiteks on võimalik luua grupiga koostöös nimekiri tunnis kehtivatest reeglitest ehk teha õpilastega kokkulepped, tagamaks, et kõigil on ühtne arusaam selle kohta, millised käitumisviisid on antud kontekstis sobivad ja millised mitte. Aluseks on hea võtta kaotajateta konflikti lahendamise meetod, et õpilasi kaasates jõuda kokkulepeteni, mis on kõigile osapooltele, kaasa arvatud õpetajale, meeltemööda. Hea on reeglid paika panna kohe esimesel kohtumisel, ent ka hiljem on võimalik vastavat koosolekut korraldada. (2006, lk 306-307)

Kohtumise alguses on jällegi hea tutvustada protsessi eesmärki ja kulgu ning seejärel koostada nimekiri situatsioonidest, mis suurima tõenäosusega võivad tulevikus probleeme põhjustada (samas, lk 308-309). Tantsutunni kontekstis võivad nendeks olla näiteks tunni alustamine, omavahel rääkimine olukorras, kus õpetaja annab juhiseid, telefonide kasutamine, arutlustes teineteise kuulamine jne. Järgides III meetodi kuut sammu ja rakendades mina-sõnumit, aktiivset kuulamist ja hinnanguvaba suhtlusviisi, hakatakse järgmisena koos genereerima ideid, kuidas nende olukordadega edaspidi parimal võimalikul moel toime tulla. Hea on hoida kogu protsessi jooksul nobedat tempot, et säilitada õpilaste huvi ja tähelepanu. Eesmärk ei ole korraga teha reegleid kõikvõimalike olukordade tarbeks, vaid pigem näidata õpilastele, et neil on võimalik kokkulepete koostamisel võrdsena osa võtta ja et kui edaspidi peaksid probleemid tekkima, siis on võimalik neid ka koos lahendada. Samuti on oluline õpilastele teada anda, et tegemist ei ole lõplikult paika pandud reeglitega, vaid alati on võimalik reegleid muuta ja uusi kokkuleppeid teha. Tuleb kasuks, kui kokkulepped on õpilastel kogu aeg silme ees ehk hea on kirjutada need plakatile ja võimalusel riputada üles ruumi seinale. (samas, lk 309-310) Reeglite sõnastamisel on tõhusam kasutada jaatavat vormi keelava vormi asemel, et õpilastel oleks selge arusaam, milline käitumine on sobilik, selmet mõistada, mida keelatud tegevuste asemel neilt oodatakse (Paavel 2005, lk 116). Iván Angelus, Ungari tantsukunstnik ja -õpetaja, eelistab kasutada jaatavat sõnastust ka tunnisest suuniste jagamisel (2012). Selle asemel et hõigata keelavalt: "Ära turni aknalaua!" võib hoopis tõhusam ja positiivsem sõnum olla: "Liikuda võib praegu ainult põrandal."

Koos jõutakse sageli asjakohasemate ja arvestavamate reegliteni, mis on paremad nendest, mida õpetaja muidu ühepoolsetelt looks. Samuti tekib õpilastel suurem motivatsioon kehtestatud kokkuleppeid järgida ning vastutus on jaotatud võrdselt kõigi osapoolte vahel. Varakult kokku lepitud reeglid vähendavad vastuvõetamatu käitumise ja konfliktide tekke tõenäosust edasiste õpingute käigus ning õpilastel tekib algusest peale arusaam, et ka õpetajal on omad vajadused. Demokraatlik reeglite vormistamine nõuab küll päris palju aega, ent edaspidi kulub tõenäoliselt jällegi vähem aega ja energiat probleemidega tegelemisele. (Gordon 2006, lk 310-311)

Kuna reeglid sünnivad koostöös ja on konkreetse grupi loomingu vili, ei ole võimalik ette ennustada, milliseks need kujunevad. Nii võib mõnel grupil sündida ilmatuma pikk nimekiri kokkuleppeid ja mõnel teisel hoopis väga lühike. Angelus kirjeldab, kuidas tema tundides kehtib ainult üks reegel, mis ei ole küll III meetodi põhimõtteid järgides tekkinud, ent huvitav siiski siinkohal näiteks tuua. Tantsutunnis on keelatud vaid kellelegi (endale või teisele) või millelegi (ümbrusele, sisustusele) liiga tegemine, samas kui kõik, mis ei ole keelatud, on lubatud. (2012) Hea on see näide just ilmestamaks asjaolu, et nii õpetajate kui õpilaste ootused ja vajadused võivad suuresti grupiti erineda, mistõttu on oluline koos jõuda kokkulepeteni, mis just antud grupi kõigi osapoolte vajadusi rahuldavad.

2.5.2. Keskkonna kohandamine

Samuti aitavad probleeme ja konflikte ennetada asjakohased kohandused õpikeskkonnas (Gordon 2006, lk 185). Keskkonda on võimalik tuua loominguilisi muutusi rikastamise, vaesestamise, piiramise, avardamise, ümberkorraldamise, lihtsustamise, süstematiseerimise ja planeerimise kaudu. Kuna märkimisväärne osa vastuvõetamatust käitumisest saab alguse just õpilase igavustundest, aitab ruumi rikastamine keskkonda mitmekesistada, stimuleerivamaks ja põnevamaks muuta, toetades seekaudu probleemse käitumise vähenemist. (samas, lk 189-190) Tantsutunnis tasub selleks kasutada erineva ülesehituse ja eesmärgiga ülesandeid ning materjale (nt koos liikumise kõrval ka kirjutada, joonistada, arutleda, esineda üksteisele ning kasutada maale, fotosid, videoid, tekste, palle, kangaid, erinevaid helisid, muusikapalu

jms). Samuti saab võimalusel kutsuda külalisesinejaid ja -õpetajaid ning eksperimenteerida erinevate suundade ja paigutusega ruumis.

Teisalt võib keskkond aeg-ajalt õpilastele liiga stimuleerivalt mõjuda, mistõttu võib õppimist toetavalt mõjuda hoopis keskkonna vaesestamine. Tantsuõpetajal on võimalik sulgeda aken või uks, kui väljast kostab liigset müra, keerata valgust hämaramaks ja/või korrastada ruum ebavajalikest esemetest. (samas, lk 191) Samuti võib olla toetav muusika vaiksemaks reguleerimine või vaikuses tegutsemine, meelerahu ja tähelepanu harjutuste kaasamine ning võimalusel peegli katmine.

Keskkonna piiramise all peab Gordon silmas ruumi jaotamist selliselt, et iga tegevuse jaoks on oma koht (samas, lk 192). Tantsutunni kontekstis võib ruumi jaotamine kasuks tulla näiteks olukorras, kus, lähtudes ülesandest, on õpilastel võimalik valida erinevate liikumiskvaliteetide ja tempode vahel ning kindel paiknemine ruumis soodustab keskendumist ja mitte üksteisele n-ö ette jäämist. Samuti võib näiteks tunni alustamiseks ja lõpetamiseks fikseerida kindla koha või asendi ruumis.

Piiramise vastandiks on keskkonna avardamine, laiendamine (samas, lk 192-193). Tantsuõpetajal võib olla võimalik ekperimenteerida erinevate õpikeskkondadega, juhendades tunde aeg-ajalt õues, mõnes teises ruumis või teistsuguste tingimuste ja võimalustega aladel ning lähtudes ülesannete planeerimisel vastava ruumi spetsiifikast. Samuti saab käia koos tantsuetendusi uudistamas, korraldada ühine filmi või videote vaatamine ning anda koduseid töid, mis suunavad õpilasi ka tantsutunni väliselt märkama, inspireeruma ja liikuma.

Samuti hõlbustab õppetööd keskkonna ümberkorraldamine (nt ruumi võimalikult optimaalne korraldus, et midagi ei oleks üle ega puudu), keskkonna lihtsustamine (tagamine, et kokkulepete plakat on nähtaval kohal ja arusaadavas keeles ning töövahendid mugavalt kättesaadavas kohas) ning keskkonna süstematiseerimine selliselt, et teatud ülesanded on jagatud kindlatele inimestele (nt võib lasta õpilastel kanda kordamööda vastutust kohaviibijate nimekirja, raha kogumise või ruumi korrashoiu eest). Ka tõhus ette planeerimine aitab mitmeid probleeme ennetada, mistõttu on hea õpilastega läbi arutada, mida neilt näiteks eesootavate ürituste raames

oodatakse ja kuidas võiks käituda tüüpolukordade esinemisel (nt õpilaste või õpetaja hilinemise või puudumise korral). Kui õpetajal jääb endal ideid puudu, kuidas keskkonda paremini kohandada, on alati võimalik kaasata ka õpilasi ettepanekute tegemise ja otsustamise protsessi. (samas, lk 193-197)

Vastuvõetamatut käitumist aitab ennetada ka teatav rutiinsus, mis pakub õpilastele turvatunnet ning võimaldab ette ennustada, mis neid ees ootamas on. Eriti toetavalt mõjub rutiin just eelkooliealiste ja I kooliastme õpilaste käitumisele, aga ka vanematele õpilastele on hea näiteks tunni alguses tutvustada, mis edaspidi tunnis saama hakkab. (Paavel 2005, lk 116-117) Seega võib toetavalt mõjuda näiteks iga kord samal moel tantsutunni alustamine ja lõpetamine ning vajaduse ja soovi korral ka sarnane tunni ülesehitus. Samuti võib õppimise ja õpetamise sujuvusele kaasa aidata erinevate verbaalsete ja mitteverbaalsete märguannete kasutamine. Märguanded, mis võivad olla kas varem omavahel paika pandud või tiheda kasutamise tulemusena õpilastele tuttavad, hõlbustavad tunni alustamisel ja jooksul õpilaste tähelepanu koondamist ning üleminekuid ühelt tegevuselt teisele. (Krull 2018, lk 523) Sujuvad üleminekud ja mõnusalt hoogne tunnitempo aga hoiavad õpilaste huvi õppimise juures (samas, lk 507).

Teisalt võib tantsutunni kontekstis vaadelda keskkonna kohandamist ka mängulisel ja spontaansel moel. Nõnda võib ringi sagivate laste tähelepanu võitmisest kujuneda välja mäng, kus muusika hakkab dikteerima seda, millal võib ringi joosta ja millal tuleb peatuda, või kus õpetaja korduv maha istumine ja siis jälle püsti tõusmine tekitab tasapisi ka õpilastes huvi ning kutsub neid jäljendamise kaudu liituma (Angelus 2012). Võimalusi on siin lõputult. Õpetaja peab lihtsalt olema valmis oma tunnikava kõrvale panema ja saalis toimuvale loominguiliselt reageerima.

Keskkonna muutmise kõrval on oluline võimaldada õpilasele ka individuaalset aega harjutamiseks või grupist eemaldumiseks, kui ta seda parasjagu vajab, ning üks-ühele suhtlust õpetajaga, mille järele õpilased sageli janunevad ning mille saavutamiseks nad teatud viisidel, muuhulgas ka vastuvõetamatul moel, käituvad (Gordon 2006, lk 200-203). Tantsutunnis saab õpetaja pakkuda üks-ühele aega näiteks õpilaste vahel liikudes, jagades suunavaid ja julgustavaid sõnu, ning aeg-ajalt neljasilmavestlusi

korraldades, jagamaks õpilastele individuaalset tagasisidet. Samuti võib õpetaja eraldada näiteks iga tunni lõpus lühikese ajavahemiku, mil õpilastel on võimalus küsida täpsustavaid küsimusi ja saada nõu.

Eelkooli- ja algkooliealiste laste õpetamisel tuleb arvestada ka nende suurema liikumise ja energia kulutamise vajadusega, eriti suurt aktiivsust näitavad sageli üles poisid (Krull 2018, lk 148). Siinkohal võib olla tähelepanu koondamisel kasu sellest, kui õpetaja võimaldab kas tunni alguses või vajadusel ka keskel õpilastel hoogsalt liikuda (Kindlon & Thompson 2000, lk 62). Väheste piirangutega jooksmise, hüppamise, müramise või muu sellelaadse tegevuse võimaldamine võib aidata õpilastel paremini eesolevale õppetööle keskenduda. Ka tantsuõpetaja Alar Orula märgib, et erinevat tüüpi kulli- ja rüselusmängud tunni alguses aitavad nooremate õpilaste, eriti poiste õpetamisel üleliigset energiat maandada (2018, lk 15).

2.6. Võimalikud miinused meetodi rakendamisel

Siiamaani olen peamiselt käsitlenud TET-meetodi rakendamisega kaasnevaid positiivseid mõjusid õpetajale, õpilastele ja õpikeskkonnale. Ometi võib meetodi õppimisel ja kasutamisel ette tulla ka olukordi, kus praktikas asjad nii libedalt ei kulge. Käesolevas alapeatükis püüan aimata, mis võib takistada või teha keerulisemaks meetodi rakendamise protsessi just eelkõige tantsutunni kontekstis.

Esmalt aktiivsest kuulamisest ja õpilaste probleemidest. Aktiivne kuulamise oskuse omandamine võib olla õpetaja jaoks keeruline, aeganõudev ja vajada palju harjutamist. Samuti võivad kuulamisoskuste siira kasutamise eeldused olla õpetaja varasemast suhtumisest erinevad, mistõttu on oluline esmalt kujundada ümber oma hoiak õpilastesse ja nende probleemidesse. Seegi võib olla keeruline ülesanne. (Farson & Rogers 1987, lk 5) Toetudes isiklikele püüdlustele aktiivset kuulamist rakendada, olen märganud, kui harjumuspäratult ja võõralt, esialgu koguni tehislikult, uudne kuulamistehnika kõlada võib. Küsimuste asendamine tundeid peegeldavate sõnumitega ning loomulikuna näivate vastuste sõnastamine võib üksjagu teadlikku praktiseerimist

nõuda. Samuti võib tantsutunnis, liikumise ja muusika keskel, osutada keeruliseks leida piisavalt rahulikku hetke, et õpilasega süvenenult vestelda.

Aktiivse kuulamise kasutamisel ei saa oodata alati konkreetsete tulemuste ja lahendusteni jõudmist. Vahel võib vestlus kujuneda laialivalguvaks, mistõttu jääb ka probleemi tegelik sisu hoomamatuks. Aga ka siis, kui probleem on teada ja õpetaja on pühendunud kuulamisele, lähtudes peegeldamisel õpilase vaatepunktist, tuleb õpetajal jälgida, et õpilase probleemid päris õpetaja omaks ei saaks. (Gordon 2006, lk 94-98) Nii mõnedki õpilaste probleemid, millega olen õpetajana kokku puutunud, on olnud seotud nende eluga väljaspool tantsutundi, mistõttu olen pidanud endalt küsima, kui kaugele minu kui tantsuõpetaja "käed ulatuvad". Kuigi TET-meetodi põhimõtete kohaselt lasub vastutus probleemi ja selle lahendamise eest eelkõige õpilasel endal, võib olla abi ka koostööst lapsevanema, nõustaja või kooliga. Siinkohal jäägu iga õpetaja enda otsustada, kui võrd on ta valmis ja võimeline õpilase probleemi lahendamisse panustama ja õpilase tantsutunni välisesse ellu sekkuma.

Mina-sõnumite kasutamisel võib oma ausate tunnete väljendamine esialgu mõjuda õpetaja jaoks hirmutavalt. Kardetakse, et õpilased võivad kaotada austuse õpetaja suhtes, kes range kehtestamise asemel õpilastega oma isiklikke vajadusi jagab. (samas, lk 169) Kahtlemata on olemas võimalus, et õpetaja mina-sõnumit ei võeta kuulda ning õpilased jätkavad oma vastuvõetamatut käitumist negatiivsete tunnete väljendamisest hoolimata. Õpetaja jaoks võib selline olukord mõjuda väga muserdavalt. Iseenda tunnete eest vastutuse võtmine ning enese kehtestamine viisil, millest on puudu teiste süüdistamise aspekt, nõuab julgust ning valmisolekut võib-olla lõppeks hoopis iseennast muuta, kui probleem end analüüsi tulemusel uues valguses ilmutab. (samas, lk 181) Samuti võib osutada keeruliseks piisavalt konkreetse ja usutava mina-sõnumi kohapeal sõnastamine. Pakun välja, et aimates, millised probleemid teda peagi algavas tunnis ees oodata võivad, võib õpetaja proovida enda jaoks juba varem enam-vähem valmis sõnastada, kuidas õpilaste käitumine teda otseselt mõjutab ja milliseid tundeid esile kutsub.

Peamine miinus TET-meetodi rakendamisel on tõenäoliselt ajakulu. Nii probleemidesse süüvimine, analüüs kui lahenduste koostöös otsimine võib nõuda rohkem aega ja

pühendumist kui võimule toetuvate sekkumisviiside rakendamine. Kui õpetaja kohtub õpilastega vaid niigi näiteks kaks korda nädalas, nagu sageli huvihariduse tantsutundide graafik ette näeb, võib paratamatult tekkida küsimus, kuivõrd aega tantsimiseks üldse üle jääb. Veelgi enam, õpilastega vestlemine ja probleemidega süvitsi tegelemine võib nõuda ka tunnivälist aega, mille leidmine võib tantsuõpetuse kontekstis kujuneda keeruliseks või õpetaja tiheda ja liikuva graafiku puhul koguni võimatuks. Samuti olen õpetajana mõelnud sellele, kuivõrd on üldse minu n-õ asi õpilaste probleemidesse süveneda, tundes end aeg-ajalt rohkem sotsiaalpedagoogi või psühholoogi kui tantsuõpetaja rollis olevat. Samas, nagu kajastub ka eelnevates alapeatükkides, on TET-meetodi kasutuselevõtul tõenäoline, et leitud lahendused on kestlikumad, mistõttu ei tule aastast aastasse samu käitumisviise kogu aeg ehk esile tuua ning samade probleemidega ikka ja jälle uuesti tegeleda. Samuti võib tantsuõpetajana endalt küsida, et kuhu meil tegelikult kiiret on? Kui eesmärgiks on aine kõrvalt ja abil kasvatada eelkõige inimest ning toetada ka tema emotsionaalsete ja sotsiaalsete oskuste arengut, on meetodi rakendamisele kuluv aeg minu silmis igati õigustatud.

Viimaks on oluline meetodi rakendamisel aktsepteerida seda, et püüdlikkusest hoolimata võib õpetaja siiski aeg-ajalt, kas kogemata või teadlikult, suhtlemistõkete kasutamise juurde naasta. Ekslikkust võiks vaadelda kui toetava õpikeskkonna loomulikku osa, mille ilmnemisel tasub endale andeks anda, õpilastelt vabandust paluda ning suhteid taas tugevdama asuda (Rogers 2008, lk 156).

3. KOGETUD PROBLEEMSITUATSIOONID JA VÕIMALIKUD LAHENDUSKÄIGUD

Käesolevas peatükis analüüsin probleemseid olukordi, millega olen oma tantsuõpetaja teekonnal silmitsi seisnud, ning vaatlen, kuidas TET-meetodi õpetused situatsioonidega tegelemisel rakenduda võiks. Peatüki lõpus annan ülevaate tehtud järeldustest.

3.1. Probleemsituatsioonide analüüs ning võimalikud sekkumisviisid

Kuigi Gordoni metoodika tugineb printsiipidele, mis on oma olemuselt võrdlemisi universaalsed, leides kasutust nii koduses kasvatuses, töökohas kui hariduses paljude kultuuride üleselt (Origins of the Gordon Model), nõuab praktilise rakendamise huvides materjal siiski veidi tantsutunni konteksti ümber kohandamist. TET-meetodit tutvustav eestikeelne väljaanne on küll pungil erinevatest näidetest, kuidas meetodit praktikas rakendada, ent ometi mõtisklesin lugedes pidevalt selle üle, kas ja kuidas saaksin need teadmised ka tantsutundi üle kanda. Kuna tantsuõpetus leiab aset peamiselt huvihariduse raames, võib kontekst üldhariduskooli omast mõneti erineda. Erinev võib olla kohtumiste hulk ja sagedus, tunniväliste kokkupuudete võimalikkus, samuti koostöö lapsevanematega ja tugipersonali kättesaadavus. Ka tundide sisu, dünaamika, õpetamisviisid, tunnisisesed tingimused ja võimalused võivad paljuski olla teistsugust laadi. Kuigi mitmed tunnis ette tulevad probleemid võivad olla oma olemuselt sarnased muredele, millega ka üldhariduskooli õpetaja kokku puutub, võib probleemide avaldumise laad ja lahenduskäigud siiski veidi erineda. Seetõttu pean oluliseks vaadelda, kuidas meetod tantsutunnis aset leidvate probleemidega tegelemisel rakenduda võiks.

Olen tantsuõpetaja tööd teinud vahelduva koormusega viimase nelja aasta vältel. Olen aasta jagu tegutsenud huvihariduse kontekstis, õpetades noori vanuses 9-12 aastat ning läbinud tantsuõpetaja praktika üldhariduskoolis, juhendades 14-16-aastaseid tütarlapsi. Samuti olen osalenud õpetajana mitmetes tantsulaagrites, juhendanud töötubasid ja asendustunde ning toetanud abiõpetajana eelkooliealiste mudilaste õpet. Olen peamiselt õpetanud tüdrukuid, kuigi on olnud ka mõningaid kokkupuuteid poiste juhendamisega. Õpilaste vanus on varieerunud 3-18 aasta vahel. Minu õpetus on inspireeritud eelkõige loovtantsu, improvisatsiooni, põrandatehnika, balleti, kontaktimprovisatsiooni ja kompositsiooni õpetamise praktikatest. Samuti kaasan tundidesse kogemusi teatriõppest, vahealadelt ja igapäevasest elust. Pean end veel algajaks tantsuõpetajaks, kes alles otsib ja katsetab erinevate viisidega, kuidas oma teadmisi ja kogemusi õpilastega jagada.

Kuigi TET-meetodit on sobiv rakendada igas vanuses õpilaste juhendamisel (Gordon 2006, lk 32), tuleb siiski võtta arvesse õpilaste vanusest tingitud iseärasusi. Mida noorem on õpilane, seda must-valgem võib olla tema arusaam reeglitest ja emotsioonidest, samuti on emotsioone kirjeldav sõnavara veel väike. Vanematel õpilastel on välja kujunenud oskus olukordi komplekssemalt vaadelda, nad mõistavad suhtelisust, suudavad paremini olukordi analüüsida ja oma tundeid väljendada. (Paavel 2005, lk 107-113) Seega on oluline ka TET-meetodi rakendamisel valida konkreetsele õpilasele tuttav sõnavara ning mõista, kuivõrd sügavuti on võimalik situatsiooni analüüsida minna.

Peatun lühidalt ka poiste õpetamisega kaasnevatel hoiakutel, kuigi tantsuhariduses kohtab harilikult rohkem tütarlapsi. Olen täheldanud, et tantsutunnis võivad üksikud poisid ülejäänud tüdrukute seas rangema erikohtlemise osaliseks saada, mistõttu pean oluliseks rõhutada, et meetodika rakendamisel ei ole vahet, millisest soost õpilastega tegemist on.

Ekslikult võib arvata, et poisid on vähem tundlikud kui tüdrukud ning suurema aktiivsuse tõttu võib karmim lähenemine tunduda vajalik ja/või koguni õigustatud. Ometi toob seesugune mehelikkuse stereotüüpidele rajatud arusaam pikas plaanis rohkem kahju kui kasu. Harimatus tundeelus soodustab poisse valima ennast või teisi

kahjustavaid viise oma probleemide ja konfliktidega toimetulekul. Seega on oluline õpetada ka poistele, kuidas oma emotsioone ära tunda ja aktsepteerida, kuidas tundeid sõnadesse panna ning rahumeelselt ja empaatiliselt konflikte lahendada. Kirjeldatud emotsionaalsete ja sotsiaalsete oskuste omandamine aitab kõigil paremini oma impulsse kontrollida ja häid, terviklikke suhteid luua. (Kindlon & Thompson 2000)

Järgnevas peatükis tuginen peaausjalikult oma õpetamiskogemusele. Toon näiteid tundides aset leidnud probleemituatsioonidest ning vaatlen, kuidas saaksin kasutada TET-meetodit selleks, et olukordadega tulevikus paremini toime tulla. Rõhutamaks probleemide käsitlese, analüüsi ja meetodi tõlgendamise subjektiivsust, kasutan kirjutamisel mina-vormi. Kuigi minu kogetud probleemsed olukorrad on unikaalsed ja täpselt sellisel kujul kordumatud, loodan, et tehtud uurimistöõ inspireerib ka teisi tantsuõpetajaid meetodi abil oma murekohtadele lahendusi otsima.

3.1.1. Õpilane ei tee tunnis kaasa

Oma õpetajatöõs olen korduvalt kokku puutunud olukorraga, kus õpilane otsustab tunni tegevuses mitte kaasa lüüa ning eemaldub grupist, minnes seina äärde istuma, või jääb liikumatult koha peale seisma. Mulle on seesugused situatsioonid alati muret valmistanud, sest pean oluliseks, et kõik õpilased oleksid maksimaalselt tunni töõsse kaasatud.

Kuigi õpilase passiivsus võib mind nukraks teha või õpetamise motivatsiooni vähendada, on õpilasel tõenäoliselt probleem, mis takistab tal kaasa tegemast. Seetõttu ei tundu mulle paslik läheneda kohe õpilasele mina-sõnumiga, väljendades tundeid, mida tema käitumine minus esile kutsub. Selle asemel on oluline kõigepealt välja selgitada, kas õpilasel on probleem ja milles probleem seisneb. Vaid murest teadlikuks saades on võimalik astuda edasisi samme.

Seega leian, et mõistlik käik on esmalt õpilasega vestelda, saamaks aimu, mis teda tagasi hoiab. Märgates, et õpilane on katkestanud tegevuse, tasub luua sobiv hetk, et õpilast kõnetada. Vestluse ajaks on võimalik anda ülejäänud õpilastele mingit laadi

iseseisev ülesanne, teha lühikene joogipaus vms. Õpilase poole pöördumiseks saaksin kasutada avatud küsimust (nt “On sul mõni mure, mis segab kaasa tegemist?”) ning seejärel keskenduda oskuslikule kuulamisele. Kui probleemi tuum selgub kiirelt, võibki olla selge, et selles tunnis õpilane rohkem kaasa teha ei saa või vastupidiselt, et probleemi saab koheselt lahendada ja tunniga kõik koos jätkata. Seevastu olukorras, kus on tunne, et lühikese vestluse käigus ei ole võimalik probleemi olemust täielikult tabada, võib õpilasele anda näiteks ülesande, mida ta saab vaatluse põhjal teha, ning pakkuda välja võimaluse tunni lõpus vestlust jätkata. Oleks hea, kui mul oleks võimalik seda varianti välja pakkuda. Vajadusel võib olla võimalik lõpetada tund 5-10 minutit varem ning pühendada see aeg õpilasega vestlemisele. Nõnda on võimalik probleemi tuumani jõuda ning sellest lähtudes edasisi otsuseid teha. Kui õpilase passiivsus avaldab otseselt ka mulle mõju, peaksin seda vestluse käigus väljendama ning seejärel koos lahendusi otsima asuma.

Mul on tunne, et antud olukorra puhul on oluline ka märgata, kas tegemist on esmakordse või korduva juhtumiga. Korduva mustri puhul võib olla õigustatud ka kohene mina-sõnumi kasutamine, kui paistab, et õpilase käitumine ei ole seotud murega, mis teda vaevab, ning avaldab mulle õpetajana pidevat negatiivset mõju. Siiski arvan, et saatmisega tasub ettevaatlik olla, kuna õpetaja eksliku tõlgendamise puhul võib mina-sõnum mõjuda asjakohatult.

Kui tegemist on noorema õpilasega ja käitumine kipub korduma, võib mõjuda toetavalt lapsevanema vestlusesse kaasamine. Ka lapsevanemaga suheldes võib olla hea teha algust rahuliku mina-sõnumi või ukseavajaga ning jätkata avatud küsimuste ja kuulamisega.

Sageli on olnud mitte kaasa tegemise põhjuseks mingit laadi valu: kõhuvalu, peavalu, jalavalu jne. Siinkohal on samuti oluline teha vahet, kas tegemist on üksiku juhtumiga või kurdab õpilane valu sagedamini. Olen kohtunud ka valudega, mille väljendamine peidab enda taga hoopis mõnda teist muret. Sageli on võimalik aimata õpilase kehakeelt ja väljenduslaadi jälgides, kas tegemist on n-õ päris valuga või on õpilasel tegelikult mõni teine probleem. Kahtluse korral toob pikem vestlus tõenäoliselt ka vastused.

Kui grupis juhtub tihti, et keegi ei tee kaasa või on passiivseid õpilasi rohkem, tasub üle vaadata õpikeskkond ning materjal ja viisid, kuidas õpetamisele lähened. Võib-olla tahaksid õpilased, et keskkond oleks stimuleerivam ja vaheldusrikkam? Võib-olla toimub tantsutund just sellisel päeval, kus õpilased on koolinädalast juba väsinud, mistõttu võiks just vaiksem ja rahulikum tund toetavalt mõjuda? Igal juhul tasub õpikeskkonda korraks kõrvalt vaadelda ning kasuks võib kindlasti tulla ka õpilaste arutelusse kaasamine. Õpetajana saan jagada, mida märganud olen ja kuidas see minu tööd mõjutab, ning mõista paremini, kuidas õpilased olukorda näevad. Nõnda on võimalik leida lahendusi, mis mõlema poole vajadusi rahuldavad. Samuti võib olla hea leppida õpilastega kokku selles, kuidas käituda, kui nad mingil põhjusel kaasa ei saa või ei taha teha, et olla oma väljendustes selgemad ja vähendada potentsiaalset ajakulu.

3.1.2. Õpilane teeb kaasa poole jõuga

Kirjeldatav probleem on mõnevõrra sarnane eelnevalt kirjeldatud olukorraga. Seevastu on minul kui õpetajal oht tõlgendada situatsiooni probleemsemana kui õpilane seda ise tajub. Olen täheldanud, et n-õ poole jõuga kaasa tegemine on sagedasem nähtus varateismeliste ja vanemate õpilaste seas, ning kahtlustan, et probleemi juur on tihedas seoses õpilase motivatsiooniga. Õpilane võib tunda igavust, ülesanne võib olla tema jaoks liiga kerge või ka, vastupidiselt, liiga keeruline, nii et selleks, et mitte ebaõnnestuda, võib õpilane teha näo, et ta tegelikult väga ei püüagi. Samas võib õpilasel ikkagi olla ka mure, mille tõttu ta mõtted on mujal.

Kui tegemist on esmakordse või erandliku juhtumiga, millega seotud õpilane näitab muidu üles suuremat pühendumist, võib õpilase seisukohast mõjuda toetavalt see, kui mul on võimalik temaga pärast tundi veidi rääkida. Kahtlustan, et sellisel juhul võib tõesti olla õpilasel mure, mis ka tema panust tunnis mõjutab.

Korduva mustri korral on vestlemine tõenäoliselt möödapääsmatu, selleks et mõista, mis õpilase tööd mõjutab ning kuidas ta ise kogu olukorda näeb. Alustaksin

ukseavajaga, kirjeldades hinnanguvabalt, mida õpetajana tundides märganud olen, ning juhatades vestluse sisse avatud küsimusega.

Samuti saan tunni käigus saata õpilastele positiivseid, mitte puudusi esile toovaid suuniseid, andmaks märku sellest, kuidas nad saaksid oma liikumist mitmekesisemaks muuta. (Angelus 2012) Näiteks selle asemel, et öelda: “Ära liigu ainult ühe koha peal!”, võin soovitada: “Kasuta liikumisel kogu ruumi.”

Kuigi õpilaste panus võib mulle mõjuda demotiveerivalt, ei tundu ka siinkohal sobiv mina-sõnumi saatmisest alustada. Kui tendents on ulatuslikum ja mitte vaid ühele õpilasele omane, tasub kindlasti jällegi kogu grupiga maha istuda, arutelu käigus ka minupoolseid tundeid käsitleda ning koos toimiv lahendus leida.

3.1.3. Õpilaste tähelepanu on hajus

Tegemist on minu tantsuõpetaja kogemuses kõige levinumalt aset leidnud probleemiga. Ka Anne Tamm-Kivimets, Annika Viibus ja Raho Aadla on kaasaegse tantsupedagoogika käsiraamatus maininud, et õpilaste tähelepanu kestlik hoidmine on õpetaja jaoks keeruline ülesanne (Kaasaegne tantsupedagoogika 2018). Tähelepanu kadu toob aga sageli kaasa liigse jutustamise ja käitumise, mis segab õppimist ning õpetamist, põhjustades probleemi mulle kui õpetajale ning potentsiaalselt ka teistele õpilastele, kelle soov on rahulikult õppida.

Nii olukorras, kus tunnitööd segavad vaid üksikud õpilased, kui hetkel, mil olukord saalis on ulatuslikumalt kaootiline, on kindlasti omal kohal mina-sõnumi kasutamine. Kui helinivoo on kõrge, on muidugi esmalt tarvilik õpilaste tähelepanu endale saada, et seejärel edastada oma seisukohta väljendav sõnum. Küll aga ei pruugi see lihtne ülesanne olla, pannes proovile nii kannatliku meele kui loomingulisuse ning nõudes tõenäoliselt rohkem kui ühte katset. Viibus märgib, et sageli võib ootamine ja vaikimine osutada tõhusamaks kui püüd õpilasi häälekalt korrale kutsuda (Kaasaegne tantsupedagoogika 2018, lk 53).

Kuigi saadetud mina-sõnum võib osutada sekkumisel tõhusaks (vähemalt mingiks ajaperioodiks), võib siiski kujuneda vajalikuks õpilastega koos lahenduste otsimine ja kokkulepete tegemine, toetudes III meetodile, et edaspidi seesuguseid olukordi vähendada. Just nimelt vähendada, sest ka Aadla tõdeb, et täielik kõrvaldamine paistab kättesaamatu unelmana, mis aga ei tähenda seda, et eesmärgi nimel pingutada ei võiks (Kaasaegne tantsupedagoogika 2018, lk 135).

Arvan, et segava käitumise ennetamisel võib olla kasu ka üheselt arusaadavate märguannete kasutamisest, et piiritleda paremini seda, millal on vali tegevus lubatud ja millal mitte. Samuti võib olla kasutoov teatav rutiinsus, mis oma tuttavlikkuses õpilaste enesejuhtimist toetab. Seevastu võib liigne rutiinsus mõjuda ka vastupidiselt, kirjutab Tamm-Kivimets, tuues kaasa igavust ja vähest motiveeritust, mistõttu võib keskkonna põnevamaks muutmine hoopis keskendumist hõlbustada (Kaasaegne tantsupedagoogika 2018, lk 29). Olles teadlik õpilaste soovidest ja vajadustest, saan keskkonda ka vastavalt ümber kujundada.

3.1.4. Õpilane loobub harjutamisest

Olen mõned korrad puutunud kokku õpilastega, kelle jaoks raskustega silmitsi seismine päädib kiirelt loobumisega. Kõige äärmuslikuma kogemuse osaliseks sain seoses õpilasega, kes enamasti ebaõnnestumiste korral tegevuse katkestas ja saalist lahkus. Veidi kergematel juhtudel on õpilased väljendanud oma tundeid verbaalselt või loobunud edasistest katsetest. Kuigi tegemist on olnud pigem üksikute juhtumitega, olen täheldanud, et õpilaste reageerimisviis kipub olema korduva loomuga ning võib takistada nii õppimist kui õpetamist. Kahtlustan, et sage käega löömine on seotud õpilase madala enesehinnanguga, ent reaktsiooni võib põhjustada ka miski muu. Kuigi seesugune käitumine on tekitanud minus nõutust ja frustratsiooni, on probleemi omanikuks siiski õpilane. Õpetajana saan õpilasele murega tegelemisel toeks olla.

Seetõttu pean jällegi oluliseks õpilasega vestelda, et selgitada välja, milles seisneb probleemi tuum. Kuna antud teemal rääkimine võib olla õpilase jaoks keeruline, on oluline, et leian arutluseks hetke, mil mõlemal on aega rahulikult kõnelda, ja ruumi, kus

ei ole segajaid. Võimalusel sobib hästi näiteks tunni lõpp, kui teised on juba saalist lahkunud ning mõlemal on võimalik vestlusesse pühenduda.

Kui probleemi olemus saab selgeks, saame arutada, kas leidub mõni viis, mis saaks toetada õpilase tööd tunnis. Näiteks võin märkida, et kui õpilane tunneb, et miski on tema jaoks keeruline, siis tasub alati paluda mul uuesti üle seletada, küsida küsimusi või anda mingil moel märku, et tal on parasjagu raske. Need on vaid mõningad võimalikud pakkumised, mis võiksid õpilast suunata teisel moel oma tunnetega toime tulema. See, millise lahenduseni koos jõuame, oleneb olulisel määral sellest, milline on probleemi ja õpilase reaktsioonide spetsiifika.

Tunni kestel saan pöörata tähelepanu väikestele õnnestumistele ja katsetamise valmidusele, julgustades õpilast proovima seni, kuni ülesanne välja tuleb. Samas hetkel, kui õpilane on iseendaga pahuksis, tasub kiitmist vältida ning väljendada oma aktsepteerivat hoiakut. Harjutusi saan seletada kõigile rahulikus tempos ja võimalikult selgelt end väljendades, kutsudes üles kõiki, kellel on küsimusi või vajadus abi järele, seda ka julgelt minuga jagama. Selleks et ennetada ebaõnnestumise tunde teket konkreetses õpilases, püüan pigem võistluslikke momente tunnitöös vältida.

3.1.5. Õpilane otsib palju füüsilist kontakti

Kirjeldatav probleem on leidnud minu kogemuses aset pigem nooremate õpilaste õpetamisel. Rohke füüsilise kontakti otsimise all pean silmas sagedasti õpetaja kallistamist, külje alla pugemist ning üksteise n-ö torkimist õpilaste vahel.

Kõigepealt käsitlen olukorda, kus õpilane otsib tihti kontakti õpetajaga. Kahtlemata on siinkohal igal õpetajal omad piirid. Minu kui õpetaja jaoks ei valmista õpilastega kallistamine üldjuhul mingit probleemi. Küll aga olukorras, kus õpilane otsib pidevalt lähedust tunni käigus, võib situatsioon mõjuda minu jaoks häirivalt ning segada õppimise ja õpetamise kulgu. Sellisel juhul kuulub probleem mulle, mistõttu peaksin edastama õpilasele mina-sõnumi.

Sõnumi võin edastada õpilasele olukorras, kus lähedus ei ole minu jaoks sobiv, kuigi selleks, et mitte õpilase tundeid riivata, võib olla parem variant õpilasega tunni lõpus korraks rääkida. Lisaks väljendamisele, kuidas lähedus mind õppetöös mõjutab, pean vajalikuks õpilasele ka selgitada, et kallistamises ei ole iseenesest midagi halba, ent näiteks olukorras, kus proovin kõigile ülesannet seletada, ei ole kontakti loomine sobiv. Arvan, et on oluline olla tähelepanelik õpilase reaktsioonide suhtes ning vajadusel kasutada aktiivset kuulamist, kindlustamaks, et õpilane on olukorda õigesti mõistnud. Võin välja pakkuda variandi, et kallistame korra tunni alguses ja tunni lõpus, aga vahepeal keskendume õppimisele. Koostöös võime jõuda ka mõne teise kokkuleppeni, mis mõlema poole vajadusi rahuldab. Kui kontakti otsivaid õpilasi on mitu, võin selgitada olukorda neile kõigile korraga.

Kui õpilane loob pidevalt kontakti oma kaaslastega ning mulle paistab, et teistes tekitab olukord sageli vastumeelsust, võib samuti vestlemisest kasu olla. Saan väljendada õpilasele seda, mida mina kõrvalt märganud olen, ning selgitada, mida kaaslased tunda võivad, kui õpilane nendega füüsilist kontakti loob. Saan märkida, miks on oluline veenduda, et kaasõpilane väljendaks oma nõusolekut, ning rõhutada, et vastumeelsuse ilmnemisel tuleks kontaktist loobuda. Edaspidi saan sellises olukorras õpilasele peetud vestlust meelde tuletada ja lisada, et mulle tundub, et kaaslane ei ole kontaktist hetkel huvitatud. Siinkohal saan sõna anda ka kaasõpilasele. Usun, et nõnda kujuneb õpilasel selgem arusaam sellest, millisel hetkel on füüsilise kontakti loomine sobilik ning millisel juhul piirab teise vajadusi.

Olukorras, kus õpilastel endil puudutusega seoses probleemi ei esine, ent nende omavaheline tegevus segab tunnitööd, on pigem tegemist hajusa tähelepanu ilminguga, mistõttu on kohane saata õpilastele oma vajadusi kehtestav mina-sõnum.

3.1.6. Õpilastel on omavaheline konflikt

Nii mõneski minu juhendatud tunnis on tekkinud konflikt kahe või enama õpilase vahel. Toon näite ühest sellisest olukorrast, mis leidis aset õpilaste vahel, keda olin juba aasta jagu õpetanud. Kuna tookord viibis tunnis vaid neli õpilast, mõjutas kahe õpilase

vaheline konflikt oluliselt kogu tunni käiku. Ka ülejäänud kaks olid kaudselt konfliktis osalised. Esmane kokkupõrge leidis aset suhteliselt tunni alguses, kui ühe õpilase sõnad haavasid teise tundeid, mistõttu viimane solvus. Kuigi mul õnnestus neid omavahel veidi lepitada ja tunni tegevusega edasi minna, põrkusid õpilased omavahel iga natukese aja tagant uuesti. Pikkamisi mõistsin, et tegemist on konfliktiga, millel on sügavamad juured, ent üritasin siiski osapooli aina lepitada, et planeeritud tunnikavaga jätkata. Tunni lõpuks ei olnud me plaanidega kuhugi jõudnud ega ka konflikti lõpuni ära lahendanud. Nüüd tagasi mõeldes mõistan, et selles konkreetses olukorras oleksin võinud oma kavatsustest loobuda ning pühendunud vahendajana õpilaste vahelise konflikti lahendamisel abiks olla.

Kui on tegemist suurema grupiga ning konflikt leiab aset paari või mõne õpilase vahel ega puuduta ülejäänud õpilasi saalis, tundub mulle siiski oluline korraks aeg maha võtta ja vaadelda, milles konflikt täpsemalt seisneb. Teistele õpilastele saan anda iseseisva ülesande või pakkuda välja väikese pausi. Samas kui tundub, et konflikt on kergema loomuga ning tõenäoliselt pikka vahendamist ei nõua (näiteks nooremate puhul puiklemine järjekorras vms), ei pruugi ülejäänutele tegevuse leidmine isegi vajalik olla. Hetke oodates ja kõrvalt olukorda jälgides võivad ka nemad midagi konflikti lahendamise kohta õppida. Tunni siseselt õpilaste vahelist konflikti lahendades ei pruugi aga olla võimalik põhjalikult III meetodit rakendada. Sellegipoolest saaksin, meetodi printsiipidele toetudes, n-ö kiirversiooni vahendajaks olla.

Sageli on ka lõpuks selgunud, et konflikt tekkis õpilaste vahelisest arusaamatusest. Sel juhul võib aktiivse kuulamise rakendamine aidata õpilastel kiiremini ja kergemini ühise mõistmiseni jõuda.

Teisalt võivad õpilaste vahelised konfliktid osutada ka keeruliseks ja mitmetahuliseks. Olukorras, kus konflikti ei ole sobilik tunni keskel süvitsi lahendada hakata, võin uurida õpilastelt, kas neil on võimalik mure natukeseks ajaks kõrvale panna, ja pakkuda välja, et jätkame aruteluga tunni lõpus. Kui konflikt on aga selline, mida ei anna kuidagi kõrvale panna ning millega ka ülejäänud grupikaaslased võivad kuidagiviisi seotud olla, võib olla õigustatud tunni tegevuse katkestamine ning üheskoos konflikti lahendamine, tuginedes III meetodile.

3.1.7. Õpilased ei osale arutelus

Õpetajana olen üha enam olnud huvitatud viljakate arutelude pidamisest tantsutunnis, proovides mõttevahetusse kaasata kõiki õpilasi. Hoolimata minu jõupingutustest, on vestlused aga sageli jäänud katkendlikuks, pinnapealseks ning vaid üksikute häälte keskseks. Kuigi tegemist ei ole probleemiga, mis oleks nõnda akuutne kui mõni eelkirjeldatud, olen sageli tundnud end pettunult ja ebaõnnestunult, kui vestlus ootustele ei vastanud.

Ometi olen ka õppijana mitmeid kordi sarnastes olukordades viibinud, mistõttu aiman, mis õpilasi arutus osalemisel takistada võib. Vaikimine võib tuleneda õigete ja valede vastuste eksisteerimise hirmust või kartusest mõjuda rumalana õpetaja või kaasõpilaste silmis. Samuti võivad jääda kaugeks või arusaamatuks arutelu teema või esitatud küsimused, mistõttu õpilased ei pruugigi julgeda ega osata midagi arvata.

Õpetajana saan toetada mõttevahetust aktiivse kuulamise abil, peegeldades hinnanguvabalt õpilastele nende arvamusi tagasi ning väljendades oma olekuga, et kõik mõtted on väärtuslikud ja oodatud (Gordon 2006, lk 113-119). Samuti saan suunata vestlust avatud küsimuste abil. Viibus tõdeb, et uue koosseisu puhul võtab kohanemine õpetaja ja kaaslastega paratamatult aega, mistõttu tuleb õpetajal järjekindel olla. Alguses võib kasuks tulla ka valikvastustega küsimuste esitamine. (Kaasaegne tantsupedagoogika 2018, lk 52)

3.1.8. Õpilase usuline kuuluvus takistab õppetööd

Kuigi väärtuskonflikte on minu õpetajatöös tulnud väga vähe ette, toon mitmekesisuse huvides siia näite ühest situatsioonist õpilasega ning vaatlen, kuidas oleksin saanud olukorraga paremini toime tulla.

Olukord leidis aset üldhariduskoolis teismelisi õpetades. Grupis oli õpilane, kes esimestes tundides tegi küll enamasti kaasa, kuid edaspidi eelistas tundi vaadelda, põhjendades valikut oma religioonist lähtuvalt. Kuna õppeaine oli õpilase jaoks

kohustuslik ning valmistusime parasjagu eelseisvaks esinemiseks, tekitas olukord paratamatult minus nõutust, kuidas edasi toimida, kuna usulise kuuluvuse eiramine ei tundunud mulle võimaliku variandina. Samuti olin mõjutatud ka kehalise kasvatuses õpetaja hoiakust (kes muidu õpilaste tunde juhendas), kes tantsimisest keeldumise heakskiitvalt ei suhtunud. Olukord lahenes lõpuks õpilase enda initsiatiivil. Nimelt tundis ta huvi kostüümide eest vastutamise vastu ning seesugune lahendus toimus minu jaoks hästi. Samuti “rääkisin ära” kehalise kasvatuses õpetaja. Kõik õpilased läbisid aine ja said hinde kirja.

Kuigi minu jaoks ei olnud tegemist väärtuskonfliktiga (sest aktsepteerisin õpilase uskumusi), näen potentsiaali, et mõne teise õpetaja silmis oleks olukord võinud konfliktseks kujuneda. Minu kogemuses sai väärtuste erinevusest pigem vajaduste lahknemine. Seega, vaadates tagasi tekkinud olukorrale, tunnen, et oleksin saanud oma aktsepteerivat hoiakut veelgi paremini väljendada, rohkem sügavuti õpilase valikuid mõista ning osaleda aktiivsemalt võimalike lahenduste otsimise protsessis. Õpilasega tihedamat koostööd tehes oleksin saanud paremini aru, millised tegevused on õpilase jaoks välistatud. Sedakaudu oleksin saanud võib-olla teatud ülesandeid kohandada või anda õpilasele läbimõeldumaid iseseisvaid ülesandeid, pakkudes talle sisukat õpet teistsugusel viisil.

3.2. Järeldused

Käesoleva töö kirjutamise käigus sain teadlikuks TET-meetodi rakendamise paljudest positiivsetest mõjudest ning eelistest, võrreldes võimupositsioonist lähtuvate sekkumisviisidega. Mõistsin, millised on viimaste kasutamise võimalikud negatiivsed tagajärjed, ning veendusin alternatiivsete meetodite otsimise vajalikkuses.

Meetodi kohandamine tantsutunni konteksti on teoorias võimalik ning võib aidata leida uudseid sekkumisi erinevatele ettetulevatele probleemidele. Kogetud probleemsetele olukordadele tagasi vaadates sain analüüsi kaudu teadlikuks, kuidas oleksin saanud reageerida ning kuidas on mul võimalik tulevikus sarnaste probleemidega potentsiaalselt paremini toime tulla. Küll aga ei ole võimalik töö põhjal teha järeldusi

selle osas, kui võrd on võimalik meetodit ka praktikas rakendada. Püüdsin küll oletada, millised takistused meetodi kasutamisega kaasneda võivad, ent selleks, et meetodi rakendamise tegelikule võimalikkusele ja kaasnevatele mõjudele hinnang anda, on tarvilik seda tantsutunnis praktiseerida. Vaid praktikas on võimalik vaadelda, milliseid muutusi meetodi kasutamine õpilaste käitumises kaasa toob ning kuidas kogu õpikliimat mõjutab.

Meetodi kohandamisel lähtusin oma isiklikest kogemustest õpilastega ning oma arusaamadest ja nägemusest meetodi rakendamisel, mistõttu ei saa teha üldistusi ka selle kohta, kuidas meetodi kasutamine teiste tantsuõpetajate kujutluses ja praktikas välja võiks näha, ega ka selle kohta, kui võrd võib meetodist kasu olla neile tuttavate probleemsete olukordadega toimetulekul.

Kuna TET-meetodi kasutamine suunab õpetajaid probleemsituatsioonidega tegelemisel sügavuti minema ning muutused suhetes ja käitumises ei teki tõenäoliselt üleöö, on meetodi rakendamine põhjendatud eelkõige korduvate tundide kontekstis, kuigi tõenäoliselt on võimalik printsiipe mõningal määral ka üksikute kohtumiste raames rakendada. Kolmandas peatükis kajastub ka tõsiasi, et meetodi rakendamine võib nõuda sageli tunnivälise aja kasutamist, mistõttu ei pruugi kõikidel tantsuõpetajal olla võimalik probleemidega nõnda süvitsi tegeleda.

Kuigi tegemist on meetodiga, mille rakendamisest võib olla kasu ka tantsuõpetuses esinevate probleemidega tegelemisel, ei pea ma vajalikuks ega võimalikuks täpselt ja alati vaid meetodi järgi toimimist. Pigem pean oluliseks kanda endaga kaasas hoiakuid, millele rajaneb ka antud metoodika, ning probleemsetes olukorras märgata erinevaid võimalikke sekkumisviise. Meetod võib olla tööriist, mida nõutuse või eksperimenteerimise huvi puhul katsetada saab. Leian, et õpetajatöös on olulisel kohal ka intuitsioon, spontaansus ja loomingulisus, mis võiksid üle kanduda ka probleemide lahendamise protsessidesse. Mulle tundub, et pelgalt raamatu järgi olukordadele reageerimine võib tuua kaasa märkamatusse probleemide kordumatuse ja nendes osalevate inimeste unikaalsuse suhtes. Arvan, et ükski meetod ei ole veatu. Konfliktid ja mured ei ole vältimatud ka siis, kui meetodit hoolikalt kasutama asuda. Küll aga võib meetodi rakendamine probleeme mõningal määral ennetada ja vähendada ning luua

õppimise ja õpetamise jaoks rohkem kvaliteetset aega, säilitades häid suhteid õpilaste ja õpetaja vahel.

KOKKUVÕTE

Käesoleva töö eesmärk oli leida uusi võimalikke sekkumisviise, mis võiksid laiendada tantsuõpetaja võimalusi probleemsete olukordadega toimetulekul. Selleks tutvusin Dr Thomas Gordoni poolt välja töötatud TET-meetodiga ning vaatlesin, kuidas meetod tantsutunni kontekstis rakendada võiks ning millised on meetodi kasutuselevõtu eelised, võrreldes teiste võimalike sekkumisviisidega, ning positiivsed mõjud õpikliimale.

Esmalt uurisin seda, kuidas olukorrad probleemseks kujunevad ning kes probleemide eest vastutab. Vaatlesin võimul põhinevaid viise probleemsituatsioonidega toimetulekul ning nende kasutamise kaasnavaid negatiivseid mõjusid. Teises peatükis keskendusin TET-meetodi tutvustamisele, käsitledes seda, kuidas aktiivselt kuulamine, mina-sõnumi edastamine, III meetodi kasutamine ning probleemide ennetamine kokkulepete ja keskkonna kohandamise abil saavad probleemseid olukordi õpikeskkonnas vähendada ja lahendada, hoides ja tugevdades häid suhteid õpetaja ja õpilaste vahel. Seejärel analüüsisin võimalusi, kuidas TET-meetodi rakendamine senini kogetud ja potentsiaalselt tulevikus ettetulevate probleemsituatsioonidega toimetulekut toetada võib.

Järeldustest selgus, et kuigi teoorias tundub, et meetodi rakendamine võib aidata tantsutunnis esinenud probleemsituatsioonidega paremini toime tulla, ei ole võimalik antud töö põhjal teha ulatuslikumaid järeldusi selles osas, kuivõrd meetodi toimimine praktikas probleemidega tegelemist toetab. Praktiline meetodi rakendamine tantsutunnis võiks olla potentsiaalne järgmine uurimissuund.

Kuna analüüsisin meetodi rakendamise võimalusi isiklike kogemuste põhjal ning tõlgendasin materjali oma hoiakutest ja nägemustest lähtuvalt, ei ole võimalik teha

üldistusi ka selle kohta, kas ja millisel moel meetod teiste tantsuõpetajate kujutluses ja praktikas toimida võiks. Leidsin, et meetodi rakendamine on eelkõige põhjendatud korduvate tundide kontekstis, ning tõdesin, et meetodi põhjalik kasutamine võib vajada aja leidmist ka tantsutunni väliselt. Oskuseid, mida Gordon tutvustab, võiks vaadelda pigem kui võimalikke positiivseid sekkumisviise, mis tantsuõpetaja tööriistakasti täiendada võiks, mitte kui ainuvõimalikke ja ideaalseid meetodeid, mida üks-ühele igas tunnis kasutama peaks.

KASUTATUD ALLIKAD

Aabits 2016.

<https://drive.google.com/file/d/0B45-ZCkoxrfkcmdNMEFCVEpYQIU/view>,

(29.04.2021).

Aadla, R. 2018. Teekond tulevikku. A. Sööt (Koost), Kaasaegne tantsupedagoogika (lk 121-136). Viljandi: Tallinna Raamatutrükikoda.

About Dr. Thomas Gordon.

<https://www.gordontraining.com/thomas-gordon/about-dr-thomas-gordon-1918-2002/>,

(29.04.2021).

About Gordon Training International.

<https://www.gordontraining.com/who-we-are/about-gordon-training-international/>,

(29.04.2021).

Angelus, I. 2012. Tantsuõpetaja käsiraamat. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kunstide Instituut.

Bolton, R. 2003. Igapäevaoskused: kuidas ennast kehtestada, teisi kuulata ja konflikte lahendada. Tartu: Väike Vanker.

Farson, R. E. & Rogers, C. R. 1987. Active Listening. In: Communicating in Business Today. Lexington: D.C. Heath and Company.

Goleman, D. 1997. Emotsionaalne intelligentsus: miks võib EQ olla tõhusam kui IQ. Tartu: Väike Vanker.

Gordon, T. 2006. Õpetajate kool: kuidas tunda ennast õpetajana paremini. Tartu: Väike Vanker.

Kindlon, D. & Thompson, M. 2003. Kaini kasvatamine: poiste hingeelu kaitsmine. Tallinn: Balti Raamat

Kriips, H., Siivelt, P. & Rajasalu, A. 2012. Suhtlemine probleemsete õpilastega. Tartu: Atlex.

Krull, E. 2018. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Leino, M. 2000. Õpetaja sotsiaaltöö tegijana: sotsiaalpedagoogika. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

Origins of the Gordon Model.

<https://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>,

(29.04.2021).

Paavel, H. 2005. Enesekohased oskused. Rmt: Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 95-128.

Rogers, B. 2008. Taasleitud käitumine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Rogers, B. 2011. Käitumine klassiruumis: tõhusa õpetamise, käitumisjuhtimise ja kolleegitoe käsiraamat. Tallinn: Archimedes.

Saat, H. 2005. Sotsiaalsed oskused: kontseptsioon ning arendamise ja hindamise võimalused koolis. Rmt: Üldoskused - õpilase areng ja selle soodustamine koolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, lk 129-162.

Tamm-Kivimets, A. 2018. Mõtteid loovaks ja rutiinivabaks tantsutunniks. A. Sööt (Koost), Kaasaegne tantsupedagoogika (lk 25-40). Viljandi: Tallinna Raamatutrükikoda.

Viibus, A. 2018. Eri aspektid tantsukunsti õpetamisel. A. Sööt (Koost), Kaasaegne tantsupedagoogika (lk 41-56). Viljandi: Tallinna Raamatutrükikoda.

Õpetajate kool. <http://www.sinamina.ee/ee/koolitused/opetajate-kool/>, (29.04.2021)

SUMMARY

The aim of the thesis titled “Implementing T.E.T. in Dance Education. Potential Interventions in Experienced Problem Situations” is to find new possible positive interventions to problem situations appearing in a dance class. Teacher Effectiveness Training (T.E.T.) is a method created by a clinical psychologist Dr. Thomas Gordon, which explores the alternative ways of problem solving by implementing skills of active listening, I-messages and the III method.

The thesis studies the positive impacts that the usage of the method brings about and explores the ways how it could be implemented in the context of dance education. In the first chapter I begin by exploring the relativity of a situation being problematic and continue by emphasizing the importance of identifying the owner of the problem. I study the negative impacts as a result of interventions using the position of authority by the teacher and continue to explain the details of T.E.T. The final part of the thesis draws from my personal experience as a dance teacher and analyzes the potential ways of implementing T.E.T in future situations.

Although in theory, the method seems to be potentially helpful in problem situations arising during dance education, to be able to reach to extensive conclusions, the method still needs to be tested in practice. This is a potential ensuing research direction. As the analysis of the thesis was based on my personal experiences I have avoided making wide generalizations of the use of this method in the practice by other dance teachers.

In conclusions I found that when implemented the method is more beneficial in the context of longer timeframe of recurrent classes. For greater effect additional time outside of regular class time might also be necessary.

Gordon’s method should be seen rather as a collection of possible tools of intervention, rather than a separate methodology used on its own in every class.

LIHTLITSENTS

Mina, Kirte Jõesaar,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

TET-MEETODI RAKENDAMINE TANTSUTUNNIS. VÕIMALIKKE SEKKUMISI
KOGETUD PROBLEEMSITUATSIOONIDE NÄITEL,

mille juhendaja on Anu Sööt,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace
kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

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

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

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

Kirte Jõesaar

29.04.2021