ÕPPE INDIVIDUALISEERIMINE JA ÕPITUGI

ÕPPE INDIVIDUALISEERIMINE JA ÕPITUGI

SOS CHILDREN'S VILLAGES INTERNATIONAL

SOS LASTEKÜLA EESTI ÜHING

KEILA LINNAVALITSUS
KEILA MUNICIPALITY

TALLINNA ÜLIKOOL

KEILA KOOL

QUALITY EDUCATION FOR CHILDREN AT SOCIAL RISK

Estonia.eu
Positively surprising

WELCOME TO ESTONIA >>visitestonia.com

European Union
Regional Development Fund

Investing in your future

NORDPLUS

ESTONIAN DEVELOPMENT COOPERATION

Project „Quality Education for Children at Social Risk. Individualisation and learning support“.

Supported by the Estonian Ministry of Foreign Affairs Development Cooperation program.

01.January 2014 – 29. February 2016

Project partners
Donor partners from Estonia:
SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus, SOS Children`s Villages Estonia, Tallinn University, Keila School, Keila City Government

Leading partners in receiving countries:

SOS Children`s Villages Armenia	coordinator Girigori Hovhannisyan
SOS Children`s Villages Azerbaijan	coordinator Rashad Farajov
SOS Children`s Villages Belarus	coordinator Yuliya Bykouskaya
„School-Family-Society“ Association Georgia	coordinator Lasha Mkurnalidze

Total 33 partners from Estonia, Armenia, Azerbaijan, Belarus and Georgia
Project manager Ms Meeli Pandis meeli.pandis@sos-kd.org

Trainers:

Anu Carlsson	Tallinn University
Marje Eelmaa	Keila School
Tiina Kivirand	Estonian Ministry of Education and Science
Eike Käsi	Keila City Government
Margus Oro	SOS Children`s Villages Estonia
Meeli Pandis	SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus
Kaja Peetris	Keila School
Tiiu Pikpoom	Keila School
Sirje Raagmets	SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus
Ly Reiman	Keila School
Terje Rämmel	Keila City Government
Liivi Siim	Keila School
Leelo Tamkivi	Keila School
Tiiu Tammemäe	Tallinn University
Pille Teder	SOS Children`s Villages Estonia

Editor	Meeli Pandis
Language editor	Melin Randoja

ISBN

Sisukord

Sissejuhatus		4
Ramy Randlaht	Positiivne püshholoogia ja heaolu	5
Meeli Pandis	Erivajadustega laste õpetamisest tavakoolis	13
Mare Leino	Individuaalse lähenemise mitu palet	21
Tiina Kivirand	Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse koordineerimine kaasavas õppes	26
Meeli Pandis	Lapse uurimine: vaatlus	33
Lii Lilleoja	Laste käitumisprobleemide märkamine ja nendega toimetulek	38
Ruth Lobjakas	Praktilised soovitused ATH-ga laste õppetöö toetamiseks koolis	45
Jana Kadastik	Praktikas populaarne (multi)sensoorne keskkond	51
Tiiu Tammemäe	Kõne arengu iseärasustega laste pedagoogiline toetamine	28
Anu Carlsson	Kirjandusteraapia elementide kasutamine sotsiaalses riskis olevate laste ja noorte toetamisel	64
Maili Liinev	Lugemispesa- lapse lugemishuvi toetamine	72
Pille Murrik	Draamaelementide kasutamine töös laste ja noorukitega	76
Ave Kõlli	Mänguteraapia elementide kasutamine sotsiaalses riskis oleva õpilase toetamisel	85
Mai Sein Carcia	Kunstiteraapia kaasava hariduse osana	90
Sirje Klaos	Ümberpööratud klassiruum	97

Sissejuhatus

Käesolev kogumikon osa rahvusvahelisest projektist „Kvaliteetharidus sotsiaalses riskis olevatele lastele. Individualiseerimine ja õpitugi. 2014–2016“.

SOS Lastekülade eesmärk on pakkuda vanemliku hooleta, vanemliku hoole kaotamise riskis või vähese hoolega laste arenguks parimat keskkonda ning aidata neil kasvada iseseisvas elus toimetulevateks isiksusteks. Organisatsiooni kuulub 134 SOS Lastekülade rahvuslikku ühingut kogu maailmas (http://www.sos-childrensvillages.org/).

SOS Lastekülade sihtgrupi lastel on sageli probleeme hariduse omandamisel, sest see ei ole piisavalt individualiseeritud ega paku tuge vastavalt nende haridus-likele erivajadustele, mis sageli on seotud lapsepõlve psühholoogilistele traumade ja sotsiaalsete raskustega.

Eestis on võrreldes sihtriikidega palju tehtud hariduslike erivajadustega õpilaste toetamiseks. Eestipoolsed projektipartnerid – Tallinna Ülikool, SOS Lastekülade Eesti Ühing, Keila Kool ja Keila Linnavalitsus on kogenud õpetuse individualiseerimises ja ka omavahelises koostöös. Projekt algatati meie kogemuse kohandamiseks Armeenias, Aserbaidžaanis, Gruusias ja Valgevenes.

Projekti üldeesmärgiks oli sotsiaalses riskis olevate laste hariduse kvaliteedi tõstmine – õpetuse individualiseerimine ja õpitoe sh. hariduslike erivajaduste (HEV) koordinaatorite rakendamine; kohaliku sektoritevahelise koostöö tugevdamine hariduses; rahvusvahelise koostöö kujundamine parima kogemuse edastamiseks ja edukate mudelite rakendamiseks sotsiaalses riskis olevate laste hariduses.

Projekti rahastas Eesti Välisministeerium arengukoostöö programmist, eestikeelse kogumiku väljaandmist Eesti Haridus- ja Teadusministeerium. Kogumik on ilmunud ka vene, armeenia, aserbaidžaani ja gruusia keeles.

Kogumik on eesti ja vene keeles leitav aadressil
http://oppekava.innove.ee/kaasav-haridus/

Suur tänu autoritele ja projektimeeskonnale ning partneritele sihtriikides.

Meeli Pandis
projektijuht
SOS Lastekülade Rahvusvahelise Ühingu programminõunik

Positiivne psühholoogia ja heaolu

Ramy Randlaht, MA
eripedagoog
Sihtasutus Innove Põhja-Eesti keskus Rajaleidja

Positiivne vaimne tervis on teema, mida on uurimistöödes veel suhteliselt vähe käsitletud, kuna enamasti on teemad põhiliselt fokusseeritud sellele, kuidas kannatusi, nõrkust ja ängi parandada. Selle asemel, et suurendada inimeste õnnetunnet ja heaolu ning positiivsete asjadega tegeleda, on sageli keskendutud negatiivsele (Sheldon & Lyubomirsky 2004).

Heaolust võib rääkida nii kasvatuse ja hariduse kui ka tervishoiu ja sotsiaalhoolduse valdkonnas. Emotsionaalselt endassetõmbunud ja tundehäiretega noorte inimeste suur hulk on märk madalast sotsiaalsest osalemisest koolis või ühiskonnas tervikuna ning signaal sellest, et need noored on sotsiaalselt ohustatud.

Subjektiivne heaolu (*subjective wellbeing)* viitab sellele, kuidas inimesed oma elusid hindavad või väärtustavad ning see sisaldab eluga ja suhetega rahulolemist, depressiooni ja närvilisuse puudumist ning positiivseid emotsioone (Diener, Suh & Oishi 1997; Seligman 2002: 26–33). Võib väita, et viis, kuidas inimene tunnetab maailma ja seda enda jaoks mõtestab, määrabki selle isiku heaolu taseme. Inimene võib seega teadlikult endale asju selgitades ja mõtteid kontrollides oma heaolu ümber hinnata. Suurbritannia psühholoog Gail Bailey jt kogutud andmed ja uuringud on näidanud, et inimese hinnang oma subjektiivsele heaolule on ajas üllatavalt stabiilne, langedes või tõustes igale inimesele iseloomulikule tasemele ka pärast olulisi või ootamatuid elusündmusi (Rey, Extremera, Duran, Ortiz-Tallo 2012; Garrod 2013: 36–39; Bailey 2012: 135).

USA juhtiv heaolu-uurija, psühholoog Edward Diener toob esile tervise ja subjektiivse heaolu vahel esineva märkimisväärse positiivse seose. Pikaajalistes uuringutes on leitud, et optimism ja positiivne eluhoiak tagavad parema tervise ja pikema eluea. (Diener 2008: 24–34).

Positiivsetel emotsioonidel ja optimismil on märkimisväärselt suur mõju südameveresoonkonna tervisele ja immuunsüsteemi toimimisele. Meeleolumuutused on teadaolevalt samuti seotud muutustega immuun- ja kardiovaskulaarsetes näitajates.

On tõendeid, et sekkumistel, mis aitavad edukalt parandada subjektiivset heaolu, võib olla mõju tervise aspektidele. (Suh, Koo 2008; Uusitalo-Malmivaara 2014: 85–108). Inimese isiksuseomadustest sõltuvalt võib ta elu tajuda kas positiivsena või negatiivsena (Garrod 2013: 78). Samas ei välistata, et üksikisikutel on võimalik kogeda pikaajalisi muutusi subjektiivses heaolus (Diener 2000).

USA psühholoogi Martin Seligman'i missiooniks on olnud tutvustada laiemale avalikkusele uut uurimissuunda psühholoogias, mida ta nimetab positiivseks psühholoogiaks. Sellise psühholoogia ellukutsumise eesmärgiks on tema sõnul suunata psühholoogide tähelepanu vaimuhaigustelt ja hädadelt elu päikselisematele külgedele ehk sellele, mis muudab elu täisväärtuslikuks ning paneb inimesed oma elust rõõmu tundma. Positiivse psühholoogia uurimisobjektideks on seega positiivne kogemus (heaolu, optimism, positiivsed emotsioonid), positiivsed iseloomujooned (julgus, püsivus, suhtlemisoskus, suuremeelsus, tarkus, tulevikku suunatus) ja positiivsed institutsioonid (need, mis toetavad altruistlikku käitumist, tolerantsust, viisakust ja laste paremat kasvatamist) (Seligman 2011, Realo 2006). Seligmani järgi on maailma paremini nägemise tahte abil võimalik positiivset optimistlikku ellusuhtumist endas kultiveerida, arendada ja harjutada nõnda, et näeme ka enda ja ümbritseva paremaks muutumist (Seligman 2011; Baliley 2012: 57). Positiivne psühholoogia on sisemiselt tervendav ja terapeutiline, avastades, tuues välja ja arendades inimese tugevaid külgi (Rey jt 2012; Garrod 2013: 52).

Seligmani, Dieneri ja teiste uurimused näitavad, et õnnelikumad inimesed on need, kellel on lähedased suhted oma pereliikmete ja/või sõpradega, kes mõõdavad ennast omaenda mõõdupuu järgi, mitte aga selle järgi, mida teised teevad või mis teistel on ja kes teavad ning oskavad keskenduda oma iseloomu tugevatele ja parimatele omadustele. Seega on positiivse psühholoogia üheks lipukirjaks saanud vooruste ja tugevate iseloomujoonte rõhutamine, mille hulka kuuluvad muu hulgas lähedased ja soojad inimsuhted (Diener 2008; Seligman 2011). Varasem Seligman (2002) samastaski samuti õnne heaoluga. Hiljem on Seligman ise oma õnneteooriat kriitiliselt korrigeerinud, rõhutades, et ainult õnnelikkusest, täpsemalt pinnapealest õnnetundest ja tühjadest positiivsetest emotsioonidest, heaoluks ei piisa. Algne Seligmani teooria oli seotud eluga rahulolemise ja sellega seotud meeleoluga. Samas on Seligmanni väitel psühholoogiliselt tõestatud, et mõned inimesed on rohkem rõõmsad kui teised ja see ei tulene ega korreleeru alati õnnega. Õnnest ei piisa niisiis heaks eluks, selleks on vaja veel ka saavutusi ja meeldivaid positiivseid suhteid. Seligmani õnneteooriast edasi arendatud heaoluteooria (2011) abil saab aidata inimesi jõuda oma rahulolu sügavama ja sisukama leidmiseni. Seligman tuli järeldusele, et heaolu hõlmab lisaks õnnele mitmeid tegureid. Heaoluteoorias lisas Seligman oma kolmest komponendist koosneva õnneteooria komponentidele (positiivne emotsioon, kaasahaaratus, tähenduslikkus) veel positiivsed inimsuhted ja saavutusvajaduse rahuldamise. Oluline on rõhutada, et Seligman ei arva, et on olemas nende väärtuse hierarhia – ükski neist ei ole põhjapanevam kui teised ja ükski neist ei ole teiste eelkäija.

Viis heaolukomponenti on Seligmani järgi seega:

1) positiivne emotsioon (Positive emotion) – see, mida me tunneme, meeldivus, rahulolu;
2) seotus, hõivatus, kaasahaaratus (Engagement) – nn flow (kulgemise) kogemus, meeldivad asjad, meeldiv tunne, enesekindlus;
3) positiivsed inimsuhted (Relationships) – lahkus, heateod, üksteise abistamine;
4) tähenduslikkus (Meaning) – vajalikkuse tunne, mõtestatud elu;
5) saavutusvajaduse rahuldamine (Achievement).

Viie elemendi lühendina kasutatakse ingliskeelset lühendit PERMA. Selle järgi on heaolu komponendid paremini määratletavad ja mõõdetavad kui õnn (Seligman 2002, 2011: 14–24).

Positiivseks emotsiooniks, mida me tunneme võivad olla näiteks rõõm, ekstaas, rahu, soojus, mugavus jms. Seda võib nimetada ka meeldivaks, õnnelikuks, edukaks eluks, eluga rahuloluks. Positiivne emotsioon on esimene heaolu element ja rahulolu nurgakivi. See on meie kogemus heaolust (Seligman 2011). Teist komponenti iseloomustab nn kulgemise *(flow)* kogemus, mis on Mihaly Csikszentmihalyi järgi sügava ühenduse tundmine meeldiva tegevusega, nn aja peatumine, eneseteadvuse kaotus midagi tehes. Tegevus, seotus ja kaasalöömine on sellisel juhul seotud positiivse emotsiooniga. Mida rohkem kogeda seda tüüpi haaratust, seda tõenäolisemalt kogetakse ka heaolu. (Csikszentmihalyi 2014). Haaratus peab nõudma pingutust ja selle sees saab kasutada tugevaid külgi, selle all ei mõelda lihtsalt olesklemist ja aja surnuks löömist. Positiivsetes inimsuhetes rõhutab Seligman eelkõige mõtestatud sõbralikku lahket üksteise aitamist ja heategusid. Aitamine ja mõtestatult koos tegutsemine peab nõudma pingutust ja süvenemist. (Seligman 2011). Tühje positiivseid emotsioone ja pinnapealseid inimsuhteid (näiteks sõpradega mehaanilist suhtlemist sotsiaalmeedias) võiks siinkohal võrrelda kiirtoiduga, millega üle pingutamine on vaimsele tervisele kahjulik. Seligman viitab mitmetele uuringutele (Christopher Peterson jt), kus on leitud, et lahkus ja vastutulelikkus toodavad kõige usaldusväärsemalt tõusu isikliku heaolu skaalal. Üksindus on sellisest vaatepunktist nähtuna erivajadus, madalseis suhetes häirib põhjapanevalt inimeste heaolu. (Seligman 2011). Uuringud on näidanud, et inimesed, kel on head inimsuhted, on õnnelikumad (Matikka & Ojanen 2004).

Seligmanni järgi koosneb mõtestatud elu kusagile kuuluvusest, tahtmisest teha midagi, millesse kindlalt usume. See on suurem kui „mina ise“ ja inimkond on loonud palju institutsioone, et seda eesmärki teenida, näiteks erinevad religioonid, poliitilised erakonnad, roheline maailmavaade või ka perekond. (Seligman, 2011) Mõtestatud osalemine peab olema aktiivne ja see eeldab, et inimene peab saama ise oma mõtestatud ja teiste inimestega positiivselt suhestatud tegutsemist koordineerida ja kontrollida. Uuringud näitavad, et inimesed, kes saavad ja oskavad kontrollida oma millegi suurema nimel tegutsemist, on õnnelikumad (nt Veenhoven 1984, Matikka & Ojanen 2004). Selle järgi ei piisa heaoluks sellest, kui keegi saab

näiteks mingi organisatsiooni poolt passiivselt ainult n-ö tühje emotsioone (naerab tsirkuses, plaksutab heategevuskontserdil). Vaimsele tervisele ja heaolule tuleks kasuks, kui oleks võimalik ka ise treenida akrobaatikanumbreid, et nendega näiteks vanadekodus esineda, heategevuskontserdil laua taga külastajatele ise meisterdatud suveniire müüa vms. Mõtestatud aktiivse tegevuse printsiipi arvestades tooks näiteks ise aedviljade kasvatamine pikemas perspektiivis suuremat rahulolu kui nende tasuta saamine. Seligman on ka kritiseerinud õpitud abituse kultiveerimist (Seligman 1967). Heaoluteooria valguses mõjub õpitud abituse sündroom lisaks tugivõrgustiku ja aitajate koormamisele ka isiku enda vaimsele tervisele laastavalt.

Saavutusvajaduse rahuldamine on Seligmanni järgi seotud meelekindlusega ja eesmärkide saavutamisega ning säilitamisega. Saavutus on oluline asi, mis aitab meie võimetel areneda. Rakendades oma kõrgeima tugevuste puhul positiivsete emotsioonide spektrit, on elul rohkem mõtet, saavutused on väärikamad ning suhted paremad. Paljud meist püüavad parimal moel oma oskusi arendada viisil, et olla lihtsalt konkurentsivõimeline. Saavutus selle parimas tähenduses on aga rakendatud millegi suurema teenimise vankri ette ja arvestab humaanselt teiste inimestega (Seligman 2011). Näiteks Mucinskasa & Howard järgi on hea saavutus rohkemat kui lihtsalt millegi korralikult ära tegemine, sisaldades ka eetilist, personaalselt unikaalset ja sotsiaalset aspekti (Mucinskasa & Howard 2013). Samas võib millegi omandamine selle nimel, et teistele esinemisega, teadmistega või oskustega rõõmu teha ja neid aidata, pakkuda sügavat rahuldustunnet. Loomulikult ei saa alahinnata kvaliteeti, kuid sageli räägitakse loosunglikult kvaliteedist (näiteks dokumentatsioonis) selle kitsamas tähenduses siis, kui traditsioonid on hääbumas.

Seligmani järgi selle, kui palju inimene rahul on, määrab see, kui hästi ta ennast hetkel tunneb. See omakorda on seotud inimest valdava meeleoluga. Mõned inimesed on rohkem rõõmsas meeleolus kui teised. Eluga rahulolu mõõdab sisuliselt rõõmsat meelt. Õnn tähendab Seligmanil kullastandarti eluga rahulolust. Heaolu on konstruktsioon ja õnn on asi. Iga heaoluelement peab koosnema kolmest omadusest: aitama kaasa, soodustama ja toetama heaolu; inimesed teevad seda enda pärast; see on teistest omadustest sõltumatu, määratletud ja mõõdetav.

Õnn ja eluga rahulolu on Seligmanni järgi niisiis üks osa heaolust ning nendega on vajalik ja kasulik arvestada, kuid heaolu ei saa selle sügavamas tähenduses eksisteerida vaid mõtetes (Seligman 2011).

Inimene võib tunda sügavat rahulolu ka negatiivseid emotsioone saades. Sellist näilist heaolu käesolevas artiklis ei vaadelda.

Pakkudes positiivse psühholoogia programmide raames inimestele selgemat arusaama nende emotsionaalsetest seisukohtadest, on võimalik välja töötada sekkumisi, mille eesmärgiks on kaasa aidata heaolu ja elukvaliteedi taseme parandamisele (Dykens 2006: 185). Uuringud on näidanud, et inimesed, kellel ei ole sotsiaal-emotsionaalseid oskusi, on suurema tõenäosusega sotsiaalselt tõrjutud, tulevad halvasti toime oma emotsionaalse poolega, kannatavad vaimse tervise probleemide käes ja on ebakindlad (Kasari & Bauminger 1998: 411; Elksnin & Elksnin 2004; Dosen 2005).

Tähtsal kohal on toimetulekuoskused. Nende hulka kuuluvad näiteks sotsiaalsed oskused, suhtlemisoskused, afektiivsed oskused (väärtused, hoiakud), emotsionaalne kompetentsus – ühesõnaga need on oskused, mis võimaldavad inimesel kohaneda igapäevaeluga (Gumpel 1994: 194; O'Reilly jt 2004: 399; Smith & Matson 2010: 743). Nende omaduste puudumine võib viia selleni, et mõned inimesed ei pruugi küündida oma võimaliku potentsiaalini, mis omakorda võib põhjustada madalamat heaolu (Arthur 2003: 25; La Malfa, 2009: 1406). Kuid ka ainult oskustest ei piisa. Näiteks homeostaatilise teooria järgi võib selline ümbrus, mis takistab inimesel tugimeetmetega aktiivset kohandumist, subjektiivset heaolu vähendada või selle isegi kustutada. Kui takistusi on vähem, mõjutab see vaid subjektiivse heaolu üht osa, kui neid on kriitiline arv, võib see homeostaatilise süsteemi täielikult maha murda ja põhjustada depressiooni (Cummins & Nistico, 2002, tsit. Martindale, 2011).

Kui noorte inimeste sotsiaalsed ja emotsionaalsed kohanemisvõimed ja -oskused on limiteeritud, on uuringute järgi see seotud ka õpilaste heaoluga koolis. Sellised tegurid on näiteks läbisaamine kaasõpilaste ja õpetajatega, õpetajate hoiakud, kooli väärtussüsteem, tõrjumise märkamine ning sellega tegelemine koolis ja õppetöö korraldus (Fallis & Opotow, 2003: 103; Jonker, 2006: 121; Lee & Breen, 2007: 329). Helsingi ülikooli teadlaste grupp on pidanud oluliseks leida uusi vahendeid laste ja noorte tugevate külgede toetamiseks ning kinnitamiseks (Uusitalo-Malmivaara, 2011, 2014: 79–80). Seos üldise heaolu ja kogetud heaoluga koolis on teadlaste poolt juba mõnda aega kinnitust leidnud. Sellise tulemuseni jõuti ka uuringus, mis viidi läbi Soome erivajadustega põhikooli- ja gümnaasiumiõpilaste seas. Õnnelikkuse langust või vähesust mõjutavad mitmesugused tegurid, muuhulgas füsioloogilised, psühholoogilised ja sotsiaalsed tegurid. Tõdeti, et Soome erivajadusega lapsed ja noored ei oska mõista ja hinnata perekonda kui tõelise õnne allikat. Perekonda mainiti ainult siis, kui peres oli mingeid probleeme. Teadlasi teeb murelikuks rahale ning asjadele liiga suure tähtsuse omistamine laste ja noorte hulgas ning materiaalsete asjaolude varakult sidumine oma õnne ja rahuloluga. Kõige sagedamini tõid erivajadusega lapsed ja noored õnnelikkuse- ja rahulolu küsimuses välja sõpruse ja suhete momendi. Välja tuli, et Soome erivajadusega lapsed ja noored on madalama õnnetasemega kui nende terved eakaaslased.

Üldistatult tõid Soome teadlased ära järgmised kokkuvõtvad soovitused:

- töö lapse ja nooruki iseloomu ning personaalsete tugevustega on (eri) pedagoogika valdkonnas olulise tähtsusega;
- peamine tähelepanu tuleb pöörata motivatsiooniküsimustele, samuti püsivuse ning sihikindlusega tegelemisele;
- tähtis on kognitiivsete oskusete õpetamine ja pidev harjutamine;
- tähtsal kohal on ka niinimetatud elukunsti õpetus ehk sotsiaalsed oskused;
- töö enesehinnangu, hirmuga ebaõnnestumiste ees on oluline;
- olulisel kohal on veel tunnustamine ja enesest lugupidamine;
- õpetajaid ja vanemaid ning hooldajaid tuleks koolitada eelnevate küsimustega tegelema. (Uusitalo-Malmivaara 2011, 2014: 63–81).

Heaoluga on seotud ka üksinduse kogemine. Üksindus näib laste ja noorte seas olevat laialt levinud. Kirjanduse analüüs näitab, et umbes 10–15% lastest ja noorukitest tunneb end väga üksildasena (Galanaki & Vassilopoulou 2007: 455). Uuringute põhjal võib märgata, et tavaliselt areneb üksinduse haripunkt välja noorukieas (Perlman & Landolt 1999: 325), mil sotsiaalsed ootused, rollid, suhted ja isiklik identiteet on läbinud olulisi muudatusi (Heinrich & Gullone, 2006: 695). Üksindus on risk. See on subjektiivne, ebameeldivatest ja piinlikest kogemustest tulenev lahknevus tajutavas kogetus ning soovitud tegelike suhete kvaliteedis (Cassidy & Asher 1992: 350; Peplau & Perlman 1982:123). Üksildaste õpilaste suur hulk on märk madalast sotsiaalsest osalemisest koolis ja ühiskonnas tervikuna ning signaal sellest, et need õpilased on sotsiaalselt ohustatud (Uusitalo-Malmivaara 2014).

Kokkuvõtteks võib öelda, et psühhosotsiaalselt ohustatud noorte inimeste heaolu mõjutavad samad heaolukomponendid, mis nn tavanoorukite ja täiskasvanutegi puhul, kuid erilistelt tuleks tähelepanu pöörata tugevate külgede igakülgsele arendamisele kaasavas stimuleerivas positiivses väljakutseid nõudvas mõtestatud kasvatustegelikkuses. Uuringutes vaid teenuste, struktuuride ja sümptomite kirjeldamine ei kajasta sisulist kvaliteeti või rahulolu. Noored inimesed peavad ise saama oma kasvatustegelikkust mõjutada. Perede heaolule peab pöörama senisest enam tähelepanu. Kui tegemist on n-ö nõiaringiga – pered pole saanud oma laste saavutuste eest tunnustust, on nende selle-alane saavutusvajadus jäänud rahuldamata ning nad on omaks võtnud võimaliku teadmise, et nende töö kasvatamisel ei ole olnud edukas. Ühiskonnal ja koolil on ilmselt olnud selliste hoiakute tekkimisel suur roll. Saavutuste all mõistetakse ning tuuakse sageli pereliikmete poolt esile hindeid või koolitunnistust, positiivses võtmes mainitakse ära ka igapäevaoskusi ja hakkama saamist. Rahulolematus, ebakindlus ja võimalikud hirmud mõjutavad vanemate ja õdede-vendade endi heaolu ning tulemuseks olev rahulolematus ja halb meeleolu kanduvad otseselt pereliikmele, kelle subjekiivse heaolu tase ei saa olla kõrge ennast halvasti tundvate pereliikmete seas. Seligmani järgi mõtestatus on tunne, et tehakse vajalikke asju teiste heaks. Sellepärast soovitame käivitada diskussioone ja programme, mis tegeleksid konkreetsete võimaluste loomiseks perede tunnustamiseks ja nõustamiseks. Noortele peaks näiteks looma rohkem võimalusi teisi inimesi aidata ja end nii vajalikuna tunda. Näiteks korraldada erinevate õppijate ühiseid üritusi koolides ja vaba-aja institutsioonides, kaasates noori inimesi täiskasvanute vaba-aja ringidesse ja tegevustesse. Vaba-aja ringides ning muudes ühistes traditsioonilistes ettevõtmistes on võimalik kogeda rõõmu valmistavaid tegevusi, kulgemise ning mõtestatuse tunnet, ületada jõukohaseid raskusi ja tunda ennast vajalikuna.

Heaolu on fenomen, mille poole püüdlemine on igale inimesele vajalik ja võimalik. Mõned meist vajavad selleks vaid veidi rohkem abi.

Allikad

Arthur A. R. (2003). The Emotional Lives of People with Learning Disability. British Journal of Learning Disabilities 31, 25–30.
Bailey, G. (2012). Emotional Well-being for Children with Special Educational Needs and Disabilities. London: London University
Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. Child Development, 63, 350–365.
Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Dordrecht: Springer
Diener, Ed. (2000). Subjective Well-being: the Science of Happiness and the Proposal for a National Index ". American Psychologist 55 (1): 34–43.
Diener, Ed. (2008). Happiness: Secrets of How Psychological Well-being. Malden, MA: Blackwell
Diener, Ed., Suh, E., Oishi, S. (1997). Recent Finding on Subjektive Well-Being, Indian Journal of Clinical Psychology http://diener.socialpsychology.org/ [2014, 20.okt].
Dosen, A. (2005). Applying the Developmental Perspective in the Psychiatric Assessment and Diagnosis of Persons with Intellectual Disability: Part I—Assessment. Journal of Intellectual Disability Research 49, 1–8.
Dykens, E. M. (2006). Toward a Positive Psychology of Mental Retardation. American Journal of Orthopsychiatry 76, 185–193.
Elksnin, L. K. & Elksnin, N. (2004). The Social-emotional Side of Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly 27, 1–6.
Fallis, R. K., & Opotow, S. (2003). Are Students Failing School or Are Schools Failing Students? Class cutting in high school. Journal of Social Issues, 59 (1), 103–119. http://dx.doi.org/10.1111/1540-4560.0007 [2014, 14.dets].
Galanaki, E. P. & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and Childrens Loneliness: A Review of the literatuure and educational implications. European Journal of Psychology Of Education, 22(4), 455–475.
Garrod, C. J. (2013). Subjective Wellbeing in People with Intellectual Disabilities. Hull: University of Hull. Doktoritöö.
Gumpel, T. (1994). Social Competence and Social Skills Training for Persons with Mental Retardation: an Expansion of a Behavioral Paradigm. Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities 29, 194–201.
Heinrich, L. M., Gullone, E. (2006). Clinical Psychology Review 26, 2006 695–718 http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16952717 [2014, 14.dets].
Jonker, E. F. (2006). School Hurts: Refrains of Hurt and Hopelessness in Stories about Dropping out at a Vocational School for Care Work. Journal of Education and Work, 19(2), 121–140. http://dx.doi.org/10.1080/13639080600667988 [2014, 20.okt].
Kasari, C. & Bauminger, N. (1998). Social and Emotional Development in children with Mental Retardation. In: Handbook of Mental Retardation Development (Eds. Burack J. A., Hodapp R. M. & Zigler E.), pp. 411–433. Cambridge: Cambridge University Press
La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Albertini, G., & Dosen, A. (2009). Emotional development and adaptive abilities in adults with intellectual disability: a correlation study between the Scheme of Appraisal of Emotional Development (SAED) and Vineland Adaptive Behavior Scale (VABS). Research in Developmental Disabilities 30, 1406–1412.

Lee, T., & Breen, L. (2007). Young people's perceptions and experiences of leaving high school early: An exploration. Journal of Community &Applied Social Psychology, 17(5), 329–346. http://dx.doi.org/10.1002/casp [2014, 14.sept].
Martindale, K. J. (2011). An investigation into the subjective wellbeing of people with an intellectual disability. Melbourne: Deakin University. Doktoritöö. https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/7327 [2015, 28.juuni].
Matikka, L. M., & Ojanen, M. (2004). Happiness in persons with intellectual disabilities. European Journal on Mental Disability, July 2004, No 29, 3–17.
Mucinskasa, D. & Howard, G. (2013). Educating for Good Work: From Research to Practice British Journal of Educational Studies Volume 61, Issue 4, 2013
O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Donoghue, D., Lacey, C. & Edrisinha, C. (2004). Teaching Social Skills to Adults with Intellectual Disabilities: a Comparison of External Control and Problem-Solving Interventions. Research in Developmental Disabilities 25, 399–412
Perlman, D., & Landolt, M. A. (1999). Examination of Loneliness in Children-Adolescents and in Adults: Two Solitudes or Unified Enterprise? In K. J. Rotenberg & H. Shelley (Eds.), Loneliness in Childhoodand Adolescence (pp. 325–247). Cambridge: Cambridge University Press
Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). Theoretical Approaches to Loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy. (pp. 123–134). New York: John Wiley and Sons
Randlaht, R. (2015). Intellektipuudega noorte subjektiivne heaolu. Magistritöö. Tallinn: Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu. Repositoorium
Realo, A. (2006). Mis paneb eestlase elust rõõmu tundma. Horisont 2/2006
Rey, L., Extremera, N., Duran, A., Ortiz-Tallo, M. (2012). Subjective Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: The Role of Emotional Competence on Their Subjective Well-Being. Malaga: University of Malaga
Seligman, M. (2002). Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment. New York: Simon and Schuster
Seligman, M. (2011). Flourish – A New Understanding of Happiness and Well-being – and How to Achieve them. London: Nicholas Brealey Publishing.
Seligman, M. & Maier, S. (1967). Failure to Escape Traumatic Shock. Journal of Experimental Psychology, 74, 1–9
Sheldon K. M., Lyubomirsky, S. (2004). Achieving Sustainable New Happiness: Prospects, Practices and Prescriptions In A. Linley & S. Joseph (Eds.), Positive Psychology in Practice (pp. 127–145). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/learn [2014, 22.nov].
Smith, K. R. M. & Matson, J. L. (2010). Psychopathology: Differences Among Adults with Intellectually Disabled, Comorbid Autism Spectrum Disorders and Epilepsy. Research in Developmental Disabilities, 31, 743–749.
Suh, E. M., Koo, J. (2008). "Compared with Subjective Well-being in Different Cultures and Nations" what "and" why "Questions." In Eid Michael and Randy J. Larsen. Science Subjective Well-being. New York: Guildford Press. pp. 414–430
Uusitalo-Malmivaara, L. (2011). Global and School-Related Happiness in Finnish Children. Springer Science+Business Media B.V.2011
Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS kustannus
Veenhoven, R. (1984). Conditions of Happiness. Dordrecht: Reidel

Erivajadustega laste õpetamisest tavakoolis

Meeli Pandis, MA
programminõunik (haridus)
SOS Children`s Villages International

Erilisuse ja erivajaduste käsitlus on otseses sõltuvuses ühiskonna arengust. Mida demokraatlikum on süsteem ja mida rohkem on informatsiooni, teadmisi inimese arengu kohta, seda enam aktsepteeritakse ja väärtustatakse igaühe individuaalsust, erilisust, eri vajadusi. Niisiis on suhtumine erivajadustesse demokraatia ja tolerantsi indikaator ühiskonnas.

Erivajadusega õpilased

Erivajaduste mõiste käsitlemisel on raske saavutada täit ühtsust, kuna:

a) erivajaduste määratlus on sõltuvuses ja muutumises vastavalt ühiskonna arengule ja nõudmistele: erineval ajastul, erinevates ühiskondlikes formatsioonides, erinevates piirkondades ja veel paljude tingimuste poolest erinevates lokaalsetes gruppides on toimetuleku kriteeriumid ja nõudmised erinevad;
b) erivajadused võivad haarata samaaegselt nii bioloogilise kui ka sotsiaalse taustaga põhjuslikkuse ja toimetuleku faktorid: raske on eristada ja soovitada mõjureid, mis erinevatel juhtudel tagavad edu – kas ja millises vahekorras peaks kasutama meditsiinilist, pedagoogilist või sotsiaalset sekkumist;
c) erivajadustega tegelevad samaaegselt erinevad struktuurid ja ametkonnad, kus kasutatakse ka erinevat mõistete süsteemi;
d) arengu ja õppimise juures on raske kui mitte võimatu määrata norme, kriteeriume ja keskmisi, millest erinevusi võiks üheselt pidada olulisteks.

Sellest lähtuvalt tuleks kriitiliselt suhtuda järgnevalt esitatud erivajadusega lapse definitsiooni esimesse poolde ja keskenduda teisele.

Erivajadusega laps erineb keskmisest lapsest vaimsete omaduste, sensoorsete võimete, kommunikatsioonivõime, käitumise ja emotsionaalse arengu või füüsiliste omaduste poolest sedavõrd, et vajab oma unikaalse potentsiaali väljaarendamiseks õppetöö modifitseerimist või eriõpetust. (Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2000: 2)

Niisiis vajavad erivajadustega õpilased õppetöö kohandamist: õppekeskkonna või õppeprotsessi teisendamist. Hariduse lähtealused ja õppe-kasvatustegevuse üldeesmärgid on seejuures kõigile ühtsed.

Esmalt peab lähtuma erivajadusega lapsele tulevikuperspektiivis parima lahenduse võimaldamisest. Igal lapsel on õigus haridusele, mis arendab välja tema vaimsed ja kehalised eeldused ning kujundab tervikliku isiksuse. Samas peab silmas pidama ka ühiskonna kui terviku huvisid, mille taotluseks on iga üksikindiviidi heaolu ja iseseisev toimetulek ning eneseteostus.

Kaasamine

Kool on ühiskonna mudel ja kasvulava. Haridus on partnerlus kodu, kooli ja ümbruskonna vahel. Ei saa loota, et segregeeritud, eraldatusel baseeruv haridus tagaks integreeritud ja koostoimiva ühiskonna ehk erinevate võimete ja vajadustega laste eraldi õpetamine valmistaks ette ühtseks eluks täiskasvanuna.

Nii ühiskonnas tervikuna, kui haridussüsteemis eraldi räägitakse üha enam kaasamisest (inclusion). Kaasamine on filosoofia, mis toetub usule, et kõik inimesed on võrdsed ja neid peab väärtustama ja austama.

Kaasamine hariduses tähendab:

- erivajadustega laste õpetamist koolides, kuhu nad läheksid siis kui neil ei oleks erivajadust;
- teenuste ja toe pakkumist erivajadustega lastele ja nende vanematele, mida nad vajavad, et omada normaalset elujärge;
- tavakooli õpetajate ja hariduskorraldajate toetamist;
- ühesugust päevakava nii erivajadustega lastele kui erivajadusteta lastele;
- sõprussuhete julgustamist erivajadustega laste ja nende klassikaaslaste vahel;
- kaasamist tõsiselt võtvaid õpetajaid ja koolijuhtkondi;
- kõigile lastele erinevustest arusaamise ja aktsepteerimise õpetamist. (UNESCO, 1997)

Kaasav haridus baseerub:

- sisemisel diferentseerimisel: iga indiviidi ainulaadse haridusprofiili – tugevuste ja arenguvajaduse tunnustamisel (humanistlik haridus);
- koostegutsemisel: igaüks on lisaks enda õppimisele vastutav sotsiaalse grupi arengu eest õppekava kontekstis (demokraatlik haridus). (Feuser 2001)

Kaasamisest saab rääkida hierarhiliselt erinevatel tasanditel:
1) füüsiline: ollakse ühes ruumis, ühe katuse all;
2) tegevuslik: ollakse ja tegutsetakse koos;
3) sotsiaalne: ollakse, tegutsetakse koos sealjuures omavahel suheldes;
4) ühiskondlik: omatakse ühtekuuluvustunnet, kõigil ühiskonnaliikmetel on võrdsed õigused ja kohustused.

Ühiskonna tasand

Eesmärk on saavutada kaasamise ühiskondlik tasand, sealjuures on sageli vajalik nn. positiivne diskrimineerimine – soodustuste loomine erivajadustega inimestele eesmärgiga võrdsustada võimalusi. Erivajadustega õpilaste kaasamiseks tavakooli peab riik:
- suunama protsesse ühiskonnas positiivse suhtumise kujunemiseks;
- tagama vastava seadusandluse;
- tagama finantseerimise;
- tagama võimalused ja struktuuri vajalike teenuste hankimiseks;
- tagama kaadri ettevalmistuse.

Kaasava hariduse pooldajad väidavad, et see toob kasu kõigile – nii neile, kel on kui ka neile kel pole erivajadusi.

Kaasava hariduse teostamisega suureneb õpilaste (aga ka õpetajate, lapsevanemate jne) ja seega kogu ühiskonna
- tolerantsus
- kommunikatiivsed ja sotsiaalsed oskused
- moraalne ja eetiline teadlikkus
- hoolivus
- enesest lugupidamine

Erivajadustega laste õpetamise juures peaks silmas pidama järgmisi printsiipe:
Regionaalsus: kõigil lastel on õigus õppida oma elukohajärgses koolis.
Detsentraliseerimine: individuaalne abi on kättesaadav elukohajärgselt. Otsustamise tase on võimalikult lähedal abivajajale.
Koostöös õppimine ja õpetamine: tegelus toimub kompleksselt ja meeskonnatööna. Õpilasel on õigus osaleda võrdväärsena lastekollektiivis.
Teraapia integreerimine: õppetegevusse kaasatakse vastavalt individuaalsetele vajadustele ka spetsiaalset teraapiat. Teraapia toetab õppimist.

Kooli tasand

Kool peab lähtuma eeldusest, et kõik õpilased on erinevad ja kogu õpetamine peab olema diferentseeritud. Õpetuse diferentseerimine peab võimaldama õpilastel õppida samu asju erineva süvenemisastmega ja/või õppida midagi erinevat, erineval ajal, erinevate meetoditega ja erinevate ressursivajadusega. Eesmärk on luua ja rakendada õppekavade individualiseerimine, mis viib miinimumini iga lapse eakaaslastest lahusolekuaja ja lahusõpetamise ning maksimumini õppimisvõimalused kõikidele lastele.

Erivajadustega õpilaste kaasamiseks tavakooli peab kool:
- kujundama positiivse õhkkonna koolis;
- tagama võimaluse meeskonnatööks;
- tagama kvalifitseeritud kaadri olemasolu ja täiendkoolitusvõimaluse;
- tagama vajalikud materiaalsed vahendid ja füüsilise keskkonna koolis;
- tagama võimaluse õpetuse diferentseerimiseks ja individualiseerimiseks.

Õpetaja tasand

Õppimine/õpetamine on indiviidide vaheline interaktsioon, kus õpetaja on vahendaja õppija ja õpitava vahel (Hall, 1998). Eriti teravalt ilmneb õpetaja olulisus erivajadustega laste õpetamisel. Õpetaja on see, kes tegelikult diferentseerib või ei diferentseeri teadmiste vahendamist õpilastele vastavalt nende individuaalsusele.

Õpetajate ettevalmistuses ja töös peaks rõhutama kahte aspekti:
1) Lapse arengu ja erivajaduste alast koolitust, mis on aluseks raskuste ja probleemide aga ka andekuse ja tugevate külgede märkamisele lapse juures.
2) Õpetamise- ja kasvatusmeetodite alast koolitust, mis on aluseks olukorra fikseerimise järel lahenduste otsimisele ja valikule.

Erivajadustega õpilaste kaasamiseks tavakooli peab õpetaja:
- kujundama klassis positiivse ja salliva õhkkonna;
- suhtuma tolerantselt ja mõistvalt erinevustesse;
- lähtuma lapse individuaalsusest ja vajadustest;
- keskenduma lapse tugevatele külgedele ja potentsiaalile;
- toetama lapse positiivse enesehinnangu kujunemist ja püsimist ning motivatsiooni õppimiseks ja enesearenguks, andes talle positiivset tagasisidet ja tunnustust;
- tegema koostööd lapsevanemate, kolleegide, spetsialistide (logopeed, psühholoog, sotsiaalpedagoog, pediaater, psühhiaater jne.) jt. lapsega seotud isikutega sageli seda protsessi algatades;
- täiendama end pidevalt lapse arengu ja erivajaduste ning vastavate õpetamismeetodite osas.

Andmete kogumine

Eri vajaduste väljaselgitamine ja diferentseeritud õpetuse/kasvatuse kavandamine algab vaatluse ja uurimisega.

Esmatähelepanu tuleks pöörata sellele, millega laps toime tuleb, millised on tema tugevad küljed. Konstruktivistliku õppimiskäsitluse järgi rajaneb uue omandamine varasemale kogemusele. Õpetus lähtub sellest, mida õpilane suudab ja mida ta saab kasutada uute teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamiseks. Õpetaja roll siinjuures on olla toeks varasema aktiveerimisel ning uue lisandamisel.

Õpetuse sobiva taseme määramine on oluline ka õpilase enesehinnangu kujunemisel. Ülesanded ei tohi olla saavutamatud ka toetuse ja abi korral, sest see tekitab lastes frustratsiooni ja alandab enesehinnangut, mis erivajadustega lastel on sageli niigi madal. Eneseusuta laps kulutab palju aega ja energiat ebaõnnestumiste vältimisele ega avalda enamasti iseseisvust ka õppetöös. Liiga kõrgel või liiga madalal tasemel esitatud nõudmiste puhul kaob õpihuvi ja motivatsioon.

Erivajadustega laste puhul tuleks siiski uurida ka probleemset külge eelkõige eesmärgiga selle avaldumise seaduspära põhjal kujundada optimaalsed sekkumised.

Vaadelda tuleks:

- milles seisneb konkreetse lapse erivajadus, kuidas see väljendub;
- millal probleem ilmnes;
- millistes valdkondades, tegevustes, situatsioonides ilmnevad probleemid enam, millistes vähem;
- millised on kaasnevad probleemid;
- kas ja kuidas mõjutab probleem lapse suhteid
  kaaslastega,
  täiskasvanutega;
- kuidas mõjutab erivajadus õpitegevust ja –tulemusi.

Andmete kogumisel peab silmas pidama komplekssuse ja variatiivsuse põhimõtet: seda, et ühte nähtust võivad mõjutada erinevad tegurid ja nende mõju avaldumine võib olla väga varieeruv.

Informatsiooni kogumisel ei tohiks piirduda ühe meetodi ja koolikeskkonnaga. Last peab vaatlema tervikuna erinevates tegevustes ja situatsioonides. Tähelepanu tuleks pöörata ka lapse isiksuse omadustele, sotsiaalsetele suhetele, vaba aja veetmisele. Oluline on kasutada tugevusi neis valdkondades ressursina lapse arendamisel ja õppetöös.

Sekkumine

Erivajadustega laste õpetamisel on võimalik kasutada nii põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava, põhihariduse lihtsustatud (abiõppe) õppekava kui ka toimetuleku õppekava raames individuaalset õppekava, koduõpet, koolilogopeedi ja -psühholoogi teenust, põhikoolis ka parandusõpet. Olulisim ja levinuim on õpetuse diferentseerimine tavaõppe käigus.

Kuigi eriõpetuse andmise vorme on erinevaid, peaks erivajadusega lapsi maksimaalsel võimalikul määral õpetama koos erivajaduseta lastega. Laste eraldamine nende tavakeskkonnast peaks toimuma ainult siis kui õppimine tavaklassis toetava abi ja teenuste olemasolul ei anna rahuldavat tulemust. (The Individuals with Disabilities Education Act). Seejuures lähtutakse otsustamisel lapse huvidest.

Õpetamine on ühistegevus, mis nõuab koostööd. Erivajadustega laste õpetamine ja nõustamine koolis peab muutuma kõigi osapoolte ühiseks vastutuseks. Õpetaja (klassijuhataja) peaks seejuures olema sageli isik, kes algatab ja juhib koostööd.

Oluline on teada lisaks lapse uurimisel põhinevale arengu ja erivajaduste kohasele informatsioonile ka varasema abi ja selle tulemuslikkust puudutavat teavet.

- mida on ette võetud probleemi lahendamiseks/vähendamiseks;
  õpetajate poolt,
  muude spetsialistide poolt,
  lapsevanemate ja kodu poolt;
- kas ja kuidas toimub koostöö eelnimetatute vahel;
- millised on ressursid probleemi lahendamiseks/vähendamiseks.

Vastavalt informatsioonile lapse ja talle osutatud abi kohta peab ühiselt välja töötama eesmärgid:

- mida saaks teha olukorra muutmiseks kohe;
- milline oleks lähem eesmärk (veerandi, poolaasta, õppeaasta lõpuks);
- milline oleks kaugem eesmärk (kooliastme-, kooli lõpuks).

Erivajadustega laste arendamisel peaksid vanemad, õpetajad, erispetsialistid olema ühel meelel ja tegutsema samade põhimõtete järgi ühise eesmärgi saavutamiseks. Eesmärgid peavad olema tähtajalised ja võimalikult konkreetsed, et neist lähtuvalt oleks võimalik määrata tegevused (õppeprotsess) ning tingimused (õpikeskkond) nende saavutamiseks.

Eesmärkide saavutamist peab olema võimalik hinnata.

Hindamine

Kriitilised otsustused lapse arengu kohta, mille alusel määratakse talle sobiv õppeviis ja -koht, peavad põhinema mitmest erinevast allikast saadaval informatsioonil. Ka ei tohi teha olulisi otsustusi õpetuses ainult ühe üksiku tulemuse põhjal. Erivajadustega laste saavutuste määramisel tuleb kasutada paljusid hindamisviise, põhirõhk peaks olema arengul ja protsessil. Protsessi hindamise eesmärgiks on:

1) õpilasele tagasiside andmine õppimise edukusest;
2) õpilaste õpimotivatsiooni ja positiivse enesehinnangu toetamine;
3) õpiülesannete korrigeerimine ja vajaduse korral diferentserimine, arvestades õpilaste iseärasusi.

Senisest enam peaks mõtlema diferentseeritud hindamise võimalustele. Praegu on see võimalik erivajadustega lastele nn. oskusainetes (kehaline kasvatus, tööõpetus, muusika, kunst), individuaalse õppekava alusel õppijaile ja püsiva kirjaliku kõne puudega õpilastele kirjalikes töödes. Võttes aluseks võimete modulaarsuse e. multiintelligentsuse teooria, peaks diferentseeeritud hindamise valdkondade ringi olema võimalik laiendada lähtudes iga konkreetse lapse võimete struktuurist.

Väheminformatiivse numbrilise hinnangu asemel või kombinatsioonis peaks enam kasutama ka sõnaliste hinnangute andmist. See motiveerib ja annab kätte täpsema tegevussuuna ning arendab õpilaste enesehindamist ja -hinnangut.

Koostöö koduga

Erivajadustega laste õpetamisel on eriline roll lapsevanema kaasamisel protsessi. Vanem on vastutav oma lapse eest ja tal on otsustusõigus last puudutavates küsimustes. Lapsevanem, eriti erivajadusega lapse vanem vajab mõistmist, tuge ja nõustamist, seda eriti professionaalide poolt, kes töötavad tema lapsega päevast päeva. Kool ja vanemad peavad olema teadlikud mõlema poole tegevusest. Hea koostöö toetub partnerlusele ja eeldab, et:

- see on mõlemale poolele kohustav;
- ootused ja rollid on selgeks räägitud;
- kool ja kodu defineerivad ülesandeid ühtemoodi;
- kool ja kodu kuulavad ja mõistavad üksteist. (Taani Haridusministeerium, 1996)

Võib juhtuda, et kool ja kodu ei ole õpilase võimaluste ja vajaduste suhtes alati ühel meelel, sest erinev võib olla taustinformatsioon ja huvid, kuid õpetaja kui professionaal ja kool kui institutsioon peavad näitama initsiatiivi koostöö korraldamisel. Samas on vanemad suurim ja sageli kasutamata ressurss kogu hariduses sealhulgas eriti kaasava hariduse idee rakendamisel.

Loodetavasti liigub Eesti haridus ka tegelikkuses teadmistekesksuselt inimesekesksusele – teadmised on suhtelised, (iga) inimese areng selle terviklikkuses on kooli kõrgeim siht ja väärtus.

Allikad

Feuser, G. (2001). Behindertenbädagogik, Ditaktik und Integration bei geistiger Behinderung und schweren Entwicklungsstörungrn. Universität Bremen
Hall, K. (1998). Our nets define what we shall catch: Issues in English Assessment in England. Developing Language and Literacy: The Role of the Teacher. Shiel, G., Ni Dalaigh, U. (Ed.) Reading Association of Ireland.
Kirk, S. A.; Gallagher, J. J., Anastasiow, N. J. (2000). Educating Exeptional Children. Ninth Edition. Boston, New York: Houghton Miffin Company.
Taani Haridusministeerium (1996). Kool ja eriõpetus. Individuaalsete õpetamisplaanide koostamine. Teemavihik 16. Põhikooliosakond.
UNESCO (6.oktoober 1997) ÜRO ümarlaud, Lapse Õiguste Komitee, Genfi Inimõiguste keskus

Individuaalse lähenemise mitu palet

Mare Leino Ph. D.
sotsiaalpedagoogika dotsent
Tallinna Ülikool

Käesoleva artikli eesmärgiks on avada mõningate isiksuslike eripärade seost kooliprobleemidega. Koolist saab teadmisi, aga kool ka sotsialiseerib. Sotsiaalne riskirühm ei piirdu ainult majanduslike ja/või pereprobleemidega. Sotsiaalses riskirühmas on ka näiteks nn 'vale' temperamendiga õpilane – nagu väidavad soome kasvatusteadlased (Keltikangas-Järvinen 2009; Mullola 2012). Kuna õpilaste olemus ja kodutaust on erinevad, võib üks ja sama tegevus tuua ettearvamatuid tagajärgi. Sotsiaalprobleem kõlab tõsiselt, suurelt ja ähvardavalt. Tegelikult palju ähvardavam on väikeste asjade kuhjumine. N-ö ridadevahelised ehk peidetud probleemid võivad isegi ohtlikumad olla – kuna ei saa ju võidelda asja vastu, mida pole teadvustatud. Kes soovib suuri probleeme vältida, peaks keskenduma detailide märkamisele.

Artikli eesmärk on kirjeldada (esmapilgul) pisiasju koolis, kus lumepallist võib vallanduda laviin. Kui koolis napib tugispetsialiste, peab õpetajal endal piisav 'tööriistakast' varuks olema – st mida rohkem ta teab teooriat, seda sujuvam on praktika.

Lapsesõbralik kool ja temperament

Mõiste 'lapsesõbralik kool' on hägune, eriti temperamenditeooria valguses. Temperamenditeooriaid on rohkem kui üks. Keltikangas-Järvinen räägib temperamendist kui paketist mis sisaldab üheksast elementi; lisaks nende kombinatsioone. Iga inimese temperamendipaketti saab iseloomustada kõigi üheksa tunnuse kaudu, mida meist esineb erineval määral. Näiteks kõrge järjekindluse ja kõrge rütmilisusega laps naudib ennustatavat päevaplaani, rutiini ning konservatiivset kooli. Madala järjekindluse ja madala rütmilisusega laps igatseb muutusi, vaheldust, pidevalt uusi olukordi ja asju. Ainuüksi nende kahe äärmuse jaoks tähendab lapsesõbralik kool täiesti erinevaid, isegi vastupidiseid asju.

Üheks temperamendi riskifaktoriks on ujedus. Sari Mullola doktoritööst (2012) selgus, et ujedate õpilaste matemaatika-pädevused arenesid esimeses klassis teistest aeglasemalt, kuigi nende kognitiivsed võimed madalamad ei olnud. Erinevus ei johtunud õpivalmidustest, vaid just õpetamisest. Julged ja algatusvõimelised lapsed saavad koolis pedagoogiliselt paremat juhendamist kui ettevaatlikud või distantseerunud, kelle teadmiste omandamise protsess just sel põhjusel aeglasemalt kulgeda võib. Asi on selles, et julged nõuavad lihtsalt rohkem tähelepanu, nad ei karda kohe küsida kui mingi tõrge tekib.

Lapsesõbralik kool tähendab seega n + 1 võimalust.

Soolised erinevused ja temperament

Mitmetes uuringutes üle maailma on leitud soolisi erinevusi: enamus poisse on tüdrukutest aktiivsemad, püsimatumad. Poiste tähelepanu on kergem kõrvale juhtida. Tüdrukud naeratavad rohkem, mis omakorda soojendab õpetaja südant. Pedagoogide arvates kontrollivad tüdrukud oma käitumist klassis paremini, nad suudavad oma tähelepanu fokuseerida, ega lase end kõrvalistest teguritest nõnda palju häirida kui poisid. Lühidalt: poiste orienteeritus akadeemilistele ülesannetele on madalam, mistõttu neid on raskem õpetada kui tüdrukuid. Poiste käitumine satub sagedamini koolikultuuriga vastuollu. Ja kuna poistega peab rohkem riidlema, on neil ka halvem tuju. Mis omakorda pärsib õpetaja eduelamust. Kokkuvõttes võib selline suletud, negativistlik ring vormistuda veidi halvemaks hindeks – eriti kui õpetaja ja õpilane on erineva soo esindajad. Ning poiss ei jäta oma viha enda teada...

Käärid Soome tüdrukute ja poiste hinnete vahel on lääneriikide seas ühed suuremad, ja mõnes aines suurimad. Tüdrukute hinnete keskmine on kõikides ainetes kõrgem kui poistel – muuhulgas ka matemaatikas, kuigi sageli kurdetakse tüdrukute vähese huvi üle reaalainetes. Emakeeles on see soopõhine erinevus suurim: tüdrukute keskmine hinne selles aines oli poiste keskmisest lausa ühe hindepalli võrra kõrgem. Kui hindamismetoodikast eemaldati spetsiifiliste statistiliste meetoditega temperamendijoonte mõju, vähenes tüdrukute ning poiste hinnete erinevus 62%, st üle poole hindepunkti.

Sugudevaheline ebavõrdsus ilmnes soomlaste uuringust mitmel moel: kui temperament sobitus kooli ootustesse, said sellest rohkem kasu pigem tüdrukud kui poisid. Kui temperament oli kooli normistikuga vastuolus, kannatasid kõik õpilased, aga poisid siiski rohkem kui tüdrukud. Siit võib järeldada, et tüdrukutel tasub olla koolis just selline, nagu ühiskond üldiselt ootab ja hindab. Paraku jääb lahtiseks küsimus, et milline peaks olema poiss, ning mida kool temalt ootab. Eestis öeldakse, et 3 on koolipoisi hinne – kas see ongi ootus? Ka seni ilmunud teaduskirjandusest ei selgu ideaalse poisi tähendus – st kooli ootused poistele on laialivalguvad. Hoolimata sellest teavad õpetajad täpselt, et poistel napib oskust integreeruda haridussüsteemi ootustesse. Lisaks ei suuda nad kohaneda

õppetöö kiirete muutustega klassis. Soomlaste uurimuse olulisim tulemus oli see, et kui hinnetes vähendataks ‘üldmulje’ ja tööstiili rolli, ning suurendataks tegelike teadmiste kaalu, taanduks ka suur erinevus tüdrukute ja poiste õpiedus.

Klassi suurus ja enesehinnang

Suur kollektiiv on riskifaktor. Soomlaste uuringust selgus, et mida suurem on kool, ja/või mida rohkem õpilasi klassis, seda tõenäolisemalt tekib õpilastel probleeme enesehinnanguga. Psühholoogide sõnul on madal enesehinnang omakorda riskifaktoriks juba tõsisematele sotsiaalsetele probleemidele. Näiteks tõestasid soomlased, et kooli ja klassi suurus mõjutas õpilase enesetunde ning hinnete vahelist seost eeskätt poistel. Ühes Soome uuringus leiti, et põhikooli lõpus mõõdetud enesehinnang ennustas poistel gümnaasiumi lõputunnistuse keskmist hinnet, aga tüdrukute puhul vastavat seost ei ilmnenud. Niisiis suudavad tüdrukud saada häid hindeid ka ilma kõrge enesehinnanguta, aga poisid mitte. Suurtes klassides ja suurtes koolides oli halbade hinnetega poistel ka madal enesehinnang, aga väikekoolides ja/või väikeklassides mitte. Teisisõnu identifitseeris poiss end suures koolis või suures klassis eeskätt õpiedu kaudu – ja kui hinded olid halvad, langes enesehinnang. Tüdrukute puhul vastavat seost ei ilmnenud. Seos võib vahel vastupidine olla: madal enesehinnang soosib suures klassis poiste õpiedutust, aga vastavat seost ei teki väiksemas klassis. On näiteks võimalik, et alaväärsustunde tõttu poisid üritavad vähem silma paista, töötavad vähem kaasa, pedagoog seda aga ei märka, sest lapsi on palju. Nii või naa – poisid on suures kollektiivis rohkem ohustatud kui tüdrukud.

Üheks temperamendipaketi elemendiks on ka kohanemisvõime. Kuigi kõrge kohanemisvõime hõlbustab inimese elu mitmel erineval moel, võib just kõrge kohanevusega lapsed koolis märkamatuks jääda. Rohkem tähelepanu saavad klassis ju pigem sellised õpilased, kellega on mingeid probleeme. Mida rohkem lapsi klassis, seda vähem saavad pedagoogi tähelepanu n-ö ideaalsed õpilased, kellel alati kõik sujub – nende tublidust ei märgata ega tunnustata. Tulemuseks võib olla kibestumine, vaen, kurbus.

Alasooritus ja enesehinnang

Üheks sotsiaalprobleemi käivitajaks võib olla alasooritus: kui õpilane ei saa seda hinnet, mida ta oma teadmiste eest tegelikult vääriks, langeb tal nii enesehinnang kui lõputunnistuse keskmine. Võistluses gümnaasiumi- ja/või kõrgkooli kohtade eest kujunevad oluliseks ka minimaalsed hinde-erinevused. Võib-olla ta ei pääse edasi õppima just seda eriala mida tahaks; võib-olla ei pääse ta üldse edasi õppima. Kasvab rahulolematus. Tema elukvaliteet langeb – st pealtnäha väikesest asjast võib tekkida negatiivne suletud ring, mille mõju ulatub koolijärgsetesse aastatesse.

Andekuse raiskamise teema ei puuduta vaid parimate hinnetega õpilasi – alasooritusest saab rääkida ka kolmeliste puhul, kes valedel põhjustel tõrjutuks osutuvad. Alasooritus võib johtuda lihtsast seigast: näiteks kui õpilase tööstiil erineb sellest, mida pedagoog ideaalse tööstiili all silmas peab. Üldiselt usub enamus õpetajaid, et just nii nagu tema ise uusi asju omandab, ongi kõige õigem viis neid omandada. Teistsuguse tööstiiliga õpilasi peetakse veidi ebaharilikeks, võimalik, et süvenevad eelarvamused ja sellel õpilasel on raske saada teadmistele vastavat maksimaalset hinnet. Kui nii kordub nädalast nädalasse, võib rääkida iseennast realiseerivast ennustusest, st õpilane isegi enam väga ei pinguta, kuna hinne on enam-vähem ette teada. Just nõnda väidab Helsingi ülikooli psühholoogiaprofessor Liisa Keltikangas-Järvinen. Tema juhendatav Sari Mullola tõestas, et ligi kolmandiku hinnet puudutavatest otsustest teeb õpetaja lapse temperamendist johtuvalt.

Õpetaja isik ja ühiskonna ootused

Soomlaste uuringust selgus õpetaja vanuse olulisus. Tulemused räägivad kogenud pedagoogide kasuks. Näiteks distantseerunud ning uje poiss sai noorelt õpetajalt ligi poole punkti võrra madalama hinde võrreldes julge poisiga. Mida vanem oli emakeeleõpetaja, seda vähem ujedus poiste hinnet langetas, st staažika pedagoogi jaoks ujedus polnud enam negatiivne nähtus. Kogenud õpetaja ei lase end pealiskihist petta. Võimalik, et noored õpetajad esindavad uut põlvkonda, kes varasematest jõulisemalt arvab teadvat, milline peaks olema ‘hea’ inimene. 21. sajandil uje kindlasti ei saa olla hea omadus. Pole välistatud, et erinevas vanuses pedagoogide arvamused kajastavad pigem teatud perioodide väärtushinnanguid kui konkreetsete õpetajate isiklikke töökogemusi. Näiteks on vanema põlvkonna õpetajad üles kasvanud ühiskonnas, kus kehtis vanasõna: *rääkimine hõbe, vaikimine kuld; ära hõiska enne õhtut; kaua tehtud kaunikene; suuga teeb suure linna, käega ei kärbsepesagi*. Praeguses elektrooniliselt võrgustunud maailmas on normiks pigem julge suhtlemine, ekspressiivsus, jutukus. Ootuspäraselt kajastub see ka üldhariduskooli käitumismustrites ja normides. Mis iganes on selgitus, osutavad siinkirjeldatud tulemused, et ka üldharidus on astunud pika sammu sellise ühiskonna suunas, kus iseenesest neutraalseid isiksusejooni hinnatakse jõuliselt ning halastamatult. Lühidalt osutas temperamendi-uuring, et hoolimata Soome suurepärastest PISA-tulemustest on õpilase temperamendi ja muude personaalsete omaduste seos hinnetega Soomes isegi suurem kui mujal maailmas. Teisisõnu see, milline on õpilane inimesena, mõjutab ta õpiedu Soomes rohkem kui mujal. Mullola (2012) peab neid uurimistulemusi Soome kultuuriruumis ootuspärasteks, kuna kontrollitud käitumine ja impulsside ohjeldamine on riigis n-ö kirjutamata norm. Spontaanne tunnete väljendus, eriti negatiivses vormis, jätab igas eluvaldkonnas räige mulje. Ühest Eestis läbiviidud uuringust selgus, et Eesti õpetajad peavad probleemseteks äärmuslike temperamendijoontega õpilasi –

näiteks kõrge aktiivsus on sama ebasoovitav kui madal aktiivsus. Praegu sisaldub hindes ka mulje, st hinde kaudu üritatakse (sageli alateadlikult) lapse halba käitumist korrigeerida. Segadus võib väheneda ja objektiivsus suureneda kui õpetaja saaks kasutada täiendavat hindamisvahendit: näiteks analüüsides lapse tööstiili, õpiprotsessi iseärasusi ning aktiivsust klassis ja muid temperamendipõhiseid ilminguid.

Kokkuvõtteks

Tegemist on hariduses olulise valdkonnaga: temperament on meil kõigil, nagu ka ettekujutus ideaalsest inimesest. Artikli eesmärgiks oli tõestada, kuidas tavalises koolipäevas parimate kavatsustega õpetaja võib tahtmatult tekitada ning süvendada tõsiseid probleeme, mis võivad edasi areneda sotsiaalprobleemideks.

Lühidalt on artikli sõnum järgmine:

- Pisiasjad on olulised – neid tuleb osata märgata.
- Inimene näeb seda mida ta teab ehk millegi leidmiseks tuleb teada, mida otsida, seepärast on õpetajate koolitus väga tähtis.
- Ideaale ei saa fikseerida üheselt – nt mõnele võib sobida just rutiinne, ettearvatav, vanamoodne kool.
- Väljend ‘lapsesõbralik kool’ pole ühemõtteline mõiste;
- Kool on ka sotsiaalasutus – seda tuleb tunnistada ning tunnustada.

Allikad

Keltikangas-Järvinen, L. (2009). Temperament ja kooliedu. Tallinn: Lastekaitseliit.
Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Sotsiaalsus ja sotsiaalsed oskused. Tallinn: Koolibri.
Keltikangas-Järvinen, L. (2013). Väikelapse sotsiaalsus. Tallinn: Koolibri.
Parvela, T. & Sinkkunen, J. (2013). Kooli. OÜ Print Best.
Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. (2014). Maailma parim kool? (Tõlkimisel).
Leino, M. (koostaja) (2009). „Probleemsed” poisid või „vale” temperament. Sotsiaalministeeriumi ja Avatud Eesti Fondi projekti-aruanne.
Mullola, S. (2012). Teachability and School Achievement – Do Students’ Temperaments Explain Their School Success? University of Helsinki: Research Report 341.

Hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorralduse koordineerimine kaasavas õppes

Tiina Kivirand
peaspetsialist
Eesti Haridus- ja Teadusministeerium

Peaaegu kõikides maades on hariduslike erivajadustega (HEV) õpilaste õppekorralduses tõusetunud üheks domineerivaks teemaks kaasav haridus. Viimase 40 aasta jooksul on HEV õpilaste hariduskorraldus liikunud segregatiivselt paradigmalt, läbides integratsiooni, sellisesse punkti, kus kaasamine on saanud keskseks hoolimata sellest, et see mõiste on probleemiderohke, nii kontseptuaalselt kui praktiliselt (Hegarty, 2001).

Uus-Meremaa Christchurchi ülikooli professor David Mitchell oma 2014. aastal avaldatud raamatus „Mis tõepoolest toimib eri- ja kaasavas pedagoogikas: kasutades tõenduspõhiseid õpetamisviise“ rõhutab, et kuigi kaasava hariduse keskseks tunnusjooneks peetakse HEV õpilaste paigutamist elukohajärgse kooli eakohaselt sobivasse tavaklassi, on selle tähendus palju laiem (Mitchell, 2014). Kaasava hariduse tähendust kirjeldab ta järgmise valemina:

Kaasav haridus = V + P + 3K + A + J + T + R + E, kus:
V = Visioon;
P = Paigutamine (elukohajärgne tavakool või -klass);
K = Kohandatud õppekava;
K = Kohandatud hindamine;
K = Kohandatud õpetamine;
A = Aktsepterimine;
J = Juurdepääs;
T = Tugi;
R = Ressursid (inimesed, ruum, aeg, raha);
E = Eestvedamine.

Kõike neid aspekte tuleks mõtestada 3 osapoole – RIIK, KOV, KOOL – vaatenurgast. HEV õpilaste kaasamise edu kriteeriumiks on kahtlemata koostöö.

Hariduses on vähe valdkondi, mis vajab nii palju koostööd ja meeskonnatööd kui HEV õpilaste õppekorraldus – seda eriti erialaspetsialistide ja vanemate vahel. Kaasavas õppes võib klassiõpetaja ideaalis töötada koos eriõpetajatega/eripedagoogidega erinevates kombinatsioonides: eriõppe nõustajatega, kooli psühholoogidega, logopeedidega ja teiste spetsialistidega; omavalitsuse tervishoiu, politsei ja avalike teenuste institutsioonidega; paraprofessionaalidega; tehnoloogia konsultantidega ja muidugi vanematega (Rainforth & England, 1997).

Mitchell rõhutab, et edukas koostöö sõltub mitmetest erinevatest teguritest:

- Selgete, ühiste eesmärkide sätestamine/kehtestamine koostööks;
- Erinevate osapoolte rollide defineerimine ja rollide jaotamine, aktsepteerides siiski ühist vastutust otsuste tegemisel ja tulemuste saavutamisel;
- Probleem-lahendus lähenemise omaksvõtmine, eeldades et koostöös jagatakse probleeme ja lahendusi;
- Usaldusliku ja vastastikusel austusel põhineva õhkkonna loomine;
- Valmiduse kujundamine õppida üksteiselt;
- Konsensuslike otsuste tegemine;
- Objektiivse tagasiside küsimine ja saamine mittearvustaval viisil;
- Teiste ideede ja saavutuse usaldamine ja tunnustamine;
- Konfliktide lahendamiseks vajalike protseduuride välja töötamine ja nende protsesside oskuslik juhtimine;
- Perioodiliste kohtumiste korraldamine, et jälgida koostöö protsesside arengut.

Koostöö efektiivne koordineerimine vajab eestvedamist ja kellegi juhtivat rolli. Eri maades on see teema lahendatud erinevalt. Meeskondlikku tööd võivad juhtida koolides töötavad tugispetsialistid, juhtkonna liikmed või õpetajad, kellele see ülesanne on määratud. Mõned riigid nagu Suurbritannia, Iirimaa, Austraalia omavad pikaajalist kogemust HEV õpilaste õppekorralduse koordineerijate (HEVKO) rakendamisel. Kõige täpsemalt on reguleeritud HEVKO-de roll, ülesanded ja kvalifikatsiooninõuded Inglismaal.

Eestis on HEVKO-de rakendamise kogemus alates aastast 2011, mil rakendusid Põhikooli ja gümnaasiumiseaduse alljärgnevad sätted:

- Haridusliku erivajadusega õpilase õppe korraldamisel lähtutakse kaasava õppe põhimõtetest, mille kohaselt üldjuhul õpib haridusliku erivajadusega õpilane elukohajärgse kooli tavaklassis.
- Direktor määrab isiku, kelle ülesandeks on haridusliku erivajadusega õpilase õppe ja arengu toetamiseks vajaliku koostöö korraldamine tugispetsialistide, andekate õpilaste juhendajate ja õpetajate vahel (*haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija*).

- Haridusliku erivajadusega õpilase õppe koordineerija toetab ja juhendab õpetajat haridusliku erivajaduse väljaselgitamisel ning teeb õpetajale, vanemale ja direktorile ettepanekuid edaspidiseks pedagoogiliseks tööks, koolis pakutavate õpilase arengut toetavate meetmete rakendamiseks või täiendavate uuringute läbiviimiseks, tehes selleks koostööd õpetajate ja tugispetsialistidega.

Antud sätete eesmärk oli, et koolid hakkaksid HEV õpilaste toetamisega tegelema süsteemselt ja mõtestatult. Vastutusotsus, keda ja milliste ülesannetega HEVKO-ks määratakse, on jäetud kooli direktoritele. Kuigi HEVKO-dele Eestis ei ole riiklikult määratud kvalifikatsiooninõudeid, on ülikoolides välja töötatud täienduskoolitused, kus pakutakse HEV teemalisi teadmisi ning antakse tööks vajalikke soovituslikke juhiseid. Siinkohal on arvestatud Eesti koolisüsteemi ja kultuuri eripära.

HEV õpilaste õppekorraldusega tegelevad juhtivspetsialistid Eestis on seisukohal, et kõige olulisemad vastutusvaldkonnad HEVKO-del võiksid olla:

1. Koolis väljatöötatud HEV õpilaste õppekorralduse põhimõtete ellurakendamise koordineerimine.
2. Õpetajate nõustamine ning HEV õppuritele tugiteenuste rakendamise koordineerimine.
3. HEV õpilaste dokumentatsiooni haldamine.
4. Koostöö vanematega.
5. Koostöö kooliväliste HEV õpilast toetavate institutsioonidega.

HEV õpilaste õppekorralduse koolis väljatöötatud põhimõtete ellurakendamise koordineerimine

Põhikooli ja gümnaasiumiseadus sätestab, et hariduslike erivajadustega õpilaste õppe korraldamise põhimõtted sätestatakse kooli õppekavas. Ka siin on koolidel võimalus otsustada vastavalt oma vajadustele ja võimalustele, mil määral ja mil viisidel pakutakse HEV õppuritele vajalikku tuge. Kaasava hariduse kontekstis on oluline, et kogu kooli lähenemine ja väärtushinnangud HEV õpilaste õppekorraldusse ja kaasamisse tervikuna oleksid ühiselt sõnastatud ja et neid ka järgitaks. See tähendab, et kõikidel kooli õpetajatel ja töötajatel on vastutus kaasava hariduse elluviimisel. Erinevate osapoolte vastutus tuleks väga selgelt määratleda, sh juhtkonna vastutus. Kogu kooli ühine lähenemine ja suhtumine on väga oluline, sest see suurendab kõikide osapoolte võimekust HEV õpilaste varajasel märkamisel ja sekkumisel. HEVKO roll siinkohal võiks olla pigem koordineeriv, mitte niivõrd jätta tema kanda kogu vastutus HEV õpilaste märkamisel, identifitseerimisel, hindamisel ja meetmete rakendamisel. Küll on aga oluline, et HEVKO omab teadmisi hariduslike erivajaduste olemustest, nende kindlakstegemisest ja sellest, kuidas HEV õpilasi parimal viisil toetada.

Kooli õppekavas peaks olema kirjeldatud, milliseid tugiteenuseid erinevatele erivajadustega õppuritele rakendatakse ning millised on tugiteenuste määramise, rakendamise ja tulemuslikkuse hindamise protseduurid. Toe osutamise 3-astmeline süsteem Eesti koolides on kokkuvõtlikult kirjeldatud alljärgneval joonisel.

Ka koolisisese ja koolivälise koostöö korralduse printsiibid peavad HEV õpilaste õppekorralduse põhimõtete dokumendis olema täpselt fikseeritud. Ideaalis osaleb nimetatud dokumendi väljatöötamisel kogu kooli kollektiiv. See tagab kõikide osapoolte osaluse ja vastutuse HEV õpilastega töös.

Õpetajate nõustamine ning HEV õppuritele tugiteenuste rakendamise koordineerimine

HEVKO peaks väga hoolikalt arvestama kõikide õpetajate nõustamise vajadusega: kuidas identifitseerida HEV õppureid, kuidas kohandada õpet, õppematerjale ja õpikeskkonda. Ei saa eeldada, et HEVKO teab alati koheselt õigeid vastuseid, kuidas erinevates olukordades HEV õppureid parimal viisil toetada. Küll aga võiks eeldada, et ta on eestvedajaks vajaliku informatsiooni ja lahenduste otsimisel.

HEVKO peaks märkama, millist koolitust õpetajad vajavad ning kujundama läbi reflekteeriva praktika koostöölise õpikogukonna kõigi HEV õpilaste õppekorraldusega seotud osapoolte vahel. Selleks peab HEVKO esmalt tunnetama oma koordineerivat rolli ning tagama, et klassi- või aineõpetaja võtaks professionaalse vastutuse HEV õpilaste toetamisel ja õpetamisel.

HEVKO peab abistama klassi- või aineõpetajat individuaalse õppekava koostamisel ning selle rakendamisel. Siinjuures on oluline, et HEV õpilasele oleks püstitatud jõukohased ja arendavad õpieesmärgid, mille tulemuslikkust perioodiliselt jälgitakse. Koolis peavad olema välja töötatud selged protseduurid, kuidas toimub õpetajate esmane nõustamine, kuidas toimub tugimeetmete määramine ning õpilaste saavutuste jälgimine. Õpetajate nõustamise viisid võivad olla väga erinevad nagu õpilaste jälgimine klassiruumis, vestlused õpilastega ning lastevanematega jne.

Kui on selgunud vajadus rakendada õpilasele täiendavaid tugimeetmeid, siis HEVKO korraldab ümarlaua, kuhu kaasatakse kõik õpetajad ja tugispetsialistid, kes õpilasega tegelevad. Ümarlaual otsustatakse õpilasele vajalike tugiteenuste osutamise vajadus ja erinevate osapoolte vastutus tugiteenuste rakendamisel. Meetme rakendamise perioodil jälgivad õpilasega tegelevad õpetajad ja tugispetsialistid õpilase arengut ja toimetulekut. Meetmete rakendamise tulemuslikkuse hindamiseks kirjeldavad kõik osalenud õpetajad ja tugispetsialistid vähemalt kord õppeaastas õpilase arengut ja toimetulekut ning esitavad omapoolsed soovitused. Meetmete rakendamise perioodi lõpul hindab HEVKO koostöös õpetajate ja tugispetsialistidega tulemuslikkust ning teeb ettepanekud vanemale ja vajaduse korral kooli direktorile edasisteks tegevusteks: meetme rakendamise lõpetamine;

meetme rakendamise jätkamine samal või tõhustatud viisil; meetme vahetamine või muu meetme lisamine; täiendavate uuringute teostamine, eriarsti, erispetsialisti või nõustamiskomisjoni poole pöördumise soovitamine.

HEVKO peab välja töötama ka protseduurid õpilaste arengu ja saavutuste jälgimiseks ning leidma viisid, kuidas jagada vajalikku informatsiooni kõikide HEV õpilaste õppekorraldusega seotud osapoolte vahel. Võimalused selleks võivad olla näiteks regulaarsed täienduskoolitused, meeskonna koosolekud või ümarlauad, suhtlus kooli online portaalis jne.

HEV õpilaste dokumentatsiooni haldamine

Juhul, kui õpilasel ilmnevad raskused riiklikus õppekavas püstitatud õpieesmärkide saavutamisel, tuleb õpilasele koostada individuaalse arengu jälgimise kaart, kus dokumenteeritakse haridusliku erivajaduse tuvastamiseks läbiviidud pedagoogilise-psühholoogilise hindamise tulemused, õpetajate täiendavad tähelepanekud ja soovitused õpilase tugevate ja arendamist vajavate külgede kohta, kooli tugispetsialistide soovitused, testimiste ja uuringute tulemused ning nõustamiskomisjoni soovitused õppe korraldamiseks ja sellest tulenevalt rakendatud meetmed.

Haridus- ja Teadusministeerium on välja töötanud kaardi soovitusliku vormi, kuid koolid ei ole kohustatud seda kasutama ning tavaliselt HEVKO kohandab seda või koostab kooli jaoks sobiliku vormi ja vastutab kaardi täitmise ning delikaatsete isikuandmete kaitsmise eest. Paljudes koolides on kasutusel elektroonne kaardi vorm, mida on lihtne erinevatel osapooltel täita ja jälgida.

Koostöö vanematega

Kui õpilasel on tuvastatud hariduslikud erivajadused, siis on äärmiselt oluline kaasata koheselt koostöösse ka lapsevanemad. Tavaliselt on lastevanematega koostöö korraldajaks klassijuhataja, kuid teatud olukordades on vajalik HEVKO sekkumine. Siinjuures on oluline, et HEVKO läheneks lastevanematele väga peenetundeliselt. Eriti nendel juhtudel, kui lapsevanem ei taha tunnistada, et tema lapsel on erivajadus ning ei nõustu kooli poolt pakutavate tugiteenuste ja -meetmete rakendamisega. Sageli võib olla see töölõik üks raskemaid HEVKO töös ning on oluline usaldusliku suhte loomine.

HEVKO peab nõustama lapsevanemaid, kuidas nad saaksid toetada lapse arengut kodus, et saavutada paremaid õpitulemusi koolis. Koolikorralduslike meetmete rakendamisel tuleb võtta arvesse ka lastevanemate tähelepanekuid oma lapse tugevustest ja nõrkustest, mis on ilmnenud kodus.

HEVKO omab suurt rolli kodu ja kooli vaheliste barjääride eemaldamisel. Koostöö lapsevanematega võib olla korraldatud mitmel erineval viisil, nagu formaalsed või mitteformaalsed vestlused koolis, kokkulepitud kohtumised väljaspool kooli, vanemate koosolekud, koosviibimised või üritused, kirjalik suhtlus sh. virtuaalne jne.

Hea koostöö kodu ja kooli vahel tagab lastele nende huvidest lähtuvalt parimad arenguvõimalused, sest kool saab täiendavaid tugiteenused rakendada vaid juhul, kui lapsevanem on andnud selleks oma nõusoleku. Hea praktika kohaselt tutvub ka lapsevanem tema lapsele koostatud individuaalse arengu jälgimise kaardiga ning kinnitab selle kirjalikult.

Koostöö kooliväliste HEV õpilast toetavate institutsioonidega

HEVKO üheks rolliks on koostöö koordineerimine erinevate kooliväliste institutsioonide vahel. Sõltub vajadusest, aga on hulgaliselt kooliväliseid asutusi, kellega HEVKO-l tuleb koostööd korraldada.

Kui koolis rakendatavad tugimeetmed ei ole andnud piisavalt tulemusi, siis esmaseks koostööpartneriks on sageli piirkondlikud õppenõustamise keskused, kus toimub laste täiendav uurimine kõrgelt kvalifitseeritud eriala spetsialistide poolt, kes nõustavad õpetajaid ja lapsevanemaid ning vajadusel soovitavad tõhustatud eriõppe rakendamist.

HEV õpilaste toetamine ja kaasamine, eriti puuetega õpilaste puhul, sõltub sellest, kui sidustatud on haridus-, tervishoiu- ja sotsiaalvaldkonna teenuste pakkumine riiklikul tasandil. Sageli on riiklike sektorite poolt pakutavad teenused süsteemikesksed, mitte niivõrd lapse- ja perekesksed. Sellisel juhul on HEVKO ülesandeks toetada last ja peret, et kõik vajalikud teenused oleksid parimal viisil kättesaadavad.

Vajadusel peab HEVKO tegema ka koostööd lastekaitse- ja noorsootööasutustega, kohalike omavalitsuse spetsialistidega jne. Lisaks võib tõhusaks osutuda koostöö teiste koolidega, et jagada parimaid praktikaid ning õppida kogemustest. HEV õpilaste kaasamisel elukohajärgsesse kooli võivad nõustamisalast teenust pakkuda ka erikoolid.

HEVKO isiksuse omadused ja oskused

Tulenevalt kirjeldatud eeldatavatest HEVKO ülesannetest, on neile väga kõrged ootused. Eeldame, et isik, kes on määratud HEVKO-ks, omab alljärgnevaid teadmisi:

- On kursis kehtivate HEV õppekorraldust reguleerivate seaduste, regulatsioonide ja määrustega;
- Omab teadmisi kaasava hariduse võtmekomponentidest ning nende tähenduslikkusest;
- Tunneb ja oskab kasutada võimalusi HEV õpilase toetamiseks kaasavas klassiruumis;
- Oskab jälgida HEV õpilastele rakendatavate tugimeetmete tõhusust ning hinnata õpilaste saavutusi;
- Oskab HEV õpilase vajadusi ja kooli võimalusi arvestavalt suunata töökorraldust koolis, sh suudab komplekteerida, juhtida ja tegusana hoida tugimeeskonda koolis;

- Suudab teha koostööd kooliväliste institutsioonidega ning luua HEV õpilast toetavat tugivõrgustikku;
- Tunneb õppenõustamise protsessi eripära;
- Oskab analüüsida ja reflekteerida nii enda kui teiste tegevust koolis, kavandada vajalikke täienduskoolitusi õpetajatele ning kogu kooli meeskonnale.

Isiksuse omadustelt peab HEVKO olema eelkõige empaatiline, võimeline kujundama väärtushinnanguid ning võimeline kandma eestvedaja rolli.

Kuna HEVKO rakendamise periood Eesti koolides on olnud küllaltki lühike, siis tõsiseltvõetavaid kvalitatiivseid uuringuid nende rakendamise efektiivsuse kohta meil veel ei ole. Küll aga nähtub riikliku järelevalve tulemustest, et HEVKO on muutunud koolis oluliseks koostööpartneriks juhtkonnale ning tugiisikuks õpetajale. HEVKO-de töö tulemusena tulevad koolides esile senisest konkreetsemad vajadused HEV õpilaste arengu toetamiseks (Ülevaade haridussüsteemi hindamisest, 2013/14; 2014/15). Austraalias läbiviidud uuring näitab, et koolides, kus on rakendatud eripedagoogilise ettevalmistusega õppetoe koordinaatorit, on saavutatud häid tulemusi puuetega õpilaste jaoks (Shadock 2007).

HEV õpilaste koordinerijate rakendamise edasisel juurutamisel ning sellekohases arendustegevuses tuleb arvestada HEVKO pidevalt muutuva rolliga. Seda tingivad eelkõige hariduslike erivajadustega õpilaste arvu suurenemine tavakoolides, kaasava hariduse põhimõtete rakendumine ning õpetajate osatähtsuse rõhutamine HEV õpilase toetamisel. HEVKO üheks tähtsamaks ülesandeks aga on ja jääb eelkõige lapsest lähtuv tegvuste koordineerimine ja vajaliku koostöövõrgustiku loomine.

Allikad

Hegarty, S. (2001). Inclusive education:- a case to answer. Journal of Moral Education, 30(3), 245

Mitchell, D. (2014). What really Works on Special and Inclusive education: Using evidence-based teaching strategies, 302

Põhikooli ja Gümnaasiumiseadus, RT I 2010, 41, 240

Rainforth, B. & England, J. (1997). Collaboration for inclusion. Education and Treatment of Children, 20(1), 85

Shaddock, A.J., Nielsen, A., Giorcelli, L., Kilham, C. & Hoffman-Rapp, L. (2007). What are the critical factors in ensuring successful collaboration between mainstream teachers and teaching assistants? Report to the Australian Government Department of Education, Science and Training, Canberra.

http://www.canberra.edu.au/researchrepository/items/a5cc5891-3ac6-5572-bab4-b7d439ab3db1/1/

Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2013/14, 40 https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2013-2014_oa.pdf

Ülevaade haridussüsteemi välishindamisest 2014/15, 19 https://www.hm.ee/sites/default/files/ulevaade_haridussusteemi_valishindamisest_2014-2015_oa.pdf

Lapse uurimine: vaatlus

Meeli Pandis, MA
programminõunik (haridus)
SOS Children`s Villages International

Õpetaja kui uurija

Üha enam jõuab otsustusõigus kooli ja õpetaja tasandile, sellega kaasneb aga õpetaja vastutus osata koguda ja analüüsida infot, mis on aluseks teadlikele ja adekvaatsetele otsustele. Lapse arendamise seisukohalt on oluline määrata tema varasemad kogemused, oskused, nendega seonduvad emotsioonid ja hinnangud – leida see, mida laps suudab. Igal lapsel on õigus haridusele, mis arendab välja tema vaimsed ja kehalised eeldused ning kujundab tervikliku isiksuse. Edu sõltub paljuski õpetaja oskusest märgata, mõista ning aidata. Õpetajapoolne uurimisprotsess (*teacher research*) on tahtlik, süsteemne, avalik, vabatahtlik, eetiline ja kontekstuaalne (MacLean & Mohr 1999). Lähtutakse ennekõike hariduslikest vajadustest, mitte võimalikest kõrvalekalletest.

Uurimine võimaldab lapse iseärasusi ja vajadusi tundma õppida:

- Leida tema suhtlemisviis ja -eelistused ning seeläbi kujundada oma suhtlemisstiil temaga;
- Määrata õpi- ja tööharjumused ning õpikäitumine, eesmärgid ja ülesanded, mis oleksid arendavad, kuid lapsele jõukohased;
- Kujundada tegevuskava ja individuaalne plaan lapse arendamiseks;
- Anda tagasisidet ja toetada õppijat;
- Jagada ja saada informatsiooni, mis võiks toetada lapse arengut, kujundada koostööd;
- Mõista ja kasutada teooria ning praktika seost;
- Areneda ise nii õpetaja kui ka uurijana, õppida objektiivsust ja süsteemsust.

Tegevusuuring

Tegevusuuring (*action research)* toimub igapäevase tegevuse käigus ja selle edendamiseks. Tegevusuuring võimaldab mõõta laste arengut, aitab määrata tegelikke vajadusi, planeerida tegevust ja planeeritut ellu viia, hinnata muutusi ja tehtu efektiivsust. Tegevuse ja uuringu koostoimes püütakse tegelikkust mõista, parandada ja muuta (Ebbutt 1985). See on kuueastmeline tsükliline protsess:

1. teema, probleemi määratlemine;
2. sellega seotud informatsiooni kogumine;
3. tegevusplaani koostamine;
4. selle elluviimine;
5. tulemuste hindamine;
6. tsükli kordamine, muutes probleemiasetust või lahendusstrateegiaid vastavalt esimese tsükli käigule ja tulemustele, kuni küsimus saab vastuse, probleem lahenduse (McKay 1992).

Protsess algab tõdemusest, et õpetamine ja kasvatamine senises vormis ja vahenditega ei ole olnud ega osutu ka ilmselt tulevikus efektiivseks. Järgneb kõige aja- ja töömahukam etapp saamaks vastust küsimusele *miks?* Enamasti nõuab see pikemaajalist ja/või süvendatud uurimist:

- Millal on protsess edukam?
- Millised tingimused ja kuidas seda mõjutavad?
- Millised neist tingimustest ja mil moel on muudetavad, modifitseeritavad?
- Kuidas mõjutab edu/ ebaedu õpilase toimimist ja isiksust?

Teades, mis tingimused ja kuidas mõjutavad protsessi, tuleb leida võimalus nende varieerimiseks ja positiivseks suunamiseks. Sellel baasil formeerub tegevusplaan – mida, millal ja kuidas teha, et tagada õpilase maksimaalne areng ja potentsiaali väljakujunemine. Siinjuures tuleb objektiivselt hinnata vajalikke ressursse ja võimalikke takistusi. Inimressursid on sageli materiaalsetest mõjukamad – s.o lapsevanemate, spetsialistide, kolleegide jt lapsele lähedaste ja oluliste inimeste koostöö ning toetus. Planeerimise etapil on oluline määratleda ühiselt, sh koostöös õpilasega ja talle mõistetaval moel jõukohased ja tähtajalised eesmärgid.

Eesmärkide saavutamise hindamine on sisuliselt lapse uurimise ja pädevuste määramise uus etapp, millele järgneb uute eesmärkide püstitamine ja vastava tegevuskava koostamine ning elluviimine. Protsess on pidev.

Uurimise eesmärgid

Oluline on selgitada välja objektiivsed riskifaktorid, eelkõige meditsiiniline ja arenguline informatsioon:

- Kuivõrd on laps füüsiliselt ja tervislikult valmis koolitööga toime tulema?
- Kas tema arengus ja tervises on olnud kõrvalekaldeid, raskeid, kroonilisi, akuutseid haigusi, traumasid, tajuorganite funktsiooni langust?
- Lapse psüühiliste protsesside, kognitiivse valmisoleku, keelelise arengu ja matemaatilise võimekuse, samuti lapse teadlikkuse ja keskkonnas orienteerumise hindamine.
- Sotsiaalse kompetentsuse kui eduka toimetuleku ja keskkonnas kohanemise põhilise aluse hindamine.

Erivajadustega laste puhul on sotsiaalsuse arendamine edaspidiseks toimetulekuks kriitilise tähtsusega.

Meetodid

Uurimine on efektiivne, kui kasutatakse erinevaid meetodeid. Kõik uurimismeetodid mõjutavad uuritavat. Igaühel on oma piirangud. Kasutades piiratud hulka uurimismeetodeid, saame ühekülgse pildi uuritavast.

Lapse tegevus ja tulemuslikkus oleneb nii ajast, keskkonnast kui ka inimsuhetest. Oluline on last uurida erinevas kontekstis. Otsustades vaid ühes keskkonnas nähtu põhjal, võime teha üldistusi ja järeldusi, mis ei toimi muutunud tingimustes. Mida mitmekesisemad on tingimused, seda objektiivsema pildi saame.

Kõik uurijad on vastavalt oma kogemustele, harjumustele ja ootustele subjektiivsed. Tehes koostööd teiste lapsega kokku puutuvate inimestega, saame objektiivsema informatsiooni.

Tegevuse vaatlus

Lapse tegevuse vaatlus tavakeskkonnas on üks kõige loomulikumaid ja informatiivsemaid uurimisviise. Õpetajatel on eelis ühekordselt läbiviidavate uuringute ja väljastpoolt lapse loomulikku suhtlemisringi tulevate uurijate ees – ta saab vaadata last pidevalt ja arengus, ilma et tema kohalolu protsessi oluliselt mõjutaks.

Mäng

Mängus väljendub lapse individuaalsus ja potentsiaal kõige selgemini, seda ka kooli kontekstis. Andke lapsele võimalus mängida ja pange tähele kuidas ta seda teeb:

- Milliseid mänge laps eelistab – mõtlemist või tegutsemist nõudvaid, lärmakaid või vaikseid, liikumist nõudvaid või staatilisi, individuaalseid või kollektiivseid;
- Kuidas ta mängu alustab ja lõpetab;
- Kui püsiv ja süvenev on laps mängus;
- Kas ta vajab juhendamist ja innustamist;
- Kuivõrd ta tahab ja suudab järgida reegleid;
- Kuidas ta väljendab oma emotsioone ja lahendab konflikte;
- Kuidas ta reageerib võitja või kaotajana.

Eelkõige aga tuleb mängu käigus jälgida, kuidas laps suhtleb eakaaslaste ja täiskasvanutega, kuidas loob kontakte, reageerib, lahendab probleeme, kuidas end sealjuures tunneb ja väljendab.

Joonistamine

Joonistamise ja joonistuste uurimine võimaldab vaadelda varjatud ja teadvustamata protsesse, mida laps ei soovi või ei ole võimeline sõnaliselt väljendama. Andke lapsele võimalus vabalt joonistada ja pange tähele, mida ja kuidas ta joonistab:

- Kuidas ja mis asendis ta end mugavalt tunneb;
- Kui vabalt, sujuvalt ja täpselt liigub ta käsi;
- Kuidas ta hoiab pliiatsit;
- Kuivõrd tunneb ja oskab nimetada värve;
- Milliseid värve kasutab ja kuidas on see seotud tema tunnetega;
- Kuidas ta joonistab inimesi, loomi, loodust, esemeid ja mis temaatikat eelistab;
- Kas, kuidas ja kui palju ta märkab ja jäädvustab detaile;
- Kuidas kajastab joonistustes suhteid ja joonistab perekonda.

Joonistamine pakub võimalust uurida mõttemaailma ja probleemikäsitlusi (Goodnow 1977), nii kognitiivset kui ka sotsiaalset arengut, eelkõige aga saada teavet lapse emotsioonide ja suhtumiste kohta.

Suhtlemine

Suhtlemine ja eneseväljendusoskus on kohanemise alus. Sellest sõltub sõprade leidmine ja probleemilahendusoskuste kujunemine, siit omakorda ka suhtumine kooli. Õhutage lapsi suhtlema ja pange tähele, mida ja kuidas laps räägib:

- Kas ta hääldab kõiki häälikuid õigesti;
- Ega ta räägi liiga kiiresti või aeglaselt, nii et see takistab tema kõne jälgimist
- Kas ta kogeb;
- Milline on sõnavara;
- Kas ta teab ja kasutab aja- ja ruumisuhteid väljendavaid sõnu;
- Kas ta eelistab rääkida või kuulata;
- Kas ta jutustab ümber nähtut ja kuuldut;
- Kas ta tahab ja oskab ka kuulata ja kuidas kuuldule reageerib;
- Kuidas ta kasutab kõne mitteverbaalset poolt, liigutusi, miimikat;
- Kas, kellega ja millest ta tahab rääkida, mille vastu tunneb huvi;
- Kuidas end väljendab ja tunneb.

Lõpetuseks. Tegevusuuringu läbiviimiseks ei pea alustama teooria õppimisest. Uuring ise suunab teooriaga tutvumisele, selle mõistmisele ja rakendusviiside leidmisele. Vaatlus peab olema planeeritud. Ei saa tegelda kõige ja kõigiga korraga. Alustage ühest lapsest ja ühe konkreetse vastust nõudva küsimusega. Mida süsteemsem on vaatlustulemuste registreerimine, seda objektiivsemat informatsiooni on võimalik saada. Ei tule võtta kogu vastutust info kogumise eest enda peale, vaid kaasata protsessi võimalikult palju osalejaid. Tulemuste edastamine ja kasutamine peab silmas pidama lapse huve, tema heaolu ja arengu tagamist.

Individualiseerimine ei ole võimalik, teadmata lapse aktuaalset oskuste ja teadmiste taset ning määratlemata eesmärke, mille poole püüelda.

Uurijaks ei sünnita vaid arenetakse tegevuse käigus. Lapse uurimine ei ole lõplikke vastuseid andev protsess, vaid üks etapp, millele toetudes on võimalikud täiendused, arendused, parandused. Eesmärk on lapse tervikliku isiksuse kujunemine.

Allikad

Ebbutt, D. (1985). Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R. G. Burgess (Ed.) Issues in educational research: Qualitative methods. Lewes, Falmer, pg. 152–174.
Goodnow, J. (1977). Children Drawing. Harward University Press, Cambridge, Massachusets.
McKay, J. A. (1992). Professional development through action research. Journal of Staff Development, 13 (1), pg. 18–21.
MacLean, Marion S. & Mohr, Marian M. (1999). Teacher- researchers at work. Berkeley, CA, National Writing Project, pg. 8–9.

Laste käitumisprobleemide märkamine ja nendega toimetulek

Lii Lilleoja, MA
eripedagoog-perenõustaja
EELK Perekeskus

Käitumisraskused on mõiste, mis kirjeldab olulist kõrvalekallet tavapärasest käitumisest, mida võiks oodata samaealistelt lastelt samades tingimustes. Kui käitumisprobleemid hakkavad korduma ja häirivad kogu rühma või klassi tegevust, hakatakse tavaliselt abi otsima spetsialistidelt. Praktika näitab, et kui nõustamisele pöörduvad lapsevanemad oma kooliealiste lastega, kellel on koolis tõsiseid käitumisega seotud probleeme, siis peaaegu alati ilmneb, et need algasid juba lasteaias. Koolieelne aeg on laste elus erilise tähtsusega, sest just siis toimub ümbritsevas keskkonnas tajutu salvestamine mällu ning laps saab üliolulised esmased suhtlemiskogemused. Psühholoogide hinnangul saavad lapsed kolmandaks või neljandaks eluaastaks aru teiste inimeste tunnetest, arusaamadest ja põhimõtetest, kuid empaatia algeid on märgata juba kaheaastaste laste juures (Smith & Cowie & Blades, 2003). Seetõttu tuleb lapse sotsiaalset arengut suunata just koolieelses eas eriti intensiivselt. Tõsiste käitumisraskuste ärahoidmine ja ennetamine on kindlasti efektiivsem kui nende ravi.

Käitumisprobleemide varajase märkamise olulisus

Igasugusel käitumisel on põhjus ja iga käitumisprobleemidega lapse puhul tuleb selgitada, millest need probleemid on tingitud. Korduvate käitumisprobleemide eiramisel (*küll ta sellest välja kasvab...)* on sageli väga tõsised tagajärjed. Halb käitumine kipub enamasti eskaleeruma, kui sellele tähelepanu ei pöörata.

Lasteaia- ja kooliõpetajatel on korduvate probleemide märkamisel kõige otstarbekam lapse käitumist terasemalt jälgida ning vaatlusandmed ka kirja panna – käitumisprobleemi ilmnemise nädalapäev, kuupäev ja kellaaeg, samuti kirjeldus sellest, mis sellele eelnes, mis täpselt toimus, kes olid asjaosalised ja kuidas olukord lahenes. Tõenäoliselt tulevad korduvad mustrid üsna varsti esile. Näiteks on lapsi, kellel on pahandused lasteaias peamiselt reedeti – laps ei suuda keskenduda mängule ja kiiresti tekivad konfliktid kaaslastega. Siis tuleks mõelda, kas lapsele on jõukohane viis pikka päeva lasteaias veeta. Ka vanematega nõu pidades on hea, kui õpetaja saab rääkida konkreetsetest näidetest.

Käitumisraskuste põhjused saab jagada kaheks suureks alamgrupiks: orgaanilised põhjused, mis on seotud püsivate erivajadustega ning sotsiaalsetest faktoritest tingitud erivajadused.

Erivajadused käitumisprobleemide põhjusena

Esimene põhjuste alagrupp on seotud erivajadustega, mis on koolieelses eas jäänud vahel lapsevanemate poolt märkamata. Levinud erivajadused, mis mõjutavad ka lapse käitumist, on aktiivsus- ja tähelepanuhäire, autismispektri häired, vaimne alaareng ja spetsiifiline arenguhäire. Kuid lapse käitumist mõjutavad ka kõik teised erivajadused, näiteks kõne- või kuulmishäired. Kui õpetajal või lapsevanemal tekib kahtlus, et lapsel võivad olla erivajadused, siis tuleks kiiresti pöörduda spetsialisti – psühholoogi, eripedagoogi või lastepsühhiaatri – poole. Diagnoos pannakse ükskõnes meditsiinisüsteemis, pedagoogil ei ole pädevust diagnoosida. Eestis töötavad Rajaleidja keskustes nõustamiskomisjonid, kes annavad soovituse lapsele sobiliku rühma- või klassitüübi valikuks. Kui lapse erivajadus on määratletud ning tema arengut toetavad spetsialistid, kes nõustavad ka vanemaid ja õpetajaid, siis saab ka nende laste käitumist tõhusamalt suunata.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäiret (ATH) diagnoositakse kõige enam esimeses ja teises klassis, sest lapse häiriv käitumine ilmneb eelkõige just õppetegevustes. Häire keskseks sümptomiks ongi tähelepanu- ja keskendumisvõime nõrkus. Liigne impulsiivsus ja hüperaktiivne käitumine on teisesed probleemid. Selline laps ei ole hooletu ega sõnakuulmatu, vaid tegemist on ajutegevuse häirega, mis ei võimalda lapsel oma tegevust edukalt planeerida, plaani järgi tegutseda ja planeeritud tulemusi saavutada. ATH tunnused avalduvad kolmes valdkonnas:

- tähelepanematus – laps suudab keskenduda ainult ühele tegevusele korraga, ei suuda eristada olulist ebaolulisest, ei märka detaile, teeb hooletusvigu, ei suuda olulisi asju meeles pidada;
- impulsiivsus – laps tegutseb mõtlematult, asub tihti korraldust täitma enne selle ärakuulamist, sekkub küsimata, häirib kaaslasi;
- ülemäärane aktiivsus – ei püsi paigal, sahmerdab sihitult ringi jne (Reid & Johnson, 2012).

ATH-ga last aitab kõige enam täiskasvanute positiivne suhtumine ja rahulik keskkond, lisaks tuleks kohandada ootusi lapse käitumise osas. ATH-ga laste suunamisel on kõige olulisem järjekindlus, kindel päevarütm, rutiinid, reeglid, õpetaja kindel, lastele tuttav turvaline tööstiil ja sobivad võtted, mida peaksid kõik lapsega kokkupuutuvad täiskasvanud valdama. ATH õigeaegne diagnoosimine ja õige ning pikaajaline kombineeritud ravi aitavad vähendada raskete käitumishäirete kujunemist (ATH ravijuhis, s.a.).

Tänapäeval on välja töötatud palju erinevaid meetodeid ATH-ga lastega tegelemiseks. Selleks, et lapsele õigesti läheneda ja teda mitte „pahaks lapseks" tembeldada, tuleb tema erivajadust võimalikult vara märgata. Õpetajad peaksid kaasama lapsevanemaid aktiivselt osalema nende laste õppetööga seonduvas. Koostöö puhul on suurem tõenäosus, et lapse õppeedukus, tunnis kaasatöötamine, motivatsioon ning käitumine on stabiilsem ja efektiivsem (Reid & Johnson, 2011). ATH-ga last ei tohi klassis häbistada ning selle vältimiseks saab lapsega kokku leppida erinevates märguannetes või signaalides, mida õpetaja vajadusel kasutab. Näiteks lihtsalt keelamise asemel loob õpetaja lapsega silmsideme ja teeb eelnevalt kokkulepitud liigutuse või märguande (Gilman, 2012). Motoorse rahutuse puhul tuleks lubada ATH-ga lapsel ringi liikuda viidates erinevatele praktilistele vajadustele. Võib paluda lapsel täita erinevaid väiksemaid ülesandeid, mis aitaksid nii teda ennast kui ka kogu rühma (nt *tee tahvlilapp märjaks, too kapist kaust, mine vii kaaslasele raamat, jaga paberid laiali* jm.) (Dendy, s.a.).

ATH-ga lapse distsiplineerimiseks on välja töötatud mitmeid erinevaid meetodeid. Üks klassikalisemaid on esitatud Dr. Phelan'i raamatus: „1-2-3 Maagia: Laste efektiivne distsiplineerimine 2-12". Seda saab rakendada nii ebakohase tegevuse lõpetamiseks (nt jonn, sõnakuulmatus) kui ka vajaliku tegevuse alustamiseks (nt õigel ajal magama minemine, õigel ajal ülestõusmine, riidesse panemine). Selleks, et see meetod toimiks, peab laps aru saama, mitu hoiatust on talle juba tehtud ja mitu hoiatust kokku tehakse, enne kui järgneb tagajärg soovimatule käitumisele (viidanud Lambe, 2006). Rutiinil on väga oluline osa ATH-ga lapse elus, eriti hästi mõjub see igapäevaste tegevuste efektiivsusele. Kõik, mis on ette teada, pakub lapsele turvatunnet. Rutiin toob rahu ka teistele pereliikmetele – kõigil on kindel süsteem ja kava, millal midagi tehakse. Ka lasteaias ja koolis tuleb jälgida rutiini. ATH-ga laps teab ootusi ja nii on lihtsam teda tegevustesse kaasata (Jaksa 2005).

Autismispektri häirete puhul on tegemist neuroloogiliste häiretega, mis mõjutavad võimet suhelda. Häirega kaasneb lapse huvide ja tegevuste piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus. Häired avalduvad esimese viie eluaasta jooksul kõrvalekalletena eakohasest käitumisest. Varases lapseeas võib autism avalduda pilkkontakti puudulikkuses, ülemäärases kiindumuses ebatavalistesse asjadesse, une- ja söömishäiretes, tundlikkuses muutuste suhtes ja sagedastes ärritus- ja agressiivsushoogudes. Tavaliselt ei ole nende laste kõne areng eakohane, nad ei mängi teiste lastega ja hoiduvad omaette. Mitmed lasteaiaõpetajad on jaganud sarnaseid tähelepanekuid laste puhul, kellel on hiljem diagnoositud autismispektrihäire*: ta hoidus alati omaette, mängis vaid ühe kindla asjaga, kui teda kaasata püüdsin, siis järgnes agressiivne reaktsioon...* Autismispektri häired saab jagada kaheks alamtüübiks: raskem vorm on autism, millega kaasneb ka vaimne alaareng. Leebem vorm on Aspergeri sündroom, mille puhul intellektuaalset kahjustust ei esine (Häidkind, Kuusik 2009).

Autismiga lastega suhtlemisel ja nende arendamisel ei piisa tavapedagoogilistest võtetest. Järgida tuleb autismipedagoogika põhimõtteid – olulised on rutiinsus, korrapärasus ja etteteadmine, mis tekitavad lapses turvatunde ja mille pinnalt saab areneda lapse iseseisvus ning vähenevad ka käitumisprobleemid. Üliioluline on visualiseerimine. Raske autismi korral on just piktogrammid need, mis aitavad lapse turvatunde tagamisele kaasa. Autismipedagoogika alast põhjalikku koolitust vajavad nii autistliku lapse vanemad kui õpetajad.

On ka lapsi, kelle **vaimne areng ei ole eakohane**. Tegemist võib olla kerge vaimse alaarenguga või ka spetsiifilise arenguhäirega. Spetsiifilise arenguhäirega lastel on psüühiliste protsesside arengutempo oluliselt aeglasem võrreldes eakaaslastega. Nad ületavad siiski tõhusa eripedagoogilise ja logopeedilise abi korral mahajäämuse ning saavad hakkama õpingutega tavakoolis. Kui on tegemist vaimse alaarenguga, siis on kahjustus püsiv. Samas saab ja peab ka neid lapsi arendama ja ka nende käitumist korrigeerima. Vaimset alaarengut iseloomustab oskuste ja intellekti madalam tase, mis avaldub tunnetuses, kõnes ja sotsiaalsetes võimetes. Seetõttu võtab sellistele lastele sotsiaalsete- ja mänguoskuste õpetamine oluliselt rohkem aega (Häidkind, Kuusik 2009). Kindlasti tuleks ka nende laste õpetamisel luua hea kontakt, mis on eduka õpetamise eelduseks kõigi laste puhul. Suhtlemisel tuleb kasutada lihtsat sõnavara ja lauseehitust ning korralduste puhul tuleks veenduda, et laps neid mõistis. Oluline on järjekindlalt õpetada sotsiaalseid oskusi.

Sotsiaalsetest faktoritest tingitud käitumisprobleemid

Teise ja suurema käitumishäirete põhjuste alamgrupi püsivate erivajaduste kõrval moodustavad sotsiaalsed faktorid – lastel ei ole suhtlemiseks ja eakohaseks käitumiseks piisavalt oskusi ega kogemusi. Tavaliselt ei ole siis ka lapsega tegelevatel täiskasvanutel vajalikke teadmisi lapsele sotsiaalsete oskuste õpetamiseks ning nad ei mõista selle olulisust. Etteruttavalt võib kinnitada, et kui vanemad ja õpetajad püüavad võimalikult vara probleemiga tegelema hakata ning on järjekindlad, siis prognoos on valdaval enamikul juhtudest hea.

Kui vanemad ei oska oma lapsega toime tulla, siis kogevad paljud väikesed lapsed, et halb käitumine „töötab“ nende kasuks, sest nad saavad alati oma tahtmise. Sellised käitumisvõtted muutuvad harjumuseks, kui vanemad otsustavalt ei sekku. Üks ema meenutas, et tema 3–4 aastane laps jonnis alati bussis sõites. Ühel korral väljus ema järgmises peatuses, öeldes lapsele rahulikult: *Me ei saa rohkem bussiga sõita, sest sa jonnid alati ja peame nüüd pika maa jalgsi koju minema.* Pikk ja raske kodutee jäi ühekordseks kogemuseks, sest järgmistel kordadel jonnituju ei tulnudki.

Kui last ei ole õpetatud oma tunnetest rääkima, siis väljendab ta oma hirmu, viha, trotsi ja kättemaksu halva käitumisega. Seetõttu peab täiskasvanu eelkõige oma tundeid peegeldama ja õpetama seda ka lapsele: *Mulle näib, et see, et lossi ehitamine sul hästi ei õnnestu, teeb sind kurvaks ja pahaseks. Ka mind kurvastab*

ja pahandab see, kui mõne toidu tegemine ei õnnestu, aga tuleb siis ikka uuesti proovida... Harvad ei ole needki juhtumid, kui laps ei saa igapäevaselt tähelepanu ja püüab seetõttu halva käitumisega tähelepanu saavutada. Seetõttu on soovitav näiteks lasteaiast koju jõudes kõigepealt natuke lapsega tegeleda ja alles seejärel muude ülesannete juurde asuda. Siis on oluliselt rohkem lootust, et saab rahulikult toimetada, ilma et laps vanemat katkestaks pidevalt tähelepanu otsides. Nõustamisel on tihti juhtumeid, kus algklassilapsed oskavad anda täpse ülevaate oma *pahategudest.* Kui uurin, kas ema võiks ka midagi teisiti teha, siis kõlab ahastav igatsus: *Tal ei ole minu jaoks aega...* Arutame siis ühiselt, kuidas saaks ema rohkem aega võtta ja seoses sellega annavad ka lapsed innukalt konkreetseid lubadusi oma käitumist parandada. Järgmisel korral räägib laps tavaliselt rõõmsalt sellest, mida nad koos tegid ja oh imet, kõiki lubadusi käitumise parandamise osas on ta ka pidanud.

Lastekollektiivides tekib kõige rohkem probleeme sotsiaalsetest teguritest põhjustatud käitumisraskuste tõttu. Enamik lapsi käitub halvasti seepärast, et nad tunnevad end mingil põhjusel halvasti või ei tea, kuidas antud olukorras toimida. Sellistel lastel on sageli kodused probleemid, ebaadekvaatne kasvatus, suured muutused elus, raskused kohanemisel ja puudulikud sotsiaalsed oskused. Näiteks tuli nõustamisele kord isa algklassides õppiva pojaga, kelle õppeedukus oli drastiliselt halvenenud, samuti esines käitumisega probleeme. Isa oli murelik ja ütles, et ta ei saa aru, mis poisiga küll juhtunud on. Uurisin, kas poisi elus on midagi viimasel ajal muutunud. Isa mõtles pikalt ja ei osanud esialgu midagi arvata, kuid lõpuks sõnas ebalevalt: *Me küll lahutasime naisega paar kuud tagasi, kuid see vist küll ei saa põhjuseks olla...*

Kasvatuse alustaladeks peaksid olema nii kodus, lasteaias kui koolis:

- reeglid, mis on lihtsad, mõistlikud ja lapsele arusaadavad;
- tunnete märkamine, nende peegeldamine täiskasvanu poolt, tunnetega seotud sõnavara õpetamine, nende üle arutlemine;
- sotsiaalsete ja käitumisoskuste õpetamine ja nende järjepidev kinnistamine;
- halva käitumise tagajärjed – lapse teo ja vanusega sobivad ja eelnevalt teada antud;
- järjepidevus reeglite ja tagajärgede suhtes (*Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias* 2013).

Järjekindlus on võtmetähtsusega – lapse halva käitumise puhul tuleb alati sekkuda ja see peatada. Ka sekkumise puhul on olulisi soovitusi: tuleb luua lapsega silmside ja otsene kontakt, st mitte hüüda talle eemalt üldsõnalisi korraldusi; sageli aitab ka puudutus, lapsega vestlemine ning lisainstruktsioonide andmine, kui ta ei ole korraldust mõistnud. Korraldused ja keelud peavad olema konkreetsed, neid ei tohi esitada küsimuse vormis. Olukorra lahendamiseks võiks lapsele pakkuda alternatiivseid valikud. Kuulekuse õpetamiseks on kõige sobivam vanus kolmasneljas eluaasta.

Halvasti lõppenud teo puhul tuleb nimetada, mis oli tema käitumise juures hea ja mis halb; tuleks küsida, mida laps juhtunust õppis. Kui olukord on lahendatud, ei tohiks juhtunut hiljem enam meenutada. Väga oluline on täiskasvanu positiivne suhtumine lapsesse, seda ka siis, kui last tuleb distsiplineerida. Täiskasvanu peaks lapse käitumise suunamisel hoiduma nii suulisest kui füüsilisest vägivallast – last ei tohi alandada, häbistada, mõnitada, sildistada ega karmilt karistada. Halb on ka see, kui täiskasvanu ei pane tähele paranemismärke. Kui laps pingutab, siis tuleb teda ka tunnustada. Positiivne tagasiside on mõjus ning selle nimel pingutab laps rohkem. Üks murelik ema kurtis nõustamisel: *Lähen iga päev hirmuga lapsele järgi. Kui midagi on juhtunud, siis räägib õpetaja pikalt ja detailselt pahandusest. Vahel, kui õpetaja midagi ei ütle, küsin lootusrikkalt: „Kuidas siis täna läks?“. Siis on õpetajal väga napp vastus: „Normaalselt“.* Õnneks meenub ka ühe teise õpetaja harjumus: *Hoian alati pliiatsit ja märkmikku käepärast märkmete jaoks, et igal õhtul saaksin igale vanemale tuua positiivse näite nende laste tegemistest.* Selle õpetaja kasvandikel on igapäevane võimalus teada saada, milliseid tegemisi täiskasvanud heaks peavad ning mida nad peaksid edaspidigi tegema.

Õpetaja roll käitumisprobleemide ennetamisel ja nendega toimetulekul

Õpetajad on laste elus võtmeisikud, kes pakuvad lastele emotsionaalset ja sotsiaalset turvalisust. Seetõttu peab õpetajal olema autoriteeti ja oskusi ka käitumisraskustega lastega tegelemiseks. On üldteada, et ühe õpetajaga on lastel käitumisprobleeme oluliselt vähem kui teise õpetajaga. Kindlasti on mõni inimene juba loomupäraselt parem enesekehtestaja ja parem suhtleja, kuid oskusi käitumisprobleemide ennetamiseks saab ja peab õppima iga lastega tegeleja. Õpetajal tasub ennast analüüsida – kas olen rühma- ja klassiruumis rahu looja või tekitan rahutust juurde?

Distsipliini saavutamisel on oluline õpetajapoolne kehtestav käitumine:

- rahuliku ja resoluutse üheselt mõistetava hääletooni ja käitumisviisiga suhtlemine;
- enesekindlus, kuid samas agressiivse kehakeele vältimine;
- juhiste andmine kindla ja rahuliku häälega, mida ei ole otstarbekas eriti tõsta (tähelepanu võitmiseks võib isegi vaiksemalt rääkida);
- vältida kiireid sahmerdavaid liigutusi, sest lapsi ärritab vali hääl ja õpetaja liiga kiired liigutused;
- õpetaja peab suutma sisendada lastesse rahu;
- kui laps ei reageeri õpetaja korraldustele, tuleb rääkida tema käitumise tagajärgedest;
- tähelepanu tuleb pöörata lapse esmasele käitumisele (sellele, mis on korrarikkumise põhjuseks);
- eirata tuleks teisest käitumist, mis kaasneb esmase käitumisega (nt hääletooni, kehakeelt);

- sõnumid korrarikkuja kohta peavad olema kirjeldavad, mitte halvustavad;
- oluliselt tuleks aega võtta ja panustada uue rühma või klassi käitumisjuhiste kehtestamise faasis (Rogers 2011).

Ka õpetaja vajab tuge. Selle tagab nii toimiv kovisioon (kolleegidelt nõu saamine ja neile nõu andmine) kui supervisioon. Vajadusel tuleks abi ja soovituste saamiseks pöörduda nõustamiskeskusesse, psühholoogi või psühhiaatri poole.

Kokkuvõtteks võib tuua lastepsühhiaater Piret Aaviku tabava võrdluse: „Käitumisprobleemid on nagu "palavik", millel võib olla palju erinevaid põhjusi. Need leiavad lahenduse ainult sel juhul, kui **põhjused ära tuntakse** ja vastavalt sellele "ravitakse"" (Aavik 2008). See on väga oluline tõdemus, sest ei ole *paha last*, kes põhjuseta halvasti käitub. Kindlasti ei ole ka ühtki last, kelle käitumine on alati laitmatu. Aga kui probleemne käitumine on korduv ning häirib oluliselt teisi lapsi ja täiskasvanuid, siis on oluline mõelda just häiriva käitumise põhjustele. Kui laste käitumisprobleeme eiratakse, siis need eskaleeruvad ning töö tõsiste käitumisraskustega laste ja noortega võib kujuneda raskeks ja pikaajaliseks.

Kasutatud kirjandus:

Aavik, P. (2008). Käitumishäired lastel ja noorukitel. Loengumaterjal.
ATH ravijuhis. Eesti Psühhiaatrite Selts. [2015, aprill 28]
http://www.psy.ee/artiklid-ja-infomaterjalid/
Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses.
Lapse arengu hindamine ja toetamine. Tallinn: REKK.
Gilman, E. (Ed.). (2012). Success at school. For children with ADHD and learning disabilities.
New Hope Media. [2015, aprill 28]
http://www.additudemag.com/resources/free-downloads/2737.html
Dendy, Z. C. ADHD at school: Teacher Resources and Tips. ADDitude. [2015, aprill 28]
http://www.additudemag.com/adhd/article/4039.html#disqus_thread
Jaksa, P. (2005). ADHD behavior secrets: better discipline for children. ADDitude, 5, 28.
[2015, aprill 28] http://www.additudemag.com/adhd/article/882.html
Lambe, M. (2006). ADHD behavior problems: Smart discipline strategies. ADDitude, 2, 6.
[2015, aprill 28]. http://www.additudemag.com/adhd/article/771.html
Lapse vaimse tervise toetamine lasteaias. Juhendmaterjal. (2013).
Tallinn: Tervise Arengu Instituut.
Reid, R. & Johnson, J. (2012). Teachers guide to ADHD. New York; London: The Guilford Press
Rogers, B. (2011). Käitumine klassiruumis. Tallinn
Smith, K. P., Cowie, H.& Blades, M. (2008). Laste arengu mõistmine. Tallinn: TLÜ Kirjastus

Praktilised soovitused ATH-ga laste õppetöö toetamiseks koolis

Ruth Lobjakas, MA
HEV-koordinaator
Viimsi Keskkool

Aktiivsed, liikuvad, natuke rahutud, sageli valjuhäälsed ja püsimatud lapsed on koolis tavaline nähtus. Nende kõrval on näha ka hoolega õpikut uurivaid, keskendunult õpetajat kuulavaid, usinalt töövihikut täitvaid õpilasi, kellega töötades õpetajad on rahulolevad ja kellest rääkides õpetaja näole tuleb naeratus.

Mida küll peaks tegema, et kõik lapsed töötaks tunnis kaasa just selliste korralduste järgi, nagu õpetaja esitab? Mida teha, et kõik õpilased õpiksid ühtemoodi? Kas peaks midagi tegema, et kõik õpilased oleksid ühesuguse mõttemaailma, käitumisega? Ei pea. Aga midagi peaks tegema, et kõigil õpilastel oleks võimalik saada õpetust ja haridust just nende võimete kohaselt. Midagi peaks õpetaja tegema teistmoodi, et kõik lapsed saaks aru, mida neile õpetatakse ja kõik lapsed saaks kaasa töötada.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH) on üks päris levinud termin – häire, mis muudab õpetajate töö keeruliseks, tekitab rahulolematust, isegi abitust ja segadust haridusasutustes. See häire jätab mõnegi lapse ilma toredatest koolikogemustest ja hiljem ka mõnest tööalasest kordaminekust. Miks? Aga sellepärast, et laps ei ole saanud õigel ajal õppida nii, nagu tema aju seda vastu võtaks. Õpetajad ei tea, mida ja kuidas teha, et ka selline laps saaks õppida. See häire nõuab õpetajatelt veidi teistsugust lähenemist ja on väljakutse meie pedagoogidele.

Häire puhul esineb lapsel või täiskasvanul raskusi keskendumisega ja tavapärastele käitumisreeglitele allumisega. Psühhiaater Jüri Liivamägi (2006) väidab, et ATH on lapse- ja noorukieas üks levinumaid psüühikahäireid. See põhjustab märkimisväärseid toimetulekuraskusi igapäevaelu erinevates valdkondades, näiteks õppimises, suhtlemises eakaaslaste või täiskasvanutega ja huvitegevuses.

ATH tekkepõhjuseid on palju ja ei saa välja tuua ühte konkreetset mõjutajat või ATH ilmnemise põhjustajat. ATH väljakujunemisel on tegemist geneetiliste, keskkonna ja traumadega seotud, psühhosotsiaalsete ja neurobioloogiliste tegurite koosmõjuga (Jakobson 2013).

Bioloogilisteks mõjutajateks kujunevad tavaliselt raseduse ja sünnituse ajal esinenud kõrvalekalded, mis võivad omakorda olla põhjustatud kesknärvisüsteemi kahjustusest või nakkushaiguste põdemisest. On uuringuid (Jakobson, 2006), mis väidavad, et lastel, kes on üle elanud sünnitrauma või mõne muu ajukahjustuse, mis on tekkinud hapnikupuudusest sünnituse ajal, kujuneb välja hüperaktiivsus sagedamini kui eakaaslastel, kelle sündimine on kulgenud normaalselt. Erinevad uuringud Soomes (Dufva ja Koivunen, 2012) väidavad, et kui ema tarvitab raseduse ajal alkoholi ja narkootikume ning suitsetab, ei pruugi loode normaalselt areneda, lapse sünnikaal on liiga väike ja laps võib sündimise ajal kannatada hapnikuvaeguse all. Sellised tingimused sünnitusel ning loote- ja imikueas on riskiteguriteks ka ATH kujunemisel.

Susi (2011) on kirjeldanud hüperaktiivsuse kujunemist, kui lapsel puudub esimestel eluaastatel turvatunne, lapse häälitsustele, liigutustele ja käitumisele ei anta tagasisidet või ei ergutata tema arengut erinevate tähelepanuavalduste ja stiimulitega. Sellised psühhosotsiaalsed tingimused on väga suure mõjuga hüperaktiivsuse kujunemisel ning aitavad kaasa häire süvenemisele eriti nende laste puhul, kellel on geneetiline eelsoodumus ATH suhtes. Geneetilise eelsoodumusega lastel võimendavad häire väljakujunemist ka sagedased peresisesed konfliktid, perevägivald ja vanemate psüühikahäired, eeskätt ema depressioon.

Aktiivsus- ja tähelepanuhäire on neurobioloogiline arenguhäire. Psüühilise tegevuse eripärad väljenduvad kolmes valdkonnas: tähelepanuvõime puudulikkuses, kehalises aktiivsuses, (mõnel juhul nimetatakse seda hüperaktiivsuseks) ja impulsikontrollis. (Romeldi jt, 2003.)

Hindamine ja tegevusplaan

ATH-ga õpilaste toetamine algab nende eripärade tuvastamisest ja võimalikult varasest häire äratundmisest. Mida varem hakata last teadlikult suunama, seda paremaid tulemusi saavutab õpilane koolis ja ka tulevases tööelus. Loomulikult parim sekkumine oleks kompleksne lähenemine (Reid, 2012): probleemsetele lastele õige diagnoos koos medikamentidega, ümberkorraldused kodus ja koolis. Diagnoosi määrab küll lastepsühhiaater, aga professionaalne pedagoog ei jää ootama diagnoosi, kui on näha laste eripärad. Väga palju on võimalik muuta psühhosotsiaalsete ja pedagoogiliste võtetega. Huvitavad õpetamismeetodid on kasulikud kõigile lastele. Ja kindlasti on võimalik suhelda õpetajal/eripedagoogil lapse pereliikmetega, et esmane sekkumine ja tugi oleks plaanipärane ja sarnaste nõudmistega, just seal, kus laps kõige suurema aja veedab. Selleks on vaja koostada tegevuskava ja teha kokkulepped, milliste reeglite järgi hakatakse koos koduga last toetama. Kord õppeveerandis võiks kogu sekkumisstrateegia üle vaadata: kas oli efektiivne, mida saaks muuta, kas lapse käitumine on muutunud, kuidas jne.

Millised metoodilised võtted oleks toeks ATH-ga õpilastele koolis?

Reeglid paika ja anda pidevalt tagasisidet

Tuleb anda tagasisidet hea käitumise eest ja võimalusel ennetada halba käitumist. Selleks peavad õpilased eelnevalt väga täpselt teadma, milline on õige käitumine – st. reeglid peavad paigas olema. Probleemkäitumise asemel püütakse lastele õpetada kohast käitumist, mitte ainult maha suruda kohatut käitumist ning kindlasti toetada olemasolevat positiivset käitumist. Õpetaja peaks muutma oma tegevust nii, et laps saaks tähelepanu ainult oma normaalse, ehk siis soovitava tegevuse eest.

Mitte ainult käitumise puhul ei ole toeks pidev tagasiside andmine, vaid ka õppeprotsessis. Soovitavalt tuleks jaotada õpitegevused etappideks ja iga etapi järel anda tagasisidet. Suuremat mõju avaldab ka motiveerimissüsteem mingi väikse n-ö tasu näol. Hinded on paljude laste jaoks tähtsad aga alati võib jooksvate hinnete kõrval rakendada ka mingit premeerimissüsteemi, jagada soovitud tegevuste lõpetamise korral kleepse, žetoone, punkte, motivatsioonikaardikesi vmt. Selleks on vaja juba tunni alguses tuua laste silme ette tunnisisu, mida hakatakse tegema ja kuhu tahetakse jõuda, kirjeldada eesmärgid ja õpitulemused. Preemiaks võiks kasutada ka lastele meeldivaid tegevusi: arvutimängud, videote vaatamine, muud mängulised tegevused, vaba aeg jne. Motiveerimine, tasustamine, kinnitamine, peaks olema kohene ja sage. Sellisel juhul on sellel lapse jaoks mõte. Kahjuks on tavaliselt klassiruumis vastupidi – tasu hilineb ja on harv (nt. hindeid pannakse kord nädalas või mitme nädala lõikes).

Näiteks: 6. klassi loodusõpetuse tunnist. Õpilane on uue õpetaja suhtes kinnine, üleolev, protesteerib iga tegevuse ja ettepaneku juures. Õpetaja teeb õpilasega kokkuleppe enne iga uue tegevuse algust, kui ta selle, tavaliselt lühiajalise, pingutuse sooritab, siis saab mängida kinesteetilise liivaga, mis on klassi tagumises nurgas. Õpetaja on välja uurinud, mis õpilast huvitab ja talle positiivse motivaatorina mõjub. Õpilane alustabki koheselt tööd, et saada tasu.

Näiteks: 5. klassis esinevad suured raskused tunnis distsipliini hoidmisel. Õpetaja viis sisse motivatsioonikaartide kogumise süsteemi. Soovitav käitumine, ehk reeglid on suurele plakatile kirjutatud, need on eelnevalt koos lastega kokku lepitud. Plakat on klassis seinale kleebitud. Iga õpilane saab täidetud reegli eest motivatsioonikaardikese. Kõik kaardikesed asetatakse ühte karpi. Kui karp saab täis, siis võetakse ette koos grupiga ette mingi vahva tegevus: külastatakse seiklusparki, minnakse koos matkarajale, kinno, pitsat sööma; lapsed saavad ühe vaba tunni või mängutunni. Eelnevalt on laste käest küsitud, mida neile meeldiks teha.

Individuaalne lähenemine

Väga oluline on, kuidas antakse tööjuhend, kui palju last jälgitakse iseseisva töö ajal, milline on töö raskusaste. ATH-ga lapsed saavad oma ülesande paremini valmis kui neil on üks-ühele pidev vahetu kontakt õpetaja, abiõpetaja või juhendajaga. Kindlasti täidetakse paremini ülesanded, mis on huvitavad ja stimuleerivad ja ebaõnnestuvad ülesanded, mis on monotoonsed, näiteks mõeldud mingi oskuse kinnistamiseks. Kordamine on ATH-ga õpilastele koormav. Tulemused on paremad, kui lastel on võimalus valida mitme ülesande hulgast endale sobivaim. Kuigi selline võimalus on seotud riskiga, sest mõni ATH-ga õpilane ei suuda valikuid teha ja nii ei alusta ta üldse tegevust. Grupis töötamisel tekivad neil raskused.

ATH-ga lapsed täidavad paremini korraldusi, mis on otsesed ja käskivad, näiteks: „Mine tagasi oma kohale“, kui sellised, mis on antud näiteks küsimusena: „Kas sa läheksid palun oma kohale?“. Korraldused täidetakse paremini, kui segajad on lähedusest kõrvaldatud ja lapsel on juhendajaga silmside. Tulemused on samuti paremad, kui toetada lapse töö alustamist. Nende õpilaste puhul peaks õpetaja pidevalt kontrollima, kas nad ikka said aru. Siin ei aita klassi ees küsimisest: “Kas kellelgi on veel küsimusi?“. Üks efektiivne võimalus kontrollida, kas kõik said aru, on esitada mõned lihtsad jah-ei või lühivastustega küsimused ja paluda vastused kirjutada lehtedele või vihikutesse. Selline pidev kontrollimine ei võimalda ka lapse mõtetel uitama minna. Kasutama peaks ülesande mitmekordset selgitamist ja ettenäitamist, kuni on kindel, et laps saab sellega hakkama. Lisaks võib ATH-ga laps vajada lisajuhendamist ülesande täitmise ajal. Juhend peaks jääma neile silma ette kogu ülesande tegemise ajaks Kui näide oli tahvlil, ei tohiks seda enne kustutada kui ülesanne on valmis. ATH-ga lastel on ka töömälu defitsiit. Sageli on neil raske meenutada, mida nõuab iga aineõpetaja. Selleks oleks väga kasulik kui iga tunni alguses kasutaks õpetaja laste mälu toetamiseks ja samas ka tähelepanu hoidmiseks selliseid võtteid: 1) kirjutada kokkuvõtlik tunniülesehitus või tööjuhend tunni alguses tahvlile (3–4 punkti); 2) tõsta esile tähtsad kohad, kasuta märksõnu; 3) paluda õpilastel juhendid ise üle rääkida ja neid selgitada. Seega – olulised on ümbritsevad tegurid ning lapse töö jälgimine ja individuaalne juhendamine.

Näiteks: 3. klassi poiss muutub vägivaldseks, kui väsib. Ta on õppinud ise ära tundma, millal see „halb tunne“ tuleb. Õpetaja tegi õpilasega kokkuleppe, et kui „halb tunne“ tuleb, siis õpilane läheb vaikselt klassist välja ja jalutab ümber koolimaja. Talveperioodil koolimaja teise otsa ja tagasi. See tegevus rahustab teda ja ta saab tulla tundi tagasi ning jätkata tööd sealt, kus ta pooleli jäi. Perega on kokku lepitud, et kui poiss väsib liialt ja käitumise kontrollimine muutub raskeks võib ta teha koolist puhkepäeva. Tavaliselt seda poiss ei soovi kasutada, sest kodus on igav, aga talle meeldib olla pidevalt tegevuses.

Rituaalid ja rutiinid

ATH-ga lapsed saavad kasu kindlatest rutiinidest, et asi toimub alati samade reeglite järgi. Näiteks tunni alustamisel mingid kindlad tegevused: püsti tervitamine, õppemäng, hingamis- või virgutusharjutused. Klassis antud ülesannetel peab oleme kindel ajaline algus ja kindel lõpp. Stabiilsus ja kindlad rutiinid annavad lastele turvatunde ja vajaliku tulevikunägemuse. Õpetaja peab järgima kindlat tunni ülesehitust, kus on märgitud tegevuse teema, eesmärk ning ajakulu.

Näiteks: 5. klassis püüab õpetaja iga põhiainetundi alustada jutukuubikute või tunnete kaartidega. Õpilased harjutavad ennast analüüsima, mis tunded ja mõtted neil on seoses möödunud vahetunni või algava tunniga. Lisaks kasutab õpetaja iga tunni lõpus õppemänge.

Töö- ja abivahendid

ATH-ga õpilased vajavad visuaalset toetust suulistele ja kirjalikele selgitustele. Kuivõrd visuaalne pool on ATH diagnoosiga inimestele väga tähtis, siis töövihik ning õpik ATH-ga õpilastele väga tihti ei sobi. Neile pakuvad enam huvi näiteks töölehed, kus on rohkem värvi, ruumi, kujundeid. ATH-ga lastel on tihti probleeme silma ja käe koordinatsiooniga. Seepärast ei ole soovitav neil lastel pikka teksti kirjutada. Püsivuse puudumise ja käekirjaprobleemidest tuleneva frustratsiooni vältimiseks võiks lubada õpilastel vajadusel kirjatööd arvutis teha.

Abivahendid iseseisva töö toetamiseks võiks olla igapäevaselt kättesaadavad. Plakatid ja materjalid valemite või pidevat meenutamist vajava materjaliga võivad soodustada keskendumist ja aidata õpilasi ülesannete lahendamisel. Väiksematele lastele võib erinevaid tegevusi värvikoodidega visualiseerida. Õpitava teema illustreerimiseks võib tundi kaasa tuua mõne teemasse puutuva eseme, mida vaadates ja katsudes kinnistub õpitav materjal ATH-ga õpilase mällu paremini, kui lihtsalt kuulates või lugedes.

Mida rohkem on tunnis mängu, seda suurem võimalus on, et nad selle juures püsivad. Füüsiline aktiivsus alandab psüühilist pinget ning stressi. Lisaks annab see võimaluse välja elada kogunenud pingeid, mis võivad tekitada agressiivsust (Smirnov, 2008, 22).

Kui lapse tähelepanu töö käigus hajub, tuleks ülesande instruktsioonid teha lühemaks (mitte rohkem kui 1–2 etappi). Pikemad ülesanded tehakse mitmeks väikeseks osaks. Ülesannete raskusaste peaks kasvama järk-järgult, kui on näha, et laps saab kergematega hakkama. Vältida tuleks pikki kordamisülesandeid, et ei tekiks igavust. Sama oskust annab treenida mitmel viisil.

ATH-ga lastele on oluline emotsionaalsus, seda ka õppeprotsessis. Nad peavad saama koolitunnist rõõmu ja elamusi. Kui nad seda ei leia, siis on igavus kiire tekkima.

Roomeldi (2003) soovitab õpetajal oma tundeid ja mõtteid laste eest mitte varjata. Tema sõnul nakatab õpetaja oma entusiastliku ja positiivse olekuga kogu klassi. Ta soovitab olla õpetajal heatahtlik ja nalja visata, sest see soodustab õpilaste koolitööd (Roomeldi, 2003, 72).

Kokkuvõte

Kokkuvõtteks võib öelda, kui soovitakse tuua ATH-ga õpilase ellu mingisuguseid nähtavaid või tuntavaid muutusi, peab arvestama kindlasti laste individuaalsete eripärade ja vajadustega. Suhete loomine on eluliselt vajalik. Sageli kogevad sellised noored tõrjutust. Probleemide äratundmine ja nende mõistmine on esimene samm lahenduse suunas. ATH eripärade ja probleemide olemust peab noortele selgitama nii, et nad ka ise saaksid sellest aru, mõistaksid muutuse vajalikkust ja tahaksid ise selles muutuste protsessis osaleda (Nadeau & Dixon, 2004).

Allikad

Dufva, V., Koivunen, M. (2012). ADHD Diagnosointi, hoito ja hyvä arki. Bookwell Oyy.
Jakobson, A. (2006). Aktiivsus- ja tähelepanuhäiretega laste kognitiivsed võimed ja eriõpetusviiside rakendamise võimalustest tavakoolis. Kogumikus Avatud kool ja tõhus õppimine, 199–216. Tartu: TÜ Kirjastus.
Jakobson, A. (2013).Aktiivsus- ja tähelepanuhäire – müüdid ja tegelikkus. Akadeemia 3, 519–544
Liivamägi, J. (Toim.) (2006). Laste ja noorte psühhiaatria. AS Medicina.
Nadeau, K., and Dixon, E. (2004). Learning to Slow Down and Pay Attention: A Book for Kids about ADHD. American Psychological Association.
Reid, R., Johnson, J. (2012). Teacher´s guide to ADHD. New York. Guilford Press
Roomeldi, M., Haldre, L., Susi, A., Metsis, L., Kõrgessaar, R. (2003). Hüperaktiivne laps. Abiks lapsevanemale ja pedagoogidele. Tartu Ülikooli Kirjastus.
Smirnov, A. (2008). Pingeolukorra seos 12–13 aastaste ADHD sümptomitega laste psühhomotoorsete ja kognitiivsete testide tulemustega. Magistritöö. Tallinna Ülikool
Susi. A. (2011). Koolitusmaterjalid. http://www.virol.ee [02.10.2015]

Praktikas populaarne (multi)sensoorne keskkond

Jana Kadastik, MA
doktorant
Tallinna Ülikool

Inimene viibib pidevalt erinevates keskkondades. Informatsiooni ümbritsevast saame tunnetustegevuse kaudu, mis toimub psühhilise infotöötluse süsteemi vahendusel (Bachmann & Maruste, 2011, 111). Iga laps areneb ja õpib ainulaadsel moel, suheldes oma elukeskkonnaga. Kui lapse tunnetuslik areng on normaalne, on suhtlemine ümbritseva keskkonnaga spontaanne ja loomulik (Pagliano, 2001, 4). Pool sajandit tagasi tehtud katsed (nt Weisel ja Hubel katse kassidega) panid aluse arusaamale, et keskkond, kus laps kasvab, võib mõjutada tema taju võimete arengut (Smith, Cowie &Blades, 2008). Näiteks raske intellektipuudega täiskasvanud isikute puhul on tõdetud, et just kogemuste puudumise tõttu ei ole nad õppinud oma meeli ja saadud informatsiooni kasutama sedavõrd, kuivõrd oleks võimaldanud nende füüsilised võimed (Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium, 1995, 15).

Inimene õpib nii välismaailmast saabuva informatsiooni põhjal kui ka oma kehast ning liigutusest tulenevate aistingute kaudu: puudutused (taktiilne), liigutused (vestibulaarne), kehaasendid (proprioseptiivne), nägemine (visuaalne), kuulmine (auditiivne), lõhnataju (olfaktoorne) ja maitsetaju (gustatoorne) (Tervise Arengu Instituut [TAI] , 2010, 126).

Sensoorne integratsioon on sünnipärane neurobioloogiline protsess, mis võimaldab töödelda keskkonnast saadud infot läbi erinevate meelte (Kratz, 2009) andes sellega aluse igapäevaseks edukaks toimimiseks. Sensoorse integratsiooni teooria loojaks on Ameerika tegevusterapeut ja hariduspsühholoog A. J. Ayres, kes võttis 1972. aastal kasutusele mõiste sensoorse integratsiooni häire (*sensory integrative dysfunction*) iseloomustamaks lapsi, kellel on õpiraskused (Reynolds & Fletcher-Janzen 2000, 1622–1623). Sensoorse integratsiooni häire ilmneb kui aju ei suuda kehast ning väliskeskkonnast saadavaid sensoorseid signaale tõlgendada efektiivselt ning seetõttu on inimestel raskusi õppimisega, tähelepanuga jms (Roley, Mailloux, Miller-Kuhaneck & Glennon, 2007; Kratz, 2009). A. J. Ayres on 24 aasta

jooksul läbiviidud uurimistööde tulemusena täheldanud erinevaid probleeme, mis sensoorse töötluse häirega seostuda võivad: a) arenguline koordinatsioonihäire ehk düspraksia (*developmental dyspraxia*); b) häired visuaalses, vormi- ja ruumitajus ning visuaal-motoorsetes funktsioonides (v*isual perception, form and space perception, and visual-motor functions)*; c) taktiilne ülitundlikkus koos hüperaktiivsus- ja tähelepanuhäiretega *(tactile defensiveness linked with hyperactive-distractible behaviours*); d) vestibulaarsed ja posturaalsed häired; sealhulgas puudulik kehapoolte vaheline integratsioon, vasaku ja parema kehapoole eristamine, keskjoone ületamine, bilateraalne motoorne koordinatsioon (*vestibular and postural deficits; including integration of two sides of the body, right-left discrimination, midline crossing, bilateral motor coordination*) e) võimetus visuaalselt erinevaid kujundeid ümbritsevast keskkonnast eristada (*visual figure ground discrimination*); f) puudujäägid auditiivsetes ja keelelistes funktsioonides (*deficits in auditory and language dysfunctions*) (Roley, Mailloux, Miller-Kuhaneck & Glennon, 2007).

Sensoorse integratsiooni häire (kasutatakse ka mõistet sensoorse töötluse häire, *sensory processing dysfunction)* ilmnemist on seostatud lapseea sensoorse deprivatsiooniga (*sensory deprivation of early childhood*), fragiilse X sündroomiga (*fragile X*), autismi spektri häiretega *(autism spectrum*), hüperaktiivsusega (*ADHD*), ajukahjustustega (*brain injuries*), etaalse (loote) alkoholisündroomiga (*fetal alcohol syndrome*), insultidega (*cerebral insults*), krampide (*seizure disorders*) ja teiste neuroloogiliste seisunditega (*neurological conditions*) (Kratz, 2009).

Sensoorne integratsioon keskendub peamiselt taktiilsetele, vestibulaar- ja proprioseptiivsetele aistingutele. Need kolm aistingut on hädavajalikud elus püsimiseks, sest lubavad inimesel keskkonna nõudmistele kohaselt ja kohandunult reageerida. Lisaks rõhutatakse sensoorse integratsiooni puhul nägemise ja kuulmise olulisust (TAI, 2010, 126).

Sensoorse integratsiooni teraapiast

Sensomotoorse integratsiooni teraapias toimub lapse arendamine läbi erinevate meelte, lihastunnetuse ja motoorika kontrolli. Eriti suure populaarsuse on võitnud selline lähenemine tegevusterapeutide seas, kuna teraapia abil püütakse lapsele ebameeldivad tegevused võimalikult meeldivaks muuta (Reynolds & Fletcher-Janzen, 2000, 1622–1623) Sensoorse integratsiooni peamised põhimõtted on toodud tabelis 1.

Tabel 1

Sensoorse integratsiooni põhimõtted (Schaaf & Miller, 2005)

Põhimõte	Kirjeldus
Õige väljakutse (*Just Right Challenge*)	Lapsele esitatakse, läbi mängulise tegevuse, võimetekohane väljakutse. Oluline on et laps oleks selle sooritamisel alati edukas
Kohandumine (*The Adaptive Response*)	Kui motivatsioon tegevust sooritada on piisav siis laps kohandab oma käitumist ja otsib uusi strateegiaid sellega toimetulemiseks, mis soodustab tema edasist arengut
Aktiivne kaasamine (*Active Engagement*)	Last kaasatakse sensoorses keskkonnas mängulises tegevuses aktiivselt osalema. Erineva mängumetoodika kasutamine võimaldab lapsel õppida uusi tegevusi ja oskusi
Kasutajakesksus (*Child Directed*)	Jälgitakse hoolikalt lapse käitumist (vaadeldes käitumisindikaatoreid). Nii saadakse tagasiside, mida arvestatakse köitva sensoorne tegevuse valimisel

Igale lapsele sobiva mängulise tegevuse leidmine nõuab nii kogemust kui ka loomingulisust. Kindlasti ei tohiks ükski tegevus olla vastumeelne ega hirmutav. Tabelis 2 on toodud näiteid, milliseid tegevusi võiks mängulises teraapias kasutada. Soovitused põhinevad nii kirjandusallikatel kui ka igapäevasel praktikal (autori ning tema kolleegide kogemustel).

Tabel 2

Praktilised soovitused sensoorseteks tegevuseks (Arnwine & McCoy, 2007; Papunet; The Sensory Processing Disorder (SPD)Resource Center; Valdma, 2010)

liik	Tegevus
Süvatundlikkus ja tasakaal	tekstiilid, millesse last mässida (vaibad, tekid jne) mänguväljakud: liumägi, liivakast, pallimeri suured, rasked padjad müramiseks, teraapiapallid, mängutunnelid ja telgid, roomamis- ja turnimismatid raskusvestid, seljakotid, rasked mütsid, raskustekk raskemad esemed tõmbamiseks, tirimiseks: köied, kummid, liivakotid jne. batuut hüppamiseks kiikumine: võrkkiiged, köiekiiged, platvormiga kiiged, kiikuvad mänguasjad (kiikhobune), kahe lapse kiiged vibreerivad padjad ja madratsid, massaažitoolid jalgrattaga sõitmine (ka kolmerattalisega) tunnetusmattidel käimine, katsumine, erinevad taktiilsed rajad erinevad tasakaalu platvormid, kaldeteed ronimisvahendid: redelid, köied, võrgud jne liikumismängud: pallimängud, liikumine muusika saatel, liigutustega laulud harjutused ebatasasel pinnal ruumis ja looduses (metsarada, liiv, lumi jne)
Peenmotoorika	lõikamine, rebimine, meisterdamine, kleepimine, kingapaelte, trukkide, nööpide kinni panemine / lahti tegemine kirjutusvahendi, pintsli, lusika hoidmine ja kasutamine lukkude ja võtmete kasutamine tegevused mis võimaldavad kasutada sõrmi eraldi (klahvidele, nuppudele vajutamine jm, kruvikeeraja kasutamine)
Suumotoorika	mullide, sulgede jt kergete esemete puhumine, kõrrest joomine, erineva suuruse ja tekstuuriga toiduainete närimine

liik	Tegevus
Puutetundlikkus	pakkuda kompimisaistingut võrdselt mõlemale kehapoolele ja nendele kehaosadele, mida inimene ei näe ise vesi (erinevad temperatuurid), veemängud, pesemisvahendid (švammid, harjad, rätikud, seebid), mängud basseinis, vannis. habemeajamisvaht (alusel nt peegli peal sellega joonistamine nii käte kui jalgadega) liiv, mängud liivakastis, esemete otsimine herned, riis, kruubid: suured ja väikesed anumad kätekreemi määrimine kätele, kätemassaaž udusuled: paitamine puhumine: pumba v lehviku kasutamine erinevad harjad: suured riideharjad, pintslid näpuvärvid, varbavärvid, kehamaalingud paberi kortsutamine (erinevad paberid: ajaleht, wc paber jt) savi ja plastiliini kasutamine erinevad materjalid: puutematid (pehme, kare, sile jne) vibreerivad mänguasjad erinevatest materjalidest pusled jm lauamängud peidetud asjade otsimine kompimise teel juuste kammimine
Kuulmine	erinevad helid rahustav muusika: puhkuseks, tegevuse alustamiseks, lõpetamiseks ergutav muusika: lapse erksuse tõstmiseks erinevad helid: mehaaniliselt tekitatud või elektroonilised heli tekitavad mänguasjad rütmipillid ja muusikariistad: isetehtud muusikariistad (trummid, marakad, kõristid jne) rütmisrääkimine ja laulmine vaikus ja sosistamine helilised mängud: laulumängud, heliline peitus (heliallika otsimine ruumis)
Nägemine	erinevad valgusefektid: värvilised tuled, lambid, vilkuvad esemed erksavärvilised esemed, kontrastsed esemed ja pildid mängud: pilguga esemete jälgimine; vaateväljast kadunud eseme otsimine, osaliselt peidetud eseme otsimine

liik	Tegevus
Haistmine ja maitsmine	nuusutamine: toiduained, maitseained, lõhnatopsid, lõhnakaardid, aroomiõlid, lõhnaspreid, lõhnaküünlad ja looduses viibides erinevad lõhnad (lilled, puud, sammal, vihm, meri jt); erinevate materjalide, õppevahendite nuusutamine (nt enne tegevuse alustamist) söömine ja joomine: erinevad maitsed, tekstuurid silmad kinni söömine, maitsmine kunstõpetuses kasutada toiduaineid (maitseainetest tehtud pildid jt) lõhnavad vannid mäng: erinevates kotikestes olevaid lõhnavaid aineid tuleb tuvastada

Multisensoorsete keskkondade loomisest

Loomulik keskkond on alati multisensoorne. Tavaliselt laps saab loomulikust keskkonnast kogu mõtestatud info ja ta ei vaja tehislikke multisensoorseid keskkondi. Multisensoorsete keskkondade loomine on vajalik lastele, kes ei saa piisavat infot ning kellele tundub loomulik keskkond kaootiline ja ettearvamatu. Selline laps vajab keskkonda, mis on individuaalselt kohandatud tema vajadustele. (Pagliano, 2001, 9) Sobilikku keskkonda valides tuleb meeles pidada, et inimest ei mõjuta kogu keskkond, vaid see osa, millega on inimesel psüühiline suhe. Keskkonna mõju inimesele võib olla ülekoormuslik, alakoormuslik ja optimaalne. Laps vajab oma arengus üha keerukamaid ärritajaid ja tegevusi, et mitte tunda keskkondlikku alakoormust. Üle- ja alakoormusliku vahele jääb optimaalse survega keskkond, kuid milline see peab täpselt olema, on alati raske kindlaks teha (Kolga, 2001, 14–15). Näiteid erinevate sensoorsete keskkondade loomiseks on kirjanduses toodud piisavalt[1]. Tänapäeval ei piirduta nn tehiskeskkondade rajamisega siseruumides, vaid järjest enam on kasutusel looduslikud materjalid ja õuesõpe.

Sensoorse integratsiooni teraapia ning (multi)sensoorsete keskkondade kasutamine on praktikas laialdaselt levinud ning järest tekib edasiarendusi algselt Ayres`poolt loodud teooriale. Nimetatud teemat on uuritud palju, kuid endiselt kinnitavad teadusuuringutest tehtavad ülevaated, et uuringute metoodika ei ole veenev tõestamaks, et (multi)sensoorsed keskkonnad ja sensoorse integratsiooni teraapia on „*parim praktika*", seega on oluline uuringutega jätkata (Leong, Carter & Stephenson, 2015; Watling & Hauer, 2015; Haegele & Poretta, 2014; .Chan et al. , 2010; Hogg, Cavet, Lambe, & Smeddle, 2001).

1 näiteid leiab "Tegevusjuhendaja käsiraamatust" (lk 127-130), https://intra.tai.ee/images/prints/documents/130156046355_Tegevusjuhendaja_kasiraamat_est.pdf

Allikad

Arnwine, B., & McCoy, O. (2007). Starting sensory integration therapy: Fun activities that won't destroy your home or classroom! Arlington, TX: Future Horizons.
Bachmann, T. & Maruste, R. (2011). Psühholoogia alused. Tallinn: TEA
Chan, S. W., Thompson, D. R., Chau, J. P., Tam, W. W., Chiu, I. W., & Lo, S. H. (2010). Review: The effects of multisensory therapy on behaviour of adult clients with developmental disabilities—A systematic review. International Journal Of Nursing Studies, 47108-122. doi:10.1016/j.ijnurstu.2009.08.004
Eesti Vabariigi Sotsiaalministeerium (1995). Vaimupuude õpetamise metoodikamaterjalid, II os, Kognitiivsed oskused. Tallinn
Haegele, J. A., & Poretta, D. L. (2014). Snoezelen multisensory environment: an overview of research and practical implications. Palaestra, (4), 29.
Hogg, J., Cavet, J., Lambe, L., & Smeddle, M. (2001). The use of 'Snoezelen' as multisensory stimulation with people with intellectual disabilities: a review of the research. Research In Developmental Disabilities, 22353-372. doi:10.1016/S0891-4222(01)00077-4
Kolga, V. (2001). Raskesti kontrollitavad arengukeskkonna tegurid. Rmt. M. Veisson(Toimet.).Väikelaps ja tema kasvukeskkond II. Tallinn:Tallinna Pedagoogikaülikool, 12–19
Kratz, S. V. (2009). Sensory integration intervention: Historical concepts, treatment strategies and clinical experiences in three patients with succinic semialdehyde dehydrogenase (SSADH) deficiency. Journal Of Inherited Metabolic Disease, (3), 353.
Leong, H., Carter, M., & Stephenson, J. (2015). Review article: Systematic review of sensory integration therapy for individuals with disabilities: Single case design studies. Research In Developmental Disabilities, 47334-351. doi:10.1016/j.ridd.2015.09.022
Pagliano, P. J. (2001). Using a multisensory environment: A practical guide for teachers. London: David Fulton.
Papunet. http://papunet.net/tietoa/aistit-vuorovaikutuksessa
Reynolds, C. R., & Fletcher-Janzen, E. (2000). Encyclopedia of special education: A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults. New York: Wiley.
Roley, S., Mailloux, Z., Miller-Kuhaneck, H., & Glennon, T. (2007). Understanding Ayres Sensory Integration®. OT Practice, 12(17), CE-1-CE-7.
Schaaf, R. C., & Miller, L. J. (2005). Occupational Therapy Using a Sensory Integrative Approach for Children with Developmental Disabilities. Mental Retardation And Developmental Disabilities Research Reviews, 11(2), 143–148.
Smith, P. K. , Cowie, H. & Blades, M. (2008). Laste arengu mõistmine. Talinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus.
Tervise Arengu Instituut (TAI). (2010). Tegevusjuhendaja käsiraamat. Tallinn. https://intra.tai.ee/images/prints/documents/130156046355_Tegevusjuhendaja_kasiraamat_est.pdf
The Sensory Processing Disorder (SPD)Resource Center. http://www.sensory-processing-disorder.com/
Valdma, K. (26.07.2010). Re: Arendamine läbi erinevate meelte [E-kiri J. Kadastikule].
Watling, R., & Hauer, S. (2015). Effectiveness of Ayres Sensory Integration® and sensory-based interventions for people with autism spectrum disorder: A systematic review. American Journal Of Occupational Therapy, 69(5), doi:10.5014/ajot.2015.018051

Kõne arengu iseärasustega laste pedagoogiline toetamine

Tiiu Tammemäe PhD
eri- ja sotsiaalpedagoogika lektor, logopeed
Tallinna Ülikool

Koolieelses eas toimuvad lapse intellektuaalses arengus olulised muutused ning need väljenduvad kõnes, seega on eakohane kõne ja keele areng väga oluline. Käesolevas artiklis antakse mõned soovitused õpetajatele, kes puutuvad kokku erivajadustega kõnehäiretega lastega.

Inimesel on bioloogilised eeldused kõnelema õppimiseks, kuid need eeldused realiseeritakse ainult kollektiivis. Lapsele on vajalik kõnekeskkond ja eakohane tegevus, mis aktiviseerib suhtlemist, piiratud suhtlemise korral kõne areng hilineb. Igati mõistetav on seisukoht, et lapsed, kes pole kõne esimesel arenguperioodil (0–36 kuud) normaalses kõnekeskkonnas, ei saavuta ka hiljem kõne arengus eakaaslastega võrdseid tulemusi, isegi kui nende arengut hiljem oluliselt stimuleeritakse (Tod, Blaimers, 2001).

Lapse arengu aluseks on mäng, sest see loob lähima arengu tsooni. Mänguga seondub vajaduste muutumine, tahtemotiivide areng ja käitumine kujuteldavas plaanis (Võgotski, 1966). Mängu vajalikkust lapse arengus kinnitavad näiteks *Baylor College of Medicine* uuringud: selgus, et sellised lapsed kes ise ei mängi või kellega väga vähe tegeldakse, jäävad ajus olevate neuronite seoste poolest kuni 30% eakaaslastest maha. Järjest selgemaks saab asjaolu, et läbimõeldud koolieelikute arendusprogrammi ja sobiva teraapiaga võib aidata üle saada puudustest laste kasvukeskkonnas (Nash, 1997).

Lapse kõne areng

Esimeste sõnade ilmumise aja kohta lähevad erinevate autorite arvamused lahku, kuid enamasti on üldlevinud seisukoht, et esimese sünnipäeva paiku ütleb laps oma esimese päris-sõna. Lapse esimesed sõnad ei pruugi olla ühetähenduslikud. Olemasolevate sõnadega hakatakse väljendama uusi semantilisi suhteid ja neile hakatakse omistama uusi tähendusi. Ühesõnalised väljendused võivad tähistada nii tegijat, tegevuse objekti, tegevust, olukorda, kohta jms.

Enne kaheaastaseks saamist ilmuvad kõnesse esimesed muutevormid. Lapse kõne arengut on vaadeldud mikro- ja makroarengu seisukohalt. Makroarengu puhul toimub väljenduste areng eelkõige sõnade arvu kasvu arvel, kusjuures väljendused on endiselt telegrammstiilis. Mikroarengu puhul on tegemist sõnamuudetega, ent sõnade arv lauses on vastavalt väiksem. Makroarengu korral arenevad lapse väljendid semantiliselt, mikroarengu puhul aga valitseb grammatiline külg. Nende külgede sünkroonsus võib erinevatel lastel väga erinev olla (Leiwo, 1993). Lapse esimesi lauseid iseloomustab nn. telegrammistiil: neis puuduvad sellised grammatilised morfeemid nagu muutelõpud, post- ja prepositsioonid, olema-verb jne. Laps ei ole veel omandanud kõiki grammatilisi tunnuseid või pole ta suuteline neid süntaktiliselt keerukates lausetes kasutama.

Kõne ja psüühiliste protsesside seoste arvestamine võimaldab määrata õpitegevuse jõukohasuse astme, võimaldab mõista, millest ja missugustes situatsioonides laps kõneleb ja kõnest aru saab, missuguseid keelevahendeid valdab. Kõne ei saa areneda ja funktsioneerida lahus teistest psüühilistest protsessidest nagu taju, mälu, mõtlemine, tundevald (Karlep, 1998). Mõtlemine muutub juhtivaks psüühiliseks protsessiks 12–14 aasta vanuses, iseloomulik on taju, mälu ja mõtlemise tihe põimumine. Ühelt poolt annavad taju ja mälu materjali mõtlemisele, teiselt poolt inimene tajub, jätab meelde ja meenutab mõteldes.

Alakõne

Erinevate allikate järgi on kuni veerandil koolieelikutest suuremal või vähemal määral arengulised erivajadused. Kõneprobleemid tekitavad raskusi kas eneseväljendusel või toimuva mõistmisel. Sotsiaalsele normile ei vasta kas kogu kõnetegevus (kõneloome, kõnetaju) või selle komponendid nagu hääldamine, hääl, tempo jm.

Kõnehäirete võimalikult täpseks diagnoosimiseks tuleb vaadelda mitmeid aspekte:

- Kas lapsel on probleeme ühes või mitmes keele valdkonnas?
- Kas on eelkõige tegemist kõne mõistmise raskustega või raskustega kõnelisel väljendamisel?
- Kas lisaks kõne arengu probleemidele on tegemist ka mahajäämusega teistes valdkondades?
- Kas laps püüab praktilise tegevusega kompenseerida spetsiifilisi keeleprobleeme?

Täiskasvanu peaks suhtlemisel ja kõnelemisel erivajadustega laste kõnelise aktiivsuse suurendamiseks silmas pidama samu põhimõtteid, mis eakohase arenguga väikelaste puhul.

Õpetaja võiks lastega kõnelemisel silmas pidada järgmist:

- Olge aktiivne kuulaja ja näidake üles siirast huvi selle vastu, mida laps ütleb, isegi kui sellest on raske aru saada. Säilitage silmside, kasutage toetavaid žeste, noogutage julgustavalt.
- Rääkige selgelt ja ilmekalt. Kasutage lühikesi kolme-neljasõnalisi lauseid, olge mänguline, varieerige näoilmet.
- Kasutage põhisõnavara, sõnu, mida laps eriti hästi tunneb.
- Jälgige lapse juhitud vestlust, lisades kirjeldavat sõnavara ja detaile; kirjeldage tegusid, tooge välja seoseid.
- Tehke vestluse käigus pause. Andke lapsele aega nii vastuse väljamõtlemiseks kui ka kõnelemiseks.
- Rääkige sellest, mis on siin ja praegu. Minevikule viitamine ja tuleviku kohta oletuste tegemine tuleb hiljem.
- Lühendage vajaduse korral lauseid, kuid nii, et öeldava sisu ei muutuks.
- Piirake oma rääkimist, eriti küsimuste hulka. Olge küsimusi esitades loomulik, pigem kommenteerige. Palju järjestikuseid küsimusi ei ole vestlus.
- Kirjeldage lapse tegevust (*Ma näen, sa oled kõrge torni ehitanud*).
- Olge eeskujuks õige kõnega, lapse kõnelised eksimused peegeldage talle õigesti tagasi (Laps: *Õues sadab vihma*. Õpetaja: *Jah, õues sajab vihma*).
- Grammatilise vormi tutvustamisel soovitatakse seda kasutada paralleelselt algvormiga (Näe, siin on *jänku*! Anna *jänkule* porgand!), tegusõnu kasutatakse kõikides pööretes.
- Olge tähelepanelik suhtlemist takistavate tegurite suhtes. Vähendage taustamüra, pakkuge abistavaid vahendeid (Tammemäe, 2007).

Õpetaja peaks teadma laste võimalikke probleeme, et nendele oma töös rohkem rõhku panna. Lapsele võib raskusi tekitada:

- luuletuste päheõppimine, rõhulis-rütmiline süsteem ei aita sellist last;
- sarnase kõlaga sõnade mõistmine, vastavate esemete leidmine (raskendatud foneemikuulmine), näiteks: sall, pall;
- häälitud sõnade äratundmine;
- etteantud mustrite joonistamine ruudulisele paberile;
- silma ja käe koostööd ning täpset peenmotoorikat nõudvad tööd, näiteks pliiatsite ja kääride täpne käsitsemine: ta värvib ja lõikab üle ääre;
- tähtede kirjutamine, kuna sageli esineb peegelkirja ja moonutatud tähekujusid (laps segistab paremat-vasakut poolt) ning eriti raske on sarnaste, kuid väikese elemendi poolest erinevate tähtede eristamine: P-R-B, N-M;
- head koordinatsiooni nõudvad ülesanded, nagu mööda joont või poomi astumine, palli viskamine märklaua pihta, käte ja jalgade samaaegne tegevus: jalad harki, käed laiali;

- instruktsiooni meeldejätmine, kuna ülesannet täites võib ta unustada lõppeesmärgi (kooliminev laps peaks suutma täita täiskasvanu kahe-kolmeosalist korraldust, näiteks: *palun vii see pilt aknalauale ja too mulle riiulilt raamat ning kirjutuslaualt prillid*);
- ajast arusaamine ja sündmuste järjekorra tajumine: mis on enne / pärast;
- iseenda koha käivate andmete (oma sünnipäev, kodune aadress) teadmine;
- sobitus- ja järjestusmängud (doomino, loto vm);
- riietumine: nööpimine, luku kinnitõmbamine, kingapaelte sidumine. Sageli eksib ta riiete selgapanemise järjekorras.

Häälduspuuded

Koolieelses eas esineb lastel mitmeid häälduspuudeid, raskesti hääldatavad häälikud asendatakse sarnase kõlaga, aga märksa kergemini hääldatavate häälikutega; kaks sarnast kaashäälikut taandatakse ühesugusteks; sõna lõpud võivad ära jääda; mitmesilbilisi sõnu mugandatakse silpide sarnaseks muutmise teel. Selle kõrvaldamiseks ja ennetamiseks võiksid vanemad ja õpetajad lastega koos teha erinevaid huuli, põski ja keelt tugevdavaid ja arendavaid harjutusi, et häälduselundite liikuvust aktiviseerida. Harjutused tuleks läbi viia võimalikult mänguliselt, muuta need mängude osaks ning leida päeva jooksul erinevaid situatsioone, mida artikulatsiooniharjutustega täiendada (Adams, Stuck, Tillmanns-Karus, 2005).

Puhumisharjutused aitavad pikendada väljahingamisfaasi ja toetavad õige kõnehingamise teket. Puhuda võib kummiloomi, õhupalle, seebimullitegijaid, küünlaid, kõrsi, puhutavaid muusikariistu, kuumale toidule jms. Kui võtta mõlemad põsed õhku täis ja seejärel neid võimalikult kaua ja ühtlaselt tühjaks puhuda, saab harjutada kõnehingamiseks vajalikku kiiret sisse- ja aeglast väljahingamist. Kindlasti tuleks silmas pidada, et puhumisharjutusi ei või teha liialt kaua järjest, sest lastel võib tekkida peapööritus. Lapsi tuleks suunata loobuma halbadest harjumustest, nagu huulte pidev lakkumine, hammustamine, närimine, imemine, tugevalt kokkusurumine.

Harjutused keelele on olulise tähtsusega, kuna just keele asendist ja liikuvusest sõltub enamike häälikute korrektne hääldus.

Näiteks:

- *kutsu limpsib piima* – lai keel sirutatakse kaugele suust välja lõua suunas ja tõmmatakse tagasi suhu;
- *kiisu puhastab suud* – keelega limpsitakse kordamööda alumist ja ülemist huult;
- *keel on kella pendel* – keelt liigutatakse avatud suus kordamööda paremasse ja vasakusse suunurka;
- *sõidame hobusega* – keelega imiteeritakse hobusekabjaplaginat, huuled liiguvad samal ajal naerule ja mossi.

Õpetaja enda korrektne häältdus on eeskujuks, kuid kindlasti ei tohiks pideva kordamisega lapselt õiget häältdust nõudma hakata. Sellega võib teha karuteene, kuna ühelt poolt kinnistatakse niiviisi lapse vale häältdust, kuid ei õpetata talle õiget. Teisalt tekitatakse lapses pidevalt negatiivseid emotsioone, rõhutades seda, et ta ikka veel ei oska õigesti rääkida. Olulisem on aidata lapsel häältdusaparaati tugevdavate harjutustega loomulikul teel õige häältduseni jõuda.

Kogelus

Kogelus on sõnade või sõnaosade kordamine või venitamine. Aktiivse kõne arenguperioodil lapse kolmanda eluaasta paiku võib sõnade ja silpide kordamine ja venitamine olla normaalseks kõnearengu etapiks (nn füsioloogiline kogelus). Probleemiks muutub kogelus siis, kui see hakkab segama lapse suhtlemist ning ilmnevad kaasnähud, näiteks silmade, kaela, õlgade sundliigutused. Last ei aita see, kui õpetaja palub tal enne rääkimahakkamist rahulikuks jääda ja sisse hingata, sest korraldus *ole rahulik!* jääb lapsele enamasti arusaamatuks. Lasteaia tingimustes aitab kogelevat last see, kui talle antakse oma mõtete väljendamiseks piisavalt aega ja võimalusi. Teda ei maksaks kõnelemisel ka liialt aidata, vaid lasta tal lõpetada ise oma lause või mõte just nii, nagu see temal plaanis oli. Lapsele on tähtis ise oma uudis teatavaks teha, mitte teiste öeldu peale üksnes pead raputada või noogutada (Jahu, 2008).

Autismispektri häirega lapsed

Maailma Tervishoiuorganisatsiooni andmetel kasvab autismijuhtumite hulk ning praegu arvatakse selle diagnoosiga olevat juba üks laps seitsmekümnest. Autistlike joontega laste kõnet iseloomustavad mitmed eripärad. Lisaks olulisele kõne arengu hilistumisele on sageli täheldatav kajakõne, kusjuures laps võib kuuldud fraasi korrata kohe, kuid samas ka näiteks õhtusele küsimusele möödunud päeva kohta anda vastuseks hommikul kuuldud ilmateate. Esineb omapärane keelekasutus: näiteks kasutab laps ainult nimisõnu; esitab teatud sõnu või lauseid olukorras, millega need kokku ei käi. Heale mälule toetudes jäetakse meelde hulgaliselt numbreid, fakte jms, mis tema jaoks tunduvad olulised, samas ei suudeta meelde jätta asju, mida püütakse õpetada, kuid mille suhtes huvi puudub.

Kui kõnekäänud jäävad kõigile lastele esialgu lahtiseletamata kujul mõistetamatuks (nagu hane selga vesi, kärbseid pähe ajama, võta jalad selga), siis autistlikud lapsed mõistavad kõnet vaid otseses tähenduses ning seetõttu ei oska nad adekvaatselt reageerida. Selliste laste juhendid ja korraldused ei tohiks olla paljusõnalised ja kirjeldavad, vaid selged ja konkreetsed ning neid ei tohiks esitada küsimuse vormis (*kas sa oleksid nii hea* …), vaid konkreetselt (*palun pane* …). Nad ei mõista kaudseid ütlusi (toas on jahe; paber on põrandal), vaid vajavad otseseid

korraldusi (*pane aken kinni; viska paber prügikasti*). Lisaks vähestele verbaalsetele võimetele on autistlikel lastel ka puudulikud mitteverbaalsed suhtlemisvõimed. Neil on raske mõista, et erinev rõhuasetus ja lausemeloodia võib öeldu tähendust märgatavalt muuta. Neile endile on omane saamatu, kohmakas või piiratud kehakeel, sageli on tegemist näomiimika vaesusega, näoilme ja žestide puudumise, vähesuse või stereotüüpsusega.

Kokkuvõte

Kõnel on lapse arengus oluline roll ja selle tähtsus kasvab koos lapsega. Kõnelise arengu häired varases lapseeas on suureks riskifaktoriks hilisemate õpivilumuste häirete tekkes ning nendega seotud kognitiivse ja sotsiaalse arengu kvaliteedi puudulikkuse formeerumisel.

Mida enam suudetakse koolieelses eas leevendada lapse kõneprobleeme, seda tõenäolisem on õpiraskuste ennetamine ning lapse edukas edasijõudmine koolis. Erivajadusega lapse igakülgsel arendamisel on vajalik koostöö pere, õpetajate ja spetsialistide vahel. Koostöö algab sellest, et mõistetakse ühtviisi nii lapse arenguvõimalusi kui ka selleks seatud eesmärke ja nende saavutamise teid. Vastastikuse mõistmise tagab osapoolte pidev kontakt.

Kõne ja kõnelise suhtlemise rolli lapse arengus ei saa alahinnata, sellele toetub kogu lapse tegevuse reguleerimine ning uute teadmiste omandamine ja kasutamine kõigis ainevaldkondades. Lapsed on oma arengutempo poolest väga erinevad ning seetõttu on raske paika panna konkreetseid pädevusi. Kindlasti ei tohi lapse arengut hinnata vaid üksikute arengunäitajate ja testitulemuste (nt kõne) alusel. Lapse arengut vaadeldes tuleb lähtuda lapsest kui tervikust, millest kõne areng moodustab vaid ühe, tõsi küll, olulise osa.

Allikad

Adams, I., Stuck, V., Tillmanns-Karus, M. (1996). Kunterbunt rund um den Mund. Dortmund: Verlag modernes lernen. Germany

Daniels, E. R., Stafford, K. (2004). Erivajadusega laste kaasamine. Tartu: Hea Algus

Hallap, M., Padrik, M. (2008). Lapse kõne arendamine. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Jahu, M. (2008). Lapseea kogelus. Lasteaialapse kõne – häältdusraskused, kõnetakistused ja alakõne. Tallinn: Ilo

Karlep, K. (1998). Psühholingvistika ja emakeeleõpetus Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Leiwo, M. (1993). Lapse keeleline areng. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool

Nash, M. (1997). Fertile Minds – Time, 10

Tammemäe, T. (2007). Kuidas lasteaiaõpetaja saaks olla natuke logopeed? Tea ja toimeta, 32

Tod, J., Blamires, M. (2001). Speech and language, London: D.Fulton

Võgotski, A.I. (1966). Igra i jejo roll v psihitseskim razvitii rebjonka – Voprosi psihologii 6

Kirjandusteraapia elementide kasutamine sotsiaalses riskis olevate laste ja noorte toetamisel

Anu Carlsson, MA
kasvatusteaduste lektor
Tallinna Ülikool

Kirjandusteraapia ajalugu, kasutamine ja teoreetiline taust

Sotsiaalses riskis olevate laste ja noorte toetamiseks võivad nendega töötavad täiskasvanud kasutada USA-s, Euroopas ja Põhjamaades üha rohkem populaarsust koguva kirjandusteraapia elemente. Suvilehto (2008) järgi kirjandusteraapia ehk sõnakunstiteraapia all mõeldakse suhtlemisprotsessi, mille käigus kasutatakse kas juba valmis kirjanduslikku ainest või ise loodud teksti (Berg-Cross & Berg-Cross, 1976, McCarty Hynes & Hynes-Berry, 1994). Elenurme järgi kirjandus-, luule-, biblioteraapia, muinasjututeraapia, kirjandusliku omaloomingu teraapia jms on loovteraapia osadeks (Elenurm, 2001). Soome Kirjandusteraapia Ühingu järgi on kirjandusteraapias püstitatud eesmärgiks minapildi toetamine, tunnete väljendamise ning suulise ja kirjaliku eneseväljenduse arendamine ja stiimulite pakkumine. Kirjandusteraapias kasutatakse nii ise kirjutamist kui valmis ainest: raamatuid, ajalehti, helisalvestusi, filmitud materjali jms teraapilisel suhtlemisel (Suomen Kirjallisuusterapia Ry, 2015). Suvilehto järgi on üheks kirjandusteraapia suunaks ka kognitiiv-käitumuslik mõjutamine (Suvilehto, 2008).

Sellise teraapia teoreetiline taust on üsna kirev ja segane. Suvilehto järgi pole praeguseks veel välja arendatud kirjandusteraapiat liigitavat süstemaatilist teoreetilist tervikut. Viimasel ajal on hakatud sellist teraapilist lähenemist kirjeldama suhtlemisteooriate (näiteks Adleri psühholoogia) ja integratiivsete teooriasuundumuste (psühhoanalüütika, fenomenoloogia ning Gestalt-teraapia) kaudu. Kirjandusteraapia on ühenduses Sigmund Freudi ja Carl Gustav Jungi lähenemistega. Nii kirjandusteraapias kui ka freudistlikus teoorias kasutatakse ära eelteadmist ning teadvustamata materjali. Luuletustes ja tekstides nagu teraapiaski püüeldakse sisemise konflikti lahendamise suunas, eesmärgiks uurida tundeid ja kasutada

nende väljendamiseks sõnu (Suvilehto, 2015). Freud luulet küll teraapiaks ei pidanud, tema meelest oli kunsti tegemisel sageli taustaks hoopis neuroos (Freud 1962; Suvilehto, 2008). Siiski kasutatakse nii luules kui freudistlikus lähenemises ära ka sümbolite süsteeme. Jungil oli seevastu luule ja kunsti tähendusest hoopis teine arusaam. Tema järgi kunst ei sünni neuroosist ja sümbolid pole sümptomiteks. Jungi meelest sümbolil on hoopis paljastav tähendus ja ta rõhutab luule tähendust ja sõnumit. Psühholoogiline analüüs ei ole Jungi meelest tähtis, tema järgi on kõik inimesed luuletajad ja võivad läbi oma loovuse välja arendada just neile omase ja ainulaadse märgisüsteem-maailma.

Adleri psühhoanalüütilises teoorias on tähtsal kohal keelesümbolite vastastikused potentsiaalid (response potentials). Inimesi motiveerivad tema järgi rohkem tuleviku ootused kui mineviku kogemused. Inimesed loovad oma elule „lugusid“ ja „fiktsioone“, mis on kasulikud, kuid millest peab loobuma, kui tõsielu nii nõuab. Adler tõstab esile luuletaja võimet mõista inimese viisi oma elu elada.

Gestalt-teooria ja gestalt-teraapia on samuti üks kunstiteraapiasuundumuste ja ka kirjandusteraapia taustateooriatest. Gestaltteraapia põhineb muuhulgas ka fenomenoloogial ja eksistentsiaalpsühholoogial. Fenomenoloogias rõhutatakse vahetut kogemust ja püütakse seda mõista ja tõlgendada. Kogemust kirjeldatakse sõnaliselt nii palju kui võimalik. Nii luule kui gestalt-teraapia (nagu kõik teraapiad) püüdlevad muutuste elluviimise poole. Teraapia ongi suhtlemisprotsess, mis lisab inimese teadlikku siseanalüüsi ja kasvu.

Kirjandusteraapiaga võib siduda ka NLP-lähenemist (Neuro-Lingivistic Programming). NLP põhineb osalt gestalt-teraapial ja Milton Ericsoni hüpnoteraapial. NLP-s kinnitatakse tähelepanu meelepiltidele, mis sisaldavad tundmusi. Meelepilti analüüsitakse tundmuste sisu ja tähenduste kaudu. Tundmuste sisu muutes võidakse meelepiltide tundetähendusi muuta. Meelepilt on ka muidu luules ja kirjutamises kesksel kohal (Suvilehto, 2008).

Ajalooliselt on kirjandusteraapiat (Clinical Bibliotherapy) maailmas kasutatud aastakümneid kliinilisel poolel – vaimuhaiglates ja psühhiaatrilistes hooldekodudes, samuti kliinilises sõltuvushäirete ravis (Suvilehto, 2008).

Nüüdsel ajal kasutatakse arengut toetavat kirjandusteraapilist tegevust (Developmental Biblio Counseling) erinevates kohtades ja erinevas vanuses inimestega laialdaselt ka väljaspool kliinilist sekkumist. Rühmad, kes Suvilehto (2008) järgi sellisest teraapiast kasu saavad, on näiteks lapsed ja noored koolis, rühmakodudes ja haiglates, täiskasvanud kasvu- ja tugirühmades, vanurid vanade- ja hooldekodudes (Rubin 1978, McCarty Hynes & Hynes-Berry, 1994, Schumacher & Wantz, 1995, Kramer & Smith, 1998, Mc Daniel, 2001, Mäki & Kinnunen, 2002, Stamps 2003, Pardeck & Pardeck 1993 jt; Suvilehto, 2008).

Kirjandusteraapia kohta võib leida rohkem infot internetist ja kirjandusest, kasutades otsingusõnadeks sõnu kirjandusteraapia, luuleteraapia, kirjutamisteraapia, bibliotherapy, poetry therapy, writing therapy, sõnakunstiteraapia.

Kirjandusteraapiliste elementide kasutamise võimalused

Allpool on ära toodud erinevaid võimalusi ja meetodeid, mis sobivad kohandatult kasutamiseks lasteaias, päevahoius, kodus, koolis, huvitegevuses, sotsiaalmajades, turvakodudes ja grupinõustamisel.

Jututamine

Ühe kirjandusteraapilise võimalusena on kasutatud laste ja noortega n-ö "jututamist" (storycrafting). Jututamine on Soome psühholoogi Monika Riihelä arendatud meetod. Kaasates lapsed aktiivselt suhtlemisse, antakse neile võimalus teemat algatada ja oma häält kuuldavale tuua. Jututamise jooksul veedetakse koos ühist aega ühisel fantaasiamaastikul. Lastele antakse võimalus rääkida oma lugusid, mida täiskasvanud kuulavad ja üles kirjutavad täpselt nii, nagu lapsed on neid rääkinud. Pärast loetakse kirjapandud lugu lapsele ette ja küsitakse, kas ta tahab midagi lisada või ära võtta. Lugusid koheldakse aupaklikult. Niimoodi annavad täiskasvanud sõna lastele endile. Riihelä (2004) sõnul saavad jututamise meetodist eriliselt kasu arad, püsimatud ja erilistes olukordades olevad lapsed, sest nad saavad seeläbi neile vajalikku positiivset tähelepanu. Liisa Karlssoni järgi lood on ka agressiooni väljajuhtimise kanaliks. Jututaja ja loo rääkija asetuvad hetkeks samale lainepikkusele – nõnda, kui see on juhtunud aastasadade vältel ka teiste lugude rääkijatega ja nende kuulajatega. Nad lasevad lool ennast fantaasia ja tõelisuse piirile kanda (Karlsson, 2003). Sellist jututamise meetodit võib kasutada ka nii, et noored panevad oma väljamõeldud loo paberile kirja. Silmas peaks pidama kahte asjaolu. Esiteks on eelmainitud jututamise väärtus just selles, et keegi tähelepanelikult vaatab silma ja kuulab, keskendub sajaprotsendiliselt ja on rääkija aoks olemas just sellel hetkel. Sellel on psühholoogiliselt tervendav teraapiline mõju. Sageli on aga kirjutada palju kergem kui rääkida. Sobiv meetod otsustatakse vastavalt olukorrale ja võimalustele.

Abivahendid

Lugude loomiseks võib kasutada abivahendeid. Näiteks võib lapsi või noori paluda valida oma kotist, klassi- või rühmaruumist, õuest või kodust mingi ese. Samuti võib paluda valida erinevat meeleolu ja tegevusi kajastavate piltide hulgast üks. Lapsi ja noori saab paluda pildistada lähiraadiuses olevaid looduslikke esemeid või asju ning näidata pilti oma telefoni või arvuti ekraanilt. Loomulikult saab sellise pildi ka joonistada – kas paberile, õhku või liivale. Järgmise sammuna palutakse esemele või pildile toetudes rääkida oma lugu. Meeleolu loomiseks võib kasutada muusikat.

Suurte gruppide puhul või vaheldusena saab loo rääkimist läbi viia rühmaloona. Rühmal, kus on näiteks neli kuni kuus inimest, palutakse mõtelda lugu. Lugu pannakse ühiselt kirja ja soovi korral illustreeritakse või etendatakse. Kõikide lugude

kuulamise puhul on tähtis, et täiskasvanud kuulaja ei võtaks ohje jäigalt enda kätte, vaid jääks pigem neutraalseks, peegeldavaks kuulajaks. Selliselt sündinud lood on unikaalsed ja sellesse panevad rääkijad iseenese. Need lood aitavad rääkijatel mõista iseennast ja võimaldavad nii positiivset kui negatiivset stressi turvaliselt kanaldada ja endast väljapoole suunata. Sellel on teraapiline mõju. Loomulikult peab igasugune selline tegevus toimuma turvalises atmosfääris ja selleks peab leidma piisavalt aega.

Lugude kuulamine

Teraapiline võib olla ka lugude kuulamine. Selleks valitakse hoolikalt mingi luuletus või kirjanduslik tekst ja loetakse see kuulajale ette. Kuulajat võib ette valmistada, öeldes, et see luuletus või tekst on just temale mõeldes otsitud ja selles on peitud sõnum just sellele kuulajale või rühmale. Riskiperedes kasvanud lapsed ja kõik teised õrna psüühikaga lapsed ja noored saavad selliselt neile vajalikku sooja turvalist tähelepanu – keegi on just nende jaoks oma aega kulutanud ja välja otsinud midagi, mis ei ole kellelegi teisele mõeldud. Sellise loo pakkumine on piltlikult nagu sülle võtmine või sõnadega kallistamine. On ju inimestel üldiselt heameel, kui neile saadetud sünnipäeva- või muudel kaartidel on õnnitluse kõrval ka mingi luuletus või lugu – see näitab, et ollakse kellelegi tähtis. Lugu valides peaks mõtlema ka loo sõnumile ja sellele, milliseid tundeid see võiks esile kutsuda. Valesti valitud looga võib palju kurja teha. Näiteks kui on teada, et kedagi kiusatakse või väärkoheldakse, siis ei ole alati mõistlik kohe hakata ette lugema lugusid, mille tegelastega kuulaja ennast üks-ühele samastama hakkab. Eriti ohtlik on sellist asja teha rühma ees. Tunnetega ümber käimine on peen kunst. Kui jutt on ette loetud või räägitud, tuleb rahulikult maandada esilekerkinud tunded, vastata küsimustele. Maandamiseks sobib näiteks joonistamine, arutlemine ja reflekteerimine. Eelmainitud kuulamist saab maandada ka nii, et loetakse ette lahtise lõpuga pala ja palutakse kuulajal see lugu kirjutades või jutustades ise lõpetada. Selline meetod arendab ka enesekindlust ja oskust otsustada. Psüühiliselt ebakindlad lapsed ja noored ei julge vahel ise otsuseid teha, sest nad on harjunud, et valede otsuste tegemisel neid karistatakse või häbistatakse. Kogemus, et on erinevad võimalused, on sisemiselt ülesehitav ja positiivset minapilti toetav.

Kujutlusmatkad

Elenurm (2001) on pakkunud mitmeid viise teha erinevaid kujutlusmatku. Ühe võimalusena Elenurme järgi on kujutlusmatk elumaastikul, mille põhjal kirjutatakse hiljem looduskirjeldus. Osavõtjaid palutakse istuda lõõgastunult, sulgeda silmad, teha paar sügavat hingetõmmet, korrastada hingamine ja kujutleda. Kujutlusmatka (15 minutit) saadavad järgmised sõnad – kui sinu praegust elu võiks kirjeldada mõne maastikupildiga, siis milline see oleks... milline on pinnamood ja reljeef, millest pinnas koosneb? ...Kas see on mägi või tasandik?...Milline on taevas selle

maastiku kohal? Milline kliima ja aastaaeg siin parajasti on? Kas lähedal on meri, allikas, org? Kas leidub kõrgendikke või koopaid? Millised taimed ja elusolendid siin võiksid elada? Kui palju on tuult, vihma, päikest, lund või udu? Lenda kujutluses oma elumaastiku kohal. Vali üks koht maastikul, kus oled sa ise ja lasku sinna. Vaata maastikule sellest kohast. Kuidas see nüüd paistab? Mis sulle sellest kohast kõige paremini kätte paistab? Kujutle ennast sellesse ruumi, kus oled, ava silmad.

Järgnevad 20 minutit tegeletakse joonistamisega. Valitakse maastikku iseloomustanud värvid, kujutletakse maastikul olnud lõhnasid, helisid, hääli, puudutusi. Mõtiskletakse, kus end maastikul turvaliselt tunti ja mida kardeti, mida see läbielamine võiks tähendada. Rännaku põhjal kirjutatakse looduskirjeldus. Selle võib turvalisele täiskasvanule või paarilisele ette lugeda (Elenurm, 2001).

Elenurme järgi võib kujutlusmatka teha ka minevikku ning kirjutada hiljem selle põhjal matkakirjelduse. Eelmise matkaga sarnaselt istutakse või lamatakse lõõgastunult, suletakse silmad ja keskendutakse hingamisele. Matka saadavad sõnad – kujutle oma elu rajana, teena, mida mööda sa matkad. Kujutle, milline oli selle teekonna algus – koht, kus sa sündisid. Milline oli ilm ja taevas selle paiga kohal? Läbi millise maastiku hakkab su tee kulgema? Mida esimesena oma teekonnal märkad? Rända lapsepõlveaastates edasi. Kas tee muutub? Milliseks? Mis jääb su lapsepõlvetee äärde? Mida sa näed, kuuled, tunned, märkad enda sees? Tähista olulised punktid sellel teekonnal ja kujutle ennast neid läbimas. Millised värvid, helid, lõhnad sind saadavad? Milliseid isikuid, olukordi, sündmusi sa oma teel kohtad? Rända noorusaastatesse. Kujutle tee iseärasusi ja seda ümbritsevat maastikku, taevast tee kohal. Milline on nüüd ilm? Meenuta värve, lõhnu, helisid, puudutusi, inimesi, olukordi ja sündmusi. Tähista teekonnal olulised objektid, leia sobivad sõnad – võib-olla on need mingid sildid, võib-olla teeviidad. Tule kujutluses aeglaselt tänasesse. Milline on nüüd maastik ja ilm sinu ümber? Mida ja keda märkad? Millised märgid on sulle siin olulised? Jäta need meelde ja jäta tänasega aeglaselt hüvasti, et jätkata teekonda. Kujutle homset.....jne, jne. Kujutle end tagasi siia ruumi ja ava silmad (Elenurm, 2001).

Sarnaselt eelmise kujutlusmatkaga võib kogetut joonistada. Kogetu põhjal võib kirjutada matkakirjelduse. See on väga isiklik ja kirjutaja otsustab ise, kas ta soovib seda kellegagi jagada või mitte. Saadud kogemus on aga jällegi teraapiline ja kui kõigeks on aega, saab selle meetodi abil oma lapsepõlvega ja noorusega kogetud tundeid endast väljapoole suunata, süstematiseerida, ära tunda ja teadvustada.

Traumaatilised kogemused

Lapsepõlves halba kogenud riskinoorte tunded ja mälestused on sageli nende sees puntras ja nad ei oska nendega midagi peale hakata ega neid ära tunda ja kanaldada. Selline sisekosmoses mäslev torm võib põhjustada suuri psüühilisi probleeme, seda ei saa lihtsalt kinni mässida ega eirata.

Sellised narratiivide kirjapanekud võivad võtta aega ka mitmeid kuid ja isegi aastaid. Lapsepõlves halba kohtlemist, leina ja sõda kogenud inimesed on kirjutanud raamatuid, mis on saavutanud suurt lugejamenu ning saanud lausa bestselleriteks. Lugejad on kohelnud neile avanenud sündmusi austusega – neile on avanenud kirjutaja isiklik maailm. Näiteks on Soomes loodud rahvaülikoolide, raamatukogude, noortekeskuste ja rahvamajade juurde gruppe, kus sügisel kogunetakse ja otsustatakse anda kevadel välja raamat oma grupiliikmete lugudega. Aasta otsa kohtutakse, jagatakse oma muljeid kirjutamisprotsessist, soovi korral toimetatakse või illustreeritakse üksteise tekste. Raamatu väljaandmine on internetiajastul lihtne. Samuti võib leppida eelnevalt kokku, millist raamatut loetakse või filmi vaadatakse ning siis kogunetakse ja tegeletakse selle materjaliga. Kasutada saab ka internetis peetavaid blogisid ning kohtumisvõimalusi veebi vahendusel.

USA psühhoanalüütik Alfordi järgi inimene, kes ei saa oma pahaolu tunnet sümboolsel tasemel väljendada (kirjutades, joonistades, näideldes), näitab seda väga tõenäoliselt välja välise tegutsemisega (acting out) muud moodi. Psühhoanalüütilise teooria järgi me proijtseerime oma kogetud hirmu- ja muud vastavad kogemused tunnete tasemel teistele inimestele (Alfordi, 1997; Suvilehto, 2008). Freudi (1989) järgi inimese kalduvus projitseerida välismaailma oma vaimseid protsesse võimendubki just siis, kui inimene kogeb sellega seotud psüühilist kergendust. Freud rõhutab inimese ebamugavustunnet üles kerkinud ebameeldivate elamustega seoses. Inimene tegeleb üles kerkinud ebamugavustundega sageli nii, et ta püüab vastavaid elamusi hirmu näol hoopis nautida. Freudi järgi sünnib kõige hirmsam elamus siis, kui tõrjutud lapsepõlvekompleksid mingi impulsi ajel uuesti ellu ärkavad (Suvilehto, 2008). Alfordi meelest me vajamegi kultuuri toodud sümboleid, pilte, ikoone ja jutustusi selleks, et meil oleks võimalus valada oma hirm kuhugi, mis sellele vormi annab (Alford, 1997; Suvilehto, 2008). Traumat kogenud laps identifitseerib ennast agressoriga ja suunab viha selle vastu, mis talle omaenese nõrkust meelde tuletab. Traumat kogenud lapsed „loevad“ uusi inimesi ja kogemusi vanade kogemuste valguses. Nad heidavad ennast sageli alateadlikult samasugustesse traumaatilistesse olukordadesse. Nad viskuvad nii ohvri kui timuka rolli. Freudi järgi inimene soovib niimoodi oma probleemi võita, kuid tegelikus elus nii ei juhtu. Uus traumaatiline kogemus vaid lisab halbu tundeid (Van der Kolk, 2006, viit. Suvilehto, 2008).

Kirjanduses on veidi teisiti. See, mida me muidu kardame, ei pruugi meid kohutada. Lugudes räägitakse asjadest, mis on meid võibolla lapsepõlves kohutanud: surnutest, rääkivatest asjadest, röövimistest, kadumistest, sõdadest (Suvilehto, 2008). Freudi (2005) järgi muinasjutud on tõelisusest juba ette loobunud ja lugeja/kuulaja teab seda. Ülejäänud kirjanduses aga ei pruugi niimoodi olla.

Kirjandusteoses asetab kirjanik ennast lugejaga samale reaalsuse tasemele. Näiteks hirmu(horror)kirjanduses ollakse samaaegselt ka justkui tõelise eluga ühenduses. Kirjanik võib siiski hirmuelamusi ja detaile tavalise eluga võrreldult väga palju võimendada. Ta juhib lugeja olukorda, kus lugeja võib oma kujutlusi nautida, ilma et teda selle eest häbistataks. Sõnakunstiteoste nauding sünnib Freudi järgi vaimsete pingete maandamisest. Miks me siis kirjutame? Freudi järgi nii kirjandus kui unistamine on varasematel eluaastatel toimunud mängimise jätk ja aseaine (Freud, 2005; Suvilehto, 2008). Lapsed ja noored panevadki oma lugudesse sageli vägivalda ja on tähtis mõista, et see on loomulik. See ei tähenda, et kui me seda lubame, siis me soosime vägivalda. Vastupidi – kui noored saavad oma kogemusi kanaldada, võib see ära hoida reaalseid vägivallategusid ja soosida rahulikumat käitumist ja tasakaalukamat eluviisi.

Töö gruppidega

Gruppide puhul kasutatakse meetodit, et üks inimene räägib oma loo ja teised kuulavad, näiteks klassis või tugirühmas. Jällegi peab silmas pidama, et grupikaaslaste juuresolekul käitub inimene teistmoodi kui üksinda oma lugu rääkides. Grupis olles hakkab tööle kaaslaste toetus ja kaasatundmise kogemus. Oma lugu on ainulaadne ja teistele selle avamine intiimne tegevus. Inimest ongi võrreldud narratiiviga, väites filosoofiliselt, et inimene ise ongi oma elulugu. On ju keel sellisena vaid inimesele omane fenomen ja me mõtestame oma olekut maailmas läbi lugude, võrreldes enda lugusid teiste omadega ja mõteldes tulevikus toimuvatele lugudele (näiteks homsele päevale kui mõtestatud sündmuste jadale). Loo rääkimisel grupis saab noor vajaliku eduelamuse. USA teadlane Bolton räägib sõnade ‘kuulamise’ ja ‘kuulmise’ erinevusest. Me kulutame oma ärkvelolekuajast ligi 75% teiste inimeste kuulmisele, kuid kuulamine on midagi muud. Üks teismeline on selle kohta öelnud nii: „Mu sõbrad kuulavad, mida ma ütlen, kuid mu vanemad vaid kuulevad mind rääkimas“ (Bolton, 2002). Nende kahe sõna eristus on keeleski juurdunud. Boltoni järgi ingliskeelne ‘listen’ tuleb kahest anglosaksi sõnast. Neist üks, ‘hlystan’, tähendab ‘kuulmist’, teine, ‘hlosnian’, tähendab ‘põnevusega ootamist’. Seega on kuulamine kombinatsioon kuulmisest, mida teine inimene räägib, ja põnevil ootamisest, pingelisest psühholoogilisest kaasaelamisest sellele (Bolton, 2002).

Rühmajuhi roll

Tegevust läbi viiv täiskasvanu peab tegutsema oma pädevuse piirides. Kui ta tunneb, et ta ei oska või ei taha puudutada liiga raskeid teemasid või tal puuduvad mingi rühmaga tegutsemiseks vastavad kompetentsid (näiteks liiga suure rühma juhtimisega ei saada hakkama), on mõistlik läbi viia teistsuguseid tegevusi. Elenurme järgi (2001) peaks tegevust läbi viiv rühmajuht toetama iga rühmaliikme eneseväljendust,

tunnustama, ilmutama sümpaatiat ja hingesoojust, respekteerima neid inimestena ja olema neist siiralt huvitatud. Seda peaks ta olema ka sellisel juhul, kui ta enda arusaamad teise inimese omadest tunduvalt erinevad. Rühmajuht peaks ka olema valmis aitama leidma tähendusi ja tõlgendusi, kuid hoiduma siiski otsestest nõu-annetest või käskudest. Nõrga egoga rühmaliikmed vajavad rohkem kannatlikkust, toetust, lahkust, tähelepanu juhtimist nende positiivsetele omadustele ja empaatiat. Rühmajuhi peamiseks ülesandeks aga on tagada kõigi rühma liikmete eneseanalüüsi ja enesearendamisprotsessi turvalisus (Elenurm, 2001).

Kokkuvõtteks

Kirjandusteraapia eeldab teraapilist väljaõpet ja selleta ei saa ja ei tohigi ennast nimetada kirjandusterapeudiks. Küll saab aga kirjandusteraapia elemente pedagoogikas vastutustundlikult kasutada. Kirjandusteraapilise tegevuse läbiviija peaks mõistma, et lugude rääkimine, kuulamine ja loomine on üks võimalik ja inimlik viis halbu lapsepõlvemälestusi ja -kogemusi kontrollitult läbi elada, projekteerida. See on universaalne ja sellel on ennetav ja rahustav mõju kõigile inimestele. Teame ju, et oskuslikult valitud n-ö õige raamat, film, maal, heli- või mõni muu kunstiteos võib olla rahustava või meeldiva toimega. See annab võimaluse ka ennast mõne tegelasega samastada või n-ö mujale põgeneda. Selliselt saadud kogemused peaksid toetama positiivset minapilti ja suunama last või noort enese äratundmistele ja tõlgendamistele. Pedagoog või terapeut saab selles protsessis olla vaid kaasteeline, peegeldaja, võimaluste pakkuja. Sotsiaalses riskis oleval lapsel ja noorel on seda eriliselt vaja. Võtkem kirjandusteraapiat nagu ühte võimalikku tööriista, mida peab õppima käsitlema, kuid millega saab palju head korda saata ja ehitada.

Allikad

Bolton, R. (2002). Igapäevaoskused. Tallinn: Väike Vanker.
Elenurm (2001). Sõnamängud. Raamatus Loomismäng: muusika-, sõna-, liikumis-, kunsti- ja värviharjutusi rühmatööks, 45-80. Tallinn: Pedagoogikaülikooli kirjastus.
Karlsson, L. (2003). Sadutus. Avain osallistuvaan toimintakulttuuriin. Jyväskylä: PS-kustannus.
Riihelä, M. (2004). Saduttamalla jakamiseen. Raamatus Leikin pikkujättiläinen, 188–199. Helsinki: WSOY.
Suvilehto, P. (2008). Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana. Tapaustutkimus pohjoissuomalaisen sairaalakoulun ja Päätalo-instituutin 8–13-vuotiaiden lasten kirjoituksista. Doktoritöö. Oulu Ülikool.
Suvilehto, P. (2015). Mitä kirjallisuusterapia on? Võrgumaterjal http://slideplayer.biz/slide/1957553/ [17.11.2015]
Suomen Kirjallisuusterapia Ry koduleht http://kirjallisuusterapia.net/ [19.11.2015]

Lugemispesa - lapse lugemishuvi toetamine

Maili Liinev, MA
„Lugemispesa“ projektijuht, eripedagoog-nõustaja.
MTÜ Hooling

Laste lugemisoskus on haridusteel väga oluline. Juba varakult eeldatakse, et laps oskab lugeda nii, et ta mõistab teksti, oskab täita tekstülesandeid ja lugeda juhendeid. See, kuidas laps lugemise juurde jõuab ja kas lugemine on lapse jaoks meeldiv või ebameeldiv tegevus, määrab suuresti selle, milline lugeja tulevikus lapsest saab. Täiskasvanu (vanem, eestkostja, õpetaja) saab teha palju selleks, et laps seostaks lugemist meeldivaga. Täiskasvanute halb eeskuju, liigne sundimine või puudulikest oskustest tulenev tegevusetus võib luua olukorra, kus laps loeb vastumeelselt, ei loe vabatahtlikult kunagi või soodustab lugemisprobleemide teket.

Antud kirjatükk annab lühiülevaate lugemiskeskkonna olulisusest ja lihtsamatest võtetest selle loomiseks. Soovitused põhinevad Eesti Lugemisühingu „Lugemispesa“ projekti kogemusel.

Lugemispesa kodus

Koduse lugemispesa kõige olulisem eesmärk on tekitada lastes huvi raamatute vastu. Lastetuba võiks olla üleni lugemispesa, kus on raamatud lastele võimalikult nähtaval ja kättesaadavad, seintel on tähed, laste joonistused ja kirjakatsetused.

Tasub jälgida, et raamatud oleksid lapsele kättesaadavad ja sobivad vaatamiseks ja katsumiseks. Raamatuid võiks sättida kodus nii, et need on kaanega lapsepoole, sest siis köidab pilt lapse pilku ja ta soovib raamatut vaadata.

Väikesed lapsed on uudishimulikud uurijad ja arenevad väga kiiresti. Laps vaatab, kuulab, katsub ja on huvitatud kõigest uuest. Kui juba beebi harjub raamatuid nägema, kui temaga koos raamatuid vaadatakse ja talle sealt jutte jutustatakse, siis on väga hea algus lugemise juurde juba tehtud. Oluline märksõna on lapsevanema jaoks kvaliteetaeg. Lapse põhivajadus on kontakt oma vanemaga. Sellepärast ei tohiks olla raamatu vaatamine koos lapsega mitte akadeemiline harjutus ja ettevalmistus kooliks vaid eelkõige rõõmus koosveedetud aeg.

Lugemise juurde meelitamiseks on mitmeid viise. Oluline on tekitada juba varakult harjumus igapäevaselt raamatut vaadata ja hiljem lugeda. Juba beebile võiks igal õhul jutustada või laulda, hiljem lugeda lühikesi salmikesi, hiljem unejuttu ja liita sellele ka lapse enda lugemise. Lapse igaõhtune lugemine peab pakkuma talle eduelamust ja lugemispala peaks olema talle jõukohane ja mitte liiga pikk. Täiskasvanu võiks igaõhtust ettelugemist jätkata kuni vähemalt lapse 12. eluaastani.

Lapsega koos raamatut vaadates ei pea täiskasvanu alati küsima stiilis „Kes see on?“ „Mis see on?“ vaid pigem ise jutustama, mida pildilt näeb. Raamatud on lapse jaoks põnevad, sest seal on huvitavad pildid ja seal on lugu. Paljud väikesed lapsed ei suuda alguses kuulata loetud teksti. Siis on mõistlik raamatust piltide järgi lugusid jutustada. Lugude kuulamine meeldib lastele ja aitab tõsta huvi raamatute vastu.

Lapse huvi tähtede vastu peaks tekkima tema ümbritsevast keskkonnast: tähed seintel, külmkapimagnetid, täheklotsid jne. Lapse nimi on tema jaoks juba väga varakult oluline: laste nimesid saab kirjutada lumele, kriidiga asfaldile, laduda neid makaronidest ja leida veel erinevaid võimalusi. Lastel võib tekkida huvi tähtede ja kirjutamise vastu läbi igapäevategevuste: poenimekirja, aadresside, retseptide lugemine, Youtube`ist laulude valimine või Skype`is sugulastega kirjutamine. Juba paar aastat enne kooli võiks teha lapsega iga päev ühe lugemistegevuse. Erinevad lugemistegevused õpetavad lapse loomulikul teel lugema.

Lugemistegevused, mis tõstavad laste lugemishuvi:

- Loe lapsele iga päev unejuttu
- Käige koos raamatukogus
- Luba lapsel raamatupoest ise raamat valida
- Kirjutage koos poenimekiri
- Meisterdage ise raamatuid (ilus kingitus jõuludeks)
- Kirjutage koos jõuluvanale kiri
- Mängige sõnaketti: lumi-ilus-silm-mesi jne
- Mängige koos raamatupoodi
- Trükkige koos vanaemale kiri ja saatke e-mail või päris kiri
- Jätke üksteisele märkmepaberile märkmeid („sa oled kallis“)
- Lugege koos tänavalt silte, reklaame ja tänavanimesid

Laste tunnustamine on imerohi, mis ka lugemise õppimisel mõjub. Märka lapse tegemisi ja kiida teda alati, kui võimalik. Lapsed vajavad toetust ka siis, kui nad lugemisel eksivad ja vanema kinnitust, et lugema õppimisel tehaksegi vigu ja oled tubli, et ikka proovid.

Lapsed hakkavad lugema väga erinevas eas ja igal lapsel on oma tee lugemise juurde. Lapsevanemana on oluline jälgida, et me ei hakkaks oma last teistega võrdlema või teda liigselt lugema kiirustama.

Lugemispesa lasteaias

Lugemispesa on igas rühmas omanäoline ja kujuneb õpetajate ja laste koostöös. Oluline on, et lugemispesa oleks muust ruumist eraldatud ja tekiks n-ö pesa. Seal peaks olema midagi pehmet ja mugavat, mis looks õdusa keskkonna: vaip, padjad, diivan, tugitool jne. Väga olulisel kohal on raamatute ja trükiste eksponeerimine: kõige paremini sobivad selleks raamaturiiulid, mis on lapse silmade kõrgusel või madalamal ja kus raamat on kaanega lapse poole. Väga hea viis on koostöös lapsevanematega õmmelda võrgust taskud, kuhu saab raamatuid panna. Projekti käigus on selgunud, et lasteaiaõpetajad on väga loovad raamatute eksponeerimisel. Raamatute ja trükiste valik võiks olla mitmekesine, raamatud peaks olema vastupidavad ja vahelduma vastavalt laste huvidele ja nädalateemadele. Katkiseid raamatuid ei tohiks lugemispesas olla: need peab koos lastega ära parandama.

Lugemispesas peaks olema n-ö rääkivad seinad, kus on tähed, laste enda kirjatöid, pilte, silte ja raamatutega seotud teemasid. Tähtede õppimiseks sobib lugemispessa ka vana arvuti, kus saab trükkida, CD kuulamiseks makk ja kõrvaklapid ja vajadusel ka ekraan lugemismängude mängimiseks.

Lugemispesas peab olema lisaks raamatutele ka midagi mängulist. Väga lihtsustatult võib öelda, et kui laps, kes ei huvitu raamatutest märkab lugemispesas autot ja tuleb sellega mängima ja selle kõrval on põnev raamat autodest, siis võib juhtuda, et laps hakkab ka seda raamatut uurima.

Loovmängud aitavad lastel raamatus olevaid tekste paremini mõista. Nende läbiviimiseks, võiks lugemispesas olla nukud (käpiknukud, näpunukud, paberist nukud jne), kostüümid ja muu loovmänguks vajalik. Lugemispesas võib olla ka autorilaud, kus on olemas kõik vajalik ise raamatute meisterdamiseks ja loomiseks. Ise autoriks olemine toetab lapse lugemishuvi ja aitab õpetajal märgata lapse kirjutamis- ja lugemisoskuse arengut. Lugemispesas võiks olla positiivses võtmes kirjas ka lepped, kuidas lugemispesas toimetatakse ja silt „lugemispesa“, mis näitab, et see on eesmärgistatud ja teadlikult loodud koht lugemisega tegelemiseks.

Oluline kriteerium on ka see, et õpetajal endal peab lugemispesas hea olema: ei tohi unustada, et just õpetaja ise on rollimudelina eeskujuks. Sellepärast on oluline, et ka õpetaja ise leiab aega, et lugemispesas mängida, raamatuid uurida ja lugeda.

Lugemispesa koolis

Soovitused esimese klassi õpetajale

- esimesse klassi tulevad lapsed on oma lugemisoskuste poolest väga erineval tasemel
- kõige olulisem on aidata lastel kohaneda uue keskkonnaga, klassiga ja õppimisega
- kontakt laste ja õpetaja vahel ja laste endi vahel loob turvalise õhkkonna: aita lastel saada selgeks klassikaaslaste nimed. Kasuta selleks ringmänge või kirjutage nimesilte.

- hea kontakt lapsevanematega loob pinnase, et tulevikus tekkida võivad probleemid lahendatakse edukalt: tutvusta esimesel koosolekul ennast ja palu lapsevanematel end tutvustada. Tore koosviibimine kohe esimesel semestril võib luua lapsevanemate vahel head suhted, mis on aluseks edaspidisele koostööle.
- hea lugeja usub, et ta on hea lugeja: tunnusta last tema lugemise eest. Usu ise, et iga laps jõuab lugemise juurde omas tempos.
- selgita juba esimesel koosolekul lapsevanematele, kuidas hakatakse lugemisega tegelema ja kuidas toetatakse neid, kes vajavad lugemisel abi ja toetust. Anna teada lapsevanematele, mis on nende roll lapse toetamisel kodus: vanemate roll on tagada lapsele soodne õhkkond õppimiseks, tasakaal õppetöö ja puhkuse vahel ja huvi lugemise vastu.
- on hea, kui õpetaja saab varakult selgitada, mis eesmärk on soovituslikul kirjandusel (toetada lapse lugemisoskust ja lugemishuvi) ja kuidas toimub valik. Eesti Lugemisühing soovitab teha valiku lapse huvi ja lugemisoskust arvestades. Kogu klassile ühte raamatut soovitades võib juhtuda, et mõnele lapsele on see igav lugemine, mille tulemusel langeb tema lugemishuvi ja teisele liiga raske, mille tulemus on sama. Kui siiski õpetaja otsustab soovitada kogu klassile sama raamatut, siis on vajalik selgitada lapsevanematele, et laps, kelle lugemisoskus ei ole veel arenenud, vajab vanemate toetust lugemisel ja aega võib lugemiseks kuluda rohkem. On hea, kui pere saab võtta vastutuse ise ja valida raamatu, mis last huvitaks ja oleks vastavuses tema lugemisoskusele.
- Lugemise kontrollimise asemel on parem teha lugemisest kokkuvõtteid. Kui lapsed on lugenud raamatu läbi, siis nn lugemiskontroll, mis kontrollib vaid fakte, võib anda õpetajale küll lihtsama viisi lugemist kontrollida kuid väära arusaama lapsele ja vanematele lugemise eesmärgist. Lugemise eesmärk on mõista testi ja loetut nautida. Liialt keskendumine faktidele annab teavet, et oluline ei ole mitte mõistmine vaid mõni konkreetne fakt. Soovitame küsida pigem avatuid küsimusi (Mis sulle meeldis? Kuidas võiks lugu teisiti lõpped? Mis sina oleksid peategelase asemel teinud? jne) või kasutada gruppides raamatute reklaamimist, posteri tegemist, näidendit või muud loovtegevust.
- Lapsed vajavad palju motiveerimist ja tuge, eriti lapsed, kellele on lugemisega probleeme. Õpetaja saab märgata, hoida ühendust perega ja läbi tunnustuse lapsele toeks olla.
- Lugemispesa kooliklassis loob klassi sooja ja mõnusa õhkkonna. Lugemispesa võiks luua koos laste ja lastevanematega. Seal kehtivad samad printsiibid nagu lasteaia Lugemispesas.

Allikad

Vesiko. M. (2005). Lugemiskeskkond lasteasutuses: lugemispesa loomine ja toimimine. (Magistritöö). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool Kasvatusteaduste teaduskond, eri- ja sotsiaalpedagoogika õppetool.

Draamaelementide kasutamine töös laste ja noorukitega

Pille Murrik, MA
draamaõpetuse ja draamapedagoogika lektor, psühhodraama CP
Tallinna Ülikool Rakvere Kolledž

Indiaani muistend, mis räägib maailma loomisest, pajatab inimese kohta järgmist:
Kui Jumal oli loonud inimese oma näo järele, mõistis ta, et vast loodud inimene ei olnud veel küps oma jumaliku alge kasutamiseks. Seepärast tahtis ta mõistmise, et inimesed ise on oma tegelikkuse loojad, panna inimeste eest varjule. Looja kutsus kokku kõik loomad, et nõu pidada ja leida ühiselt parim peidupaik.
Kotkas pakkus, et viib selle kuu peale, kuid Looja keeldus: „Ei. Ühel päeval lähevad nad sinna ja leiavad selle üles.“
Auväärt kilpkonn soovitas saladuse peidupaigaks ookeani põhja. Jumal mõtles ja kostis: „Ei sobi. Nad leiutavad masinad ja lähevad ka vetesügavustesse.“
Piisoni oleks salajase tarkuse maapõue peitnud, kuid Looja meelest polnud seegi küllalt kindel peidupaik: „Nad lõikavad maa lõhki ja leiavad selle isegi sealt üles.“
Sel hetkel pistis mutt oma koonu maapinnale kerkinud mullahunnikust välja ja ütles: „Pane see nende eneste sisse, sealt ei oska nad kunagi otsida.“
„Tehtud,“ vastas Looja, „iseennast ei uuri inimene iialgi lõpuni.“

Nüüd, kui inimesed on jõudnud nii meresügavustesse kui kosmosesse, on aeg pöörata pilk enestesse ja jumalik tarkus päevavalgele tuua. Iseennast ei saa tundma õppida mõtiskledes, vaid ainult tegutsedes, ütles Goethe juba mitmesaja aasta eest. *„Otsige iseendas ja te leiate kõik!“* Draamaõpetus ja -tehnikad pakuvad selleks suurepäraseid võimalusi. Äratundmine, kes me oleme ja kuhu kuulume, annab tähenduse kõigile inimese püüdlustele, eesmärkidele ja saavutustele (Hein, 2014).

Nii lapsevanemate kui õpetajate ning teiste noortega tegelevate täiskasvanute üheks peamiseks ülesandeks on laste ja noorte positiivse minapildi loomine ning adekvaatse enesehinnangu kujundamine, samuti nende sotsiaalsete oskuste arendamine. Õpetajatel ja tugispetsialistidel on nende eesmärkide täitmisel palju kasu draamameetodite rakendamisest. Draamaõpetus on praktiline: teatrivõtete

abil uuritakse inimkäitumist, ideid ja väljendusvõimalusi. Draamameetodid arendavad arusaamist iseendast ja teistest inimestest, ümbritsevast maailmast ning selle toimimise reeglitest ning aitavad leida võimalusi, kuidas midagi muuta (Hein, 2014). Draamauurija Joe Winstoni (1998, viidanud Hein, 2014) sõnul on draamal oluline roll noorte moraalses arengus, sest draama aitab avastada ja arendada keerukaid kõlbelisi arusaamu. Moraalsus kujuneb ning väärtusi omandatakse vaid suhetes teiste inimestega, läbi üksteisega dialoogis olemise.

Draamatunnid võimaldavad leevendada hariduslikke valupunkte, toetada väärtuskasvatust ja/või hariduslikke erivajadusi, hoida väikekultuuri eripärasid ja lõimida multikultuurset ühiskonda, teadvustada keskkonnasäästliku eluviisi vajalikkust jms. See, et Suurbritannias, Ameerikas, Austraalias ja mitmel pool Euroopas on draamameetodite abil lapsi õpetatud juba üle kuuekümne aasta, näitab, et draama kasutegur õpilaste isiksuslikule, moraalsele, esteetilisele ja sotsiaalsele arengule on tõestatud. Draamaõpetusest võib kasu olla eriti lastel, kel on madal enesehinnang, kehvad suhtlemisoskused ja väljendusraskused. Draama ei nõua kaasasündinud andeid, kuid pakub kõigile avastamisrõõmu, lusti ja õnnestumiskogemust. (Hein, 2014).

TLÜ Rakvere Kolledži alushariduse ja sotsiaalpedagoogika esimese kursuse tudengitel on draamatunnid, mis sotsiaalpedagoogidel sisaldavad ka foorumteatriga tutvumist, juba aastaid kohe esimesest õppesessioonist. Draamatunnid pakuvad rõõmu ja lusti ka mulle õpetajana ning võimaldavad kohe esimesest päevast luua toimiva koostööpinna ja avatud õhustiku kursusel. Tunnid on üles ehitatud põhimõttel, et osalejad saaksid eelkõige kontakti iseendaga ja üksteisega, arendaks taju ja tunnetust ning võimaldaks igaühel oma nahal kogeda erinevate meetodite ja tehnikate kasutusvõimalusi ja mõju.

TLÜ Rakvere Kolledži alushariduse ja sotsiaalpedagoogika 2015. aasta esimese kursuse tudengid sõnastasid oma kogemuse põhjal kasu draamatundidest: uus ja huvitav kogemus; sain ennast proovile panna; ületasin esinemishirmu; muutusin enesekindlamaks; sain julgust oma tundeid ja mõtteid väljendada ning kogemusi jagada; sain julgust grupis töötamiseks ning ennast vabalt tunda; erinevate harjutuste läbi õppisin ennast ja oma kaaslasi paremini tundma. Oluliseks peeti ka grupivaimu loomist ja tunnetamist ning kokkuleppeid, et kedagi ei kritiseerita ega võrrelda teistega. Kogeti, et sobivate harjutustega on võimalik häälestuda lainele, kus mängulisus muudab loovaks. Paljudele oli üllatav, et draamatund ei tähenda ainult teatri tegemist, vaid õpetab iseennast ja oma ümbrust analüüsima. Märgati, et teistesse rollidesse minek võib algul olla ebamugav aga hiljem sellevõrra vabastavam ning läbi võõraste rollide on lihtsam teistega tuttavaks saada. Erinevates rollides (ka elututes) olemine aitab aru saada, mida üks või teine olukord endaga kaasa võib tuua ning seeläbi mõista sellega kaasnevaid tundeid. Ühtlasi saadi ideid harjutusteks, mida teha lastega (mängud, rollidesse kehastumised, analüüsiharjutused läbi pildi või sümbolite jms).

Kõike sedasama saavad üliõpilaste arvates kogeda ka lapsed ja noored, kellega draamameetodeid kasutatakse. Draama annab võimaluse ületada oma mugavustsoon ja saada teadlikuks, milleks ollakse võimeline end kokku võttes. Lisaks eelnimetatud kasudele aitavad draamakasvatus ja draamapedagoogika tudengite meelest kaasa isiksuse kujunemisele (teadlikuks saamine oma tugevatest ja nõrkadest külgedest); võimaldavad arendada oma võimeid ja loovust; ennast avada; õppida, kuidas toimub grupitöö ning kuidas grupis õppida, samuti üksteist kuulama ning teistega arvestama. Eelnimetatu arendab teadlikkust oma tunnetest ja võimetest, paraneb eneseväljendus- ja eneseanalüüsioskus. Vähetähtis pole seegi, et draamatunnid ja -tegevused on vahelduseks tavatundidele ning pakuvad rõõmu koos tegemisest ja mängudest. Kui läbi draama õpitakse mõistma erinevates olukordades tekkivaid tundeid, õpitakse paremini mõistma teisi inimesi ka väljaspool draamat, misläbi paraneb omavaheline läbisaamine grupis ja suureneb sallivus. Foorumteatrit peavad tudengid oma kogemuse põhjal mõjusaks viisiks erinevate koolilapsi puudutavate probleemide (kiusamine, probleemid alkoholi ja narkootikumidega, perfektsionism ja üleõppimine, koolistress jne) lahendamisel.

Üliõpilaste arvates arendavad draamakogemused pikemas perspektiivis empaatiat ja sallivust, taju ja tunnetust, loovust ja häälekasutust; võimaldavad vabalt suhelda teiste inimestega; olla stressivabam ning ühiskonna suhtes avatum ja teadlikum. Oskus ennast erinevates olukordades arusaadavalt väljendada võimaldab vajadusel seista enda ja oma lähedaste eest. Oskus mõista ja analüüsida erinevaid olukordi on vajalik kõikjal: koolis, kodus, tööl jm.

Toetudes ikka tudengite poolt sõnastatule, võib kokkuvõtteks öelda, et draamakogemus võimaldab avastada endas midagi, millest varem aimugi ei olnud ning annab parema stardipositsiooni enda edasiarendamiseks. Rõhutati, et rõõmu, mida lapsed neist tundidest saavad, ei tohi alahinnata.

Hein (2014) kinnitab, et empaatiavõime, teiste tunnete mõistmine ja jagamine on arendatav. Eetilisus ei arene isoleeritult, vaid on seotud emotsionaalse arenguga ning draama pakub mitmekülgselt võimalusi laste emotsionaalse intelligentsuse arendamiseks. Goleman (2000) loeb emotsionaalse intelligentsuse hulka kuuluvaks ka oskuse oma emotsioone ja seisundeid juhtida ning oskuse ennast motiveerida, samuti innukuse ja püsivuse. Tänapäeval on oht, et suhtlemisjulgust ja -oskusi arendamata varjuvad eriti suhtlemisraskustega noored internetti ning vahetu silmast silma suhtlemine jääb üha vähesemaks. Mida vähem on otsest suhtlemist, seda raskem ja hirmutavam võib tunduda vahetu suhtlemine ning seda vähem areneb empaatia ning oskus olukordi teise inimese positsioonist kogeda. Waltoni (2001) sõnul on noorte õnnetu olemise ning problemaatilise käitumise üheks sagedasemaks põhjuseks kõrvalejäetuse ja mittekaasatuse tunne. Kodanikuühiskonnas, kus pühendutakse iga liikme inimväärikuse ja väärtuse tunnustamisele, on oluline neid omadusi ka kasvatuse kaudu kujundada.

Loominguliselt võimekas inimene tunneb end harva kõrvalejäetuna. Seega, on seos loovuse ja õnnetunde vahel. Oluline on koolieas avada iga õpilase loominguline võimekus, sest see võimaldab elada tulevikus mitmekülgsemat elu, lüües kaasa erinevates eluvaldkondades. (Hein, 2014).

Liikumis- ja tunnetusharjutused soojenduseks ja häälestumiseks (arendavad samaaegselt ka taju)

Kõndimine ja tervitamine erineval moel
Kõnnitakse läbisegi, algul ei vaadata vastutulijatele otsa; seejärel tõstetakse pilk ja püütakse vastutulijate pilku kohata; järgmisena tervitatakse vastutulijaid põgusalt; seejärel tervitatakse vastutulijaid nagu häid tuttavaid või sõpru jne.

Rütmis kõnd
Kõnnitakse ringis, kätest kinni hoides näiteks kaheksa aeglast sammu ja seejärel kaheksa kiiret sammu. Korratakse mitu korda. Võib vahetada suunda. Kui rütm on käes, võib teha kaks ringi, kumbki ring alustab erinevast rütmist, nt välised teevad kaheksa aeglast ja siis kaheksa kiiret sammu, sisemised alustavad kaheksast kiirest sammust, seejärel kõnnivad kaheksa aeglast sammu.

Nagu üks mees
Kõnnitakse kahekesi kõrvuti, hoides omavahel kehalist kontakti (käsi käe/õlg õla vastas, kuid mitte käest kinni) ja püütakse liikuda nagu paar oleks üks inimene (rütm, sammu pikkus jm). Oluline on, et rütmi ei loeta kaasa ja kõndides ei jälgita jalgu. Seda harjutust tehes on tähtis ka vaba hingamine.

Edasi liituvad kaks paari ja kõnnitakse nagu üks mees nelikuna. Järgmiseks liigutakse kaheksakaupa nagu üks mees jne. Korratakse, kuni kujuneb kaaslaste ja ühise rütmi tajumine. Iga etappi võib korrata ka tagurpidi liikudes. Seejuures tuleb hoolitseda turvalisuse eest (piisav liikumisruum ja ohtlike takistuste puudumine).

Iga õpetaja saab oma loovust kasutades liikumisvõimalusi rikastada. Liikudes võib moodustada kujundeid, liikuda tiivikuna (vahetades ka keskpunkti) vms.

Harjutused loovuse, enesetunnetuse ja eneseteadlikkuse arendamiseks

Liikumine erinevates seisundites ja rollides
Juhendaja annab erinevaid instruktsioone. Nt: Liigu nii nagu sa oleks bussile hilinemas; oled just äsja teada saanud lotovõidust; oled armunud; oled väikelaps, kes on just jalgrattasõidu selgeks saanud; liigu nüüd kiirustava ärimehena; loodusfotograafina; vanurina vms.

Erinevate instruktsioonide vahel vabastatakse end kujutlusest, hingatakse korraks sügavalt sisse ja välja; enne järgmist instruktsiooni liigutakse tavaliselt, seejärel antakse uus instruktsioon.

Nt: Kujutle, et sa oled talveunest ärkav karu… Kujutle, et sa oled uudishimulik koerakutsikas, liigu nagu uudishimulik kutsikas… pane tähele, kuidas on olla, mida oma kehas tunned…Nüüd oled sa kuri koer… Ole nüüd kuri koer… Mis häält sa teed…Kuidas liigud…

Täiendavaid lisaküsimusi ja -instruktsioone annab juhendaja vastavalt eesmärgile.

Taju avardamiseks on hea lasta kogeda erinevaid polaarsusi, näiteks arg/julge, kuri/sõbralik, suur/väike jms.

Kujutlusharjutused

Kujutlusharjutuste läbiviimine eeldab juba koostööpinna ja usalduse olemasolu. Tähtis on istuda mugavalt, hingata mõned korrad sügavalt sisse ja välja ning lõdvestuda. Kujutlusharjutus võib õnnestuda paremini kinnisilmi. Turvalisuse jaoks on tähtis vältida segavad helisid (nt mobiiltelefonid välja lülitada). Jälgida tuleb kogu gruppi, instruktsioon anda rahulikus tempos tavalisest veidi vaiksemal häälel. Kujutle nüüd, et…

Ennast võib kujutleda muinasjututegelaseks, linnuks, loomaks, puuks, veekoguks vms. Enne kujutlusharjutuse lõppu palutakse hingata sügavalt sisse ja välja ning meenutada ruumi, milles viibitakse, seejärel avatakse silmad. Kui tegemist ei ole teraapiagrupiga, ei minda kujutluses väga sügavale, piirdutakse üldisemate küsimustega. Mida sa näed, kuuled? Kes ja mis su ümber on? Milline sa oled, noor või vana, suur või väike? Kuidas sa liigud ja kuhu oled teel? Millise iseloomuga sa oled jms. Sõltuvalt harjutuse eesmärgist võib kujutlusi kaaslastega omavahel jagada või dramatiseerida. Peale kujutluse jagamist võib küsida, mida see kujutluspilt räägib sinu kohta, sinust kui inimesest. Dramatiseerimise puhul võib suhelda üksteisega kujutletu rollist.

Sümbolite kasutamine

Sümboliteks võivad olla väiksed mänguasjad, looduslikud vahendid, pildid vms.
Vaata neid asju. Usaldades oma kätt ja silma võta asi, mis justkui tahab sulle tulla… vaata seda, katsu seda… millest see asi sulle räägib…millised seosed tekivad… Leia endale paariline, kellega seda jagada (sellest rääkida). Peale omavahelist jagamist esitatakse täiendav küsimus: Mida see asi sinust räägib, kuidas see sind iseloomustab?

Sõltuvalt eesmärgist võib sümboleid kasutada nt tunnete ja käitumise käsitlemiseks.

(Usaldades oma kätt ja silma) leia asi selle kohta, milline sa oled rõõmsana/vihasena/hirmununa/mures olevana…

Kui asi/sümbol on leitud, antakse aega seoste loomiseks ja seejärel palutakse paaris või väikses grupis sellest rääkida. Peale esimeste seoste jagamist võib küsida täiendavalt, kuidas sa käitud, mida sa teed, kui oled… rõõmus/vihane/hirmunud/mures. Võib arutleda, millised olukorrad neid tundeid tekitavad. Häirivate tunnete puhul on oluline käsitleda ka seda, kuidas abi ja toetust saadakse, soovi korral ka toetuse saamist läbi mängides.

Võib paluda valida enda kohta sümboli kellegi teise rollist, näiteks: Vaata, millisena sa paistad heale sõbrale/kellelegi, kellega oled tülis/õele või vennale/isale või emale vms.

Peale esimeste seoste lahti rääkimist võib küsida: Mida sellist sa teed/kuidas käitud, et ta sind sellisena näeb?

Seisundite voolimine

Harjutust tehakse paaris, kordamööda ollakse skulptor ja savi. Harjutus eeldab usalduse ja turvalisuse olemasolu grupis. Skulptor küsib enne voolima asumist üle, kas paarilisele sobib, kui teda puudutatakse. Kordamööda voolitakse paarilisest mingi enda seisund, mille juhendaja ütleb „skulptoritele“ nii, et „savi“ ei kuule (nt minnakse skulptoritega instruktsiooni andmiseks ruumist välja). Kui skulptuur on valmis, annab skulptor paarilisele aega tajuda, millist seisundit ta väljendab ning palub seda endale öelda. Seejärel vabastatakse paariline skulptuurist ning vahetatakse rollid. Ümberlülitumiseks hingatakse ka sügavalt sisse ja välja.

Esialgu on kasulik voolida meeldivaid seisundeid. Häirivate seisundite tegemisel peab juhendaja olema väga teadlik oma eesmägist, mida ta sellega taotleb ning jälgima, et keegi ei jääks häirivasse seisundisse kinni. Juhendajal peavad olema valmisolek ning oskused aitamaks seisundisse kinni jäänud inimest.

Lavastusmängud

Esimesteks lavastusteks võivad sobida lõbusad vahejuhtumid elust või muinasjutud. Väikses grupis räägitakse üksteisele oma lood ning siis vastavalt võimalusele mängitakse need läbi või valitakse ühiselt, millist lugu mängida.

Rolli võtmist hõlbustab abivahendite kasutamine. Juhendajal võib olla nn draamakohver, milles on mütse, salle, lipse, kangatükke või mõningaid riideesemeid ja mänguasju. Roll markeeritakse mingi riideesmega.

Kui õpetaja valib lood, mida lavastatakse, tuleb tal endal teadvustada, mida ta selle loo kaudu õpetada tahab, kuid ei ütle seda lastele välja. Peale lavastust võib esitada küsimusi, mis viivad ühise aruteluni loo sõnumi üle. Seejärel võib edasi liikuda igaühe oma seoste ja kogemuste jagamisele. Kellel on selline olukord olnud? Mis siis toimus? Mida tundsid/mõtlesid/tegid? Mida sellest õppisid jms.

Ka laste pakutud lugude puhul on oluline peale lavastust tekitada arutelu. Millest see lugu rääkis? Mille pärast valisite just selle loo? Kuidas te rolle jagasite? Mida sa selles rollis/olukorras tundsid? Kuidas teine võis ennast selles olukorras tunda? Mille pärast toimisid just nii nagu selles loos? Mida sa sellest õppisid? Mida võiks teisiti teha?

Lugudele võib ka uusi lõppe luua ja läbi mängida. Nii tegi üks poiss kolme karu muinasjutus ettepaneku, et karuema helistaks tüdruku emale, et too ei muretseks tütre pärast ning karuisa saadaks tüdruku koju. Selline lõpp meeldis lastele palju rohkem kui tüdruku metsa jooksmine.

Tähtis on, et lapsed ise otsustavad, kes mingit rolli mängib, kas ja milliseid abivahendeid nad kasutavad ja kuidas nad seda lugu teevad.

Hea on julgustada lapsi kasutama oma täiendavaid oskusi: vastavalt osalejate soovile liita tegevusega laule, tantsu, luuletusi jms. Kui parasjagu oma lugu esitav grupp laulab kõigile tuntud laulu, saab kaasata publiku kaasa laulma (laste enda, juhendaja või ka publiku algatusel).

Rollimäng

Kellegi rollis olemine võimaldab näha ja kogeda/tunnetada olukordi ja omavahelisi suhteid teise inimese positsioonist, see avardab vaatenurki. Mängitakse läbi mingeid olukordi, proovitakse erinevaid käitumisi samas olukorras. Võib mängida mingit lugu nii, et iga osaleja saab kordamööda olla erinevates rollides. Järgneb arutelu.

Rollimänguks sobivad ka igapäevaelus nähtud kõnekad situatsioonid. Näiteks septembri alguses kükitas koolimaja ukse ees väike poiss, käed kõvasti kõrvadele surutud, ema kummardus tema kohale ja… (võib teha nii nagu oli, kuid võib ka lasta osalistel oletada ja proovida, mida ema tegi või ütles). Mängides seda lugu nii, et osalised saavad olla nii lapse kui ema rollis, areneb oskus tajuda sama olukorda erinevate osapoolte positsioonist. Selle loo puhul on kasulik kasutada ka lisareaalsust.

Lisareaalsuse kasutamine

Lugudes võib lasta võtta ka elutute asjade rolli ja vaadata olukorda näiteks puuna, koolimaja uksena vms. See arendab oskust olukorda kõrvalt vaadata ning näha ja tajuda seda, mida enda rollis või ka mõne teise inimese rollis ei märka/taju. Tudengid kogesid eeltoodud, hommikul tänaval nähtud situatsiooni läbi mängides, et koolimaja uksena mõistsid nad väikest poissi, kes ei tahtnud uksest sisse minna ja surus käsi kõrvadele, hoopis paremini kui ema rollist.

Pantomiim

Erinevaid olukordi ja seisundeid esitatakse ainult kehakeele abil, häält kasutamata. Teised püüavad aru saada, mida väljendatakse.

Hääle kasutamine

Eelnevalt nimetatud liikumisharjutustes võib kasutada ka hääli (nt jalgrattasõidu selgeks saanud väikelaps, vanainimene, armunu, kuri koer, uudishimulik kutsikas vms). Hääli võib teha ka eraldi. Nt: puhuda nagu vaikne tuul/kõva tuul; erinevate loomade hääled vms.

Võib lugeda mingit lugu või luuletust erinevatele seisunditele vastava häälega, näiteks rõõmsalt, järelemõtlikult, trotslikult, murelikult vms.

Abivahendite kasutamine

Abivahendina võib kasutada praktiliselt kõike. Oluline on, et see oleks kättesaadav materjal, eriti hea on, kui midagi saab kasutada tavapärasest erineval moel. Draamas võib näiteks tool tähistada nii tooli kui lauda, diivanit, uksekohta vms vastavalt kokkuleppele. Nn toolimängus seistakse ringis. Juhendaja seisab tooliga ringi sees, kujutleb tooli millekski muuks ja näitab, mida ta tooliga teeb. Nt: mängib klaverit, klõbistab sülearvutit, veab kelku, sõidab autoga, tantsib tantsupartneriga vms. Lapsed püüavad ära arvata, mida ta teeb. See, kes esimesena ära arvab, saab järgmisena ringi sisse ja kasutab tooli omakorda millekski muuks jne. Tooli asemel võib kasutada ka muid asju.

Selleks, et draamaprotsessis saaks avalduda osalejate spontaansus, on oluline turvalisus. Turvalisuse aluseks on omavahelised kokkulepped: kedagi ei võrrelda ega kritiseerita; igaüks on erinev ja võib teha asju omamoodi; igaühe mõtted, tunded ja kogemused on selle grupi oluliseks ressursiks; võib eksida ja ebaõnnestuda; seda, mida keegi teine enda kohta rääkis või kuidas keegi midagi tegi, ei arutata väljaspool gruppi.

Õpetaja enda avatus loob samuti turvalisust ning soodustab õpilaste kaasatulemist ja avanemist. *Inimene, kes ei tunne end oma nahas hästi, ei saa rõõmu jagada ka teistele,* arvavad Rakvere kolledži tudengid. Õpetaja peab usaldama ennast, lapsi ja draamaprotsessi. Õpetaja jaoks algab draamaprotsess ettevalmistusest. Õpetaja peab olema teadlik, miks ta midagi teha plaanib, mida millise harjutusega taotleb ning milliste meetoditega kavandatud eesmärkide poole püüelda. Loomulikult tuleb õpetajal arvestada konkreetsete lastega, nende iseloomu, elukogemuse ja eripäradega. Lastega teha tohib vaid seda, mida ise ollakse läbi teinud ja kogenud. Draamaprotsess sisaldab alati kolme faasi: soojendus/häälestumine (siia lisandub ka laste teavitamine sellest, mida ja kuidas tegema hakatakse); tegevus ja reflektsioon.

Meetodite valikul on väga oluline õpetaja enda draamakogemus. Et keegi ei saaks kahjustatud, peab õpetaja teadma, kui sügavale mingi harjutuse käigus võib minna (näiteks kujutlusharjutuste puhul), seepärast tuleb valida oma kogemusele ja pädevustele vastavad harjutused ja tegevused. Vastava ettevalmistusega kogenud õpetaja, kes oskab protsesse suunata ja juhtida, võib julgemalt tegutseda.

Allan Owens ja Keith Barber (2014) usuvad, et inimeste igiomast vajadust väljendada tähendusi läbi kujutlusmängude ning kunstvormide tuleb igati soodustada. Mäng muudab õppimise tähenduslikuks. Nende kogemus kinnitab, et draama toimib õppimist motiveeriva jõuna sõltumata staatusest ja vanusest. Draamameetodid võimaldavad arendada iga lapse emotsionaalset, füüsilist ja intellektuaalset võimekust. Rühmas tegutsedes arenevad laste sotsiaalsed oskused. Kokkuvõtvalt võib öelda, et draamaprotsess on avastusi täis ning jõuduandev, olles samal ajal ka demokraatlik ja kriitiline, sest selle läbi toetatakse grupist ja väljakujunenud tõekspidamistest sõltumatut individuaalset mõtlemist.

Tavaliselt ei mõelda igapäevaselt sellele, et ollakse ise oma tegelikkuse loojad. Selle mõistmine algab enda sisse vaatamise oskusest ning julgusest ennast ausalt kõrvalt vaadata ja analüüsida. Kriisisituatsioonides, kus kõik ei laabu enam soovitud kujul, küsitakse endalt sageli, miks nii läks? Draamameetodi abil on võimalik jõuda nii põhjuseni kui ka lahendusteni.

Põnev oleks lavastada indiaanlaste loomismuistendit, liikudes maailma loomise ajast tänapäeva ja vaadata nii Looja kui loomade silmade läbi, kui lähedale inimesed nende meelest peidetud saladuse otsingul jõudnud on.

Allikad

Goleman, D. (2000). Emotsionaalne intelligentsus. Tallinn: Väike Vanker
Hein, I. (2014). Draamaraamat. Tallinn: Maurus
Owens, A., Barber, K. (2014). Draamakompass. Protsessdraama käsiraamat. Tartu Ülikool
Walton, F. X. (2001). Kuidas saavutada teismeliste poolehoid nii kodus kui ka koolis. Käsiraamat lastevanematele, õpetajatele, nõustajatele, koolijuhtidele. Tartu Ülikooli Kirjastus

Mänguteraapia elementide kasutamine sotsiaalses riskis oleva õpilase toetamisel

Ave Kõlli, MA
õpetaja, eripedagoog
Lasva Lasteaed Pargihaldjas

„Inimese kohta on võimalik saada rohkem infot tunniajalise mängu kestel kui terve aasta kestva vestluse käigus." Platon 429–347 eKr

Mäng on tegevus, mis aitab kaasa lapse kui isiksuse igakülgsele kujundamisele. Selle kaudu õpib laps mõistma ümbritsevat maailma ja inimestevahelisi suhteid. Ühtlasi õpib ta mängu kaudu tunnetama oma kohta elus. Mäng on tavaliselt positiivse sisuga ja pakub lapsele rõõmu. Isegi kui mäng ei ole positiivse sisuga, on ta vabastav, sest mängus saab välja elada sisemised pinged. Kõik see aitab kaasa isiksuse harmoonilisele arengule (Sarapuu, 1977, 5). Mängus arenevad kõik psüühilised protsessid ja isiksuse omadused, eelkõige taju ja fantaasia, mis on loovmõtlemise ja loomise alus. Eakohane mäng arendab mõtlemisvõimet, kõnet, käelist tegevust, motoorikat ja suhtlemisoskust (Niiberg, Linnas, 2007, 65).

On oluline tähele panna, milline on lapse mängude iseloom ja kuidas ta suhtub uudsesse objekti. Informatiivne on ka see, millises ulatuses ilmutab laps iseseisvust oma tegevuses (Tiko, 2006, 9). Mängus ei kajastu mitte üksnes lapse kõne areng ja intellektuaalsed võimed, vaid mäng annab informatsiooni ka lapse tundmuste ja tema sotsiaalsete suhete kohta. Emotsionaalseid ja sotsiaalseid oskusi õpibki laps eelkõige mängu abil (Lindquist, 2000, 8). Lapse sotsiaalse arengu edusamme hinnatakse selle järgi, kuidas ta üksikmängult läheb üle kõrvutimängudele ja sealt edasi ühismängudele (Tiko, 2006, 11).

Koolieeliku mängus esinevad fantaasiad võivad otseselt kajastada tema muret ja ärevust. Lapsed ei oska oma tundeid sageli verbaalselt väljendada. Mäng on lapse konkreetne eneseväljendus (Landreth, 2002, 98). Mida noorem laps, seda piiratum on tema sõnavara ning põhjuse-tagajärje analüüsimise oskus. Probleemidega laste mäng on sageli agressiivne, sest nende tunded on sassis. Puuetega ja erivajadustega lapsed vajavad peale ravi ja tugivahendite ka tegevus-ja liikumisteraapiat. Mängu abil on võimalik arendada füüsilist võimekust, psühhosotsiaalseid oskusi, õppida tundma oma keha ja uurida keskkonda. Mänguteraapia aitab lapsel ennast mängu kaudu väljendada.

Mis on mänguteraapia?

Mänguteraapia on tegevusteraapia valdkonda kuuluv praktilise teraapia vorm, mida kasutatakse eelkõige väikelaste ning teismeliste puhul, et aidata neil toime tulla erinevat tüüpi traumaatiliste sündmustega nagu väärkohtlemine, lein, pereprobleemid, puue ja hülgamine. Mänguteraapia põhineb sellel, et mäng on lapse loomulik eneseväljendusviis. See on viis mille käigus antakse lapsele võimalus mängida turvalises situatsioonis läbi oma tunded (Axline, 1986, 6). Mänguteraapia on isiksusekeskne lähenemine ja baseerub põhimõttel, et enese parandamine toimub keskkonnas, kus laps tunneb end vabalt, saab uurida ja väljendada oma tundeid ja kogemusi läbi jutu ja mängu (Sherratt, 2001, 65). Mänguteraapia on sobiv igas vanuses. Kõiki võtteid saab kohandada vastavalt vanusele, ka täiskasvanutele.

Mänguteraapia arendati algselt välja kui meetod pakkumaks psühhoteraapia võimalusi lastele, kes elasid üle traumasid, ärevushooge või psüühikahäireid (Cattanach, 2003, 120). Peaaegu kõigil lastel on nende kasvamise ja arenemise ajal mingeid psüühilisi probleeme (Furman, 2010, 9). Sageli on probleemideks erinevad hirmud, käitumis- ja keskendumisraskused, agressiivsus, vanemate lahutus, lein. Koolilastel on sagedasemaks probleemiks on tõrjutus, kiusamine, mahajäämus, stress, vaesus. Selles kontekstis kasutati mängu eelkõige tunnete väljendamiseks. Selle asemel, et lapselt küsida, mida ta tunneb, mis teda vaevab, lastakse tal mänguliste vahenditega end väljendada. Mängides tunnevad lapsed ennast turvaliselt ja avanevad kergemalt. Mängu abil saavad terapeudid emotsionaalselt ja sotsiaalselt kannatavaid lapsi julgustada väljendama muresid ja tundeid ning aidata neil mõista, mis nende hinges toimub (Hart, Rollins, 2011, 87). Mängides laps tavaliselt keskendub (Linquist, 2000, 5). Mänguteraapias on mänguasjad lapse sõnad ja mäng lapse keel (Kivisaar, 2014). Mänguteraapias on kasutusel savi, liiv, värvid, muusika, kaardid, käpiknukud, joonistamine ja muu mis aitab lapsel oma tundeid ja soove erinevalt väljendada (Moat, 2015). Põhimõtteks on: sa puudutad ja oled puudutatud. Iga liigutus mida sa teed jätab jälje ja see jälg on nähtav. Puudutus on inimese kõige lähedasem kogemus, sa tunnetad seda oma peopesades, tallal, kehaga (Pill, 2014). Lapse tark sisemine mina teeb alateadlikult, mis vajab tervendamist ja ta teeb enda jaoks just õigeid asju ja jõuab õige teemani (Pill, 2014).

Mänguteraapias on kaks suunda: direktiivne ja mitte-direktiivne mänguteraapia. Direktiivses mängus terapeut sekkub lapse tegemistesse, suunab teda küsimustega, üritab vestluse käigus leida lahendused muredele, kasutab struktureeritud tegevusi. Mitte-direktiivses mängus, on terapeut vaatleja rollis. Laps juhib tegevust ja terapeut peegeldab. Lapse vabal ja looval tegevusel on mänguteraapilisest aspektist vaadatuna eriti suur mõjuulatus (Mellov, 2010, 6).

Peamised terapeutilised rakendused mänguteraapias ja psühholoogilises abis on:

- mäng;
- mäng kui töö;
- terapeutiline mäng;
- mänguteraapia;
- järjestikune mänguteraapia;
- lapse psühhoteraapia ja kliiniline psühholoogia.

Tähtis on mänguteraapias see, et kõik kuus valdkonda on omavahel seotud. Et minna edasi teise etappi, peab olema lapsega eelnevas etapis saadud edu. Terapeutilises mängus anname me lapsele peegeldamise teel emotsionaalse tagasiside juhtunust. Mängude ja tegevuste kaudu seletame lapsele olukorda ja kuidas sellega toime tulla. Positiivse lahenduse korral laps lepib juhtunuga. Kui ta ei lepi olukorraga, tuleb appi mänguteraapia. Järjestikuses mänguteraapias on tegemist meeskonnatööga, kus me palume ka vanemal või hooldajal lapsega mängida erinevate vahenditega. Kui ka nüüd ei ole laps ennast avanud kaasatakse kliinilised psühholoogid.

Lapsed on leidlikud ja oskavad mängus oma probleeme lahenda Vahel tuleb neid suunata, et nad probleemi üles leiaksid.

Võtteid vanematele

Kodus olles mängivad lapsed autodega, nukkudega, klotsidega, joonistavad, dramatiseerivad, räägivad kujutleva sõbraga. Tavaliselt on mängul sisu, keegi sõidab kellelegi külla, imiteeritakse lahingut, teepidu. Kui te panete tähele, et lapse mäng on muutunud (sõjakamaks, vaenulikumaks) või ta ei taha enam teistega mängida (ka oma pereliikmetega), siis üritage lapsega vestluse käigus aru saada, mis juhtunud on.

Mida vanem saab oma lapse heaks teha? Leidke iga päev lapsega ühiseks mänguks 20 minutit, te saate teada mida ta mõtleb, saate aru kas ta on kurb/vihane.

- Mängige läbi arvatav situatsioon,
- Laske lapsel mängu juhtida ja üheskoos leidke õige lahendus asjale.
- Ärge pahandage, kui ta ütleb halvasti teise lapse või olukorra kohta, küsige parem „Kuidas saaks teisiti öelda/teha, et kõigil oleks hea?“
- Mängige lapsega koos tema lemmikmänguasjadega
- Meisterdage ja joonistage koos.
- Lugege lapsele õhtujuttu, lõunajuttu, vaadake koos raamatud, tehke oma raamat.

Õpetajatena näeme me palju erinevaid lapsi, kes püüavad oma probleemidega ise hakkama saada. Kahjuks aga on olukordi, kus laps vajab abi, toetust ja tuge.

- Hirm
  - paneme hirmu pudelisse ja laseme ta pärast vabaks (kallame õues maha, laseme kraanikausist alla),
  - hoiame oma hirmu pudelis kinni ja ei lase seda lahti.
  - joonistame hirmupildi ja paneme selle raami taha, kust ta ei saa välja.
  - joonistage või meisterdage lapsele asi, mida ta saab kaasas kanda.
- Lein
  - Laps valib asju (kivid, sädelev liiv, erinevaid väikeseid lilli, ingleid, ämblikke, putukaid jne.), mis meenutavad kaotatud inimest ja räägivad temast. Ta võib need panna pudelisse või karpi ja otsustada, mis ta sellega edasi teeb.

Tihti võivad lapsed, kes on läbi elanud leina või kaotuse käituda nii nagu midagi poleks juhtunud, see on lihtsalt kaitse.

Mänguteraapia näited raamatust: „Play Therapy with Traumatized Children. John Wiley and Sons.“

Vihmavari

Laps kujutab endale ette, et hoiab enda pea kohal suurt vihmavarju, mis kaitseb teda traumaga seotud „sõnade vihma” eest ja laseb leida toimetulekustrateegia. Lisaks vihmavarju visualiseerimisele on terapeudil paberist värvilised vihmavarjud, mille tagumistele külgedele kirjutatakse koos lapsega toimetulekustrateegia, mida eelnevalt õpiti ja harjutati. Näiteks laps, kellele räägiti vanaema surmast nii, et ta tegi viimase sügava hingetõmbe ja siis enam ei ärganud, ei julge enam sügavalt hingata, sest äkki siis sureb tema ka ära. Laps õpib sügavamalt hingama, kasutades vihmavarju tehnikat ja pärast harjutamist kirjutatakse võte vihmavarju tagumisele küljele. Näiteks teeb laps päris vihmavarju lahti, istub selle all ja hingab sügavamalt, samal ajal puistab terapeut sulgi, mis on mõeldud iseloomustama kõike traumaga seonduvat, vihmavarjule ning laps saab kogemuse, et kui ta hingab sügavalt on ta kaitstud. Samal põhimõttel töötab ”toimetuleku pirukas”, kus erinevatele (paberist vm) pirukalõikudele kirjutatakse erinevad toimetulekustrateegiad.

Pabernukud

Lastele (kuni teismeeani), kelle jaoks terapeut (õpetaja) võib osutuda ainsaks turvaliseks täiskasvanuks, sobib meetod, kus pabernukkudele kirjutatakse afirmatsioon, mis lapsele ikka ja jälle terapeudi poolt öeldut/tehtut meelde tuletab. Näiteks pabernukk kuhu on kirjutatud „Sa oled eriline”, või „Meie eriline käepigistus”.

Võlukepp

Paku lapsele võimalust teha endale võlukepp, millega ta saab eemale ajada kurjad inimesed, endale võluda kaitsekilbi, muuta ennast hästi suureks ja võimsaks. See võib olla puuoks, millele on lisatud kive, helmeid, läikivat paberit. Tähtis tegemise juures on see, et laps teeb seda algusest peale ise ja on kogu protsessi aja mõttega asja juures. Ta võib selle võlukepi endaga koju kaasa võtta või jätta see terapeudi juurde. Oluline on et laps otsustab ise, mis sellega edasi teha.

Kokkuvõtteks

Parim viis last aidata on läbi mängu. Mänguterapeutiline lähenemine on kasulik käitumis- ja õpiraskustega lastele, kõigile lastele, kellel on probleeme koolis, kodus või on emotsionaalselt tasakaalutud, kes ei tule toime oma vihaga. Mänguteraapia abil arendab laps suhtlemisoskust ja sotsiaalseid oskusi, õpib väljendama tundeid, kohandama käitumist. Mängus loodud kujuteldavas situatsioonis võib laps peegeldada oma soove ja unistusi ning kajastada suhteid teiste inimestega. Mänguteraapiat saab iseloomustada kui pidevat ja katkematut kulgemist erinevate mänguliste elementide vahel.

Allikad:

Almann, S., A. Tikko (2006). Arenguvestlused lasteaias. Tallinn: Kirjastus Ilo
Axline, V. M. (1986). Dibs in Search of Self. New York: Ballantine Books Inc.
Cattanach, A. (2003). Introduction to Play Therapy. UK: Brunner-Routledge
Emma Moat ja Sirli Kivisaar (2014). Mänguteraapia väljaõppe materjalid. Tartu: Annely Sootsi tervisekool
Furman, B. (2010). Minu armas marakratt. Tallinn: Eesti Ajalehed
Hart, R., J. Rollins (2011). Therapeutic Activities for Children and Teens Coping with Health Issues. New York: John Wiley & Sons Ltd
Landreth, G. (2002). Play therapy: The art of the relationship. UK: Brunner-Routledge
Lindquist, I. (2000). Mänguteraapia. Tallinn
Linnas, T., M. Linnas (2007). Laps läheb lasteaeda. Tartu: AS Atlex
Mellov, Z. (2010). Mängult ja päriselt. [Kursusetöö]. Tallinn: Tallinna Puuetega noorte keskus
Peater, M., D. Sherratt (2001). Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders. UK: David Fulton Publishers Ltd
Pill, E. (2014). Töö saviväljal. Eripedagoogika, 43, 47–55.
Sarapuu, H. (1977). Laps ja lelud. Tallinn: Valgus
http://www.playtherapy.org.uk/AboutPlayTherapy/PlayContinuum1.htm
http://www.a4pt.org/?page=PTMakesADifference

Kunstiteraapia kaasava hariduse osana

Mai Sein-Garcia, MA
kasvatusteaduste doktorant, kunstiterapeut ja õpetaja
Tallinna Ülikool

Sissejuhatus

Kaasav haridus tähendab, et kõigil õppijatel on õigus saada haridust vastavalt oma võimetele ja vajadustele (http://primus.archimedes.ee/takistusteta/7.html, 24.10.2015). Lasteaia- ja põhikoolieaiste laste puhul tähendab see eelkõige, et neil on võimalus õppida kodule lähedal asuvas haridusasutuses, kus süsteemse lähenemise kaudu arvestatakse kõigi laste akadeemiliste, sotsiaalsete, emotsionaalsete, füüsiliste vajaduste ning eripäradega. Kaasava hariduse peamine põhimõte on, et kõigil lastel on võrdne võimalus haridust omandada sõltumata rassist, soost, arengulistest eripäradest või sotsiaal-majanduslikust taustast. Oluline on mõista, et siinjuures ei piisa üksnes juurdepääsust tavaharidussüsteemile. Õpilaste haridussüsteemis osalemine tähendab ka seda, et õppijad on kaasatud õppetegevusse neile tähenduslikul viisil. Just õpitu, iseenda ja oma koha mõtestamises saab kunstiteraapia aidata kaasa tugisüsteemi osana.

Järgnevalt arutlen järgmiste teemade üle: mis on kunstiteraapia, miks ja kellega seda kasutada, kunstiteraapia kaasava hariduse osana erinevates vanuses klientidele ehk kus kunstiteraapiat kasutada, materjali koht kunstiteraapias ja viimasena toon mõned praktilised näited oma kogemustest, kuidas lapsega rääkida tema tööst.

Mis on kunstiteraapia?

Visuaalkunstiteraapia on teraapia vorm, kus kombineeritakse visuaalkunsti vahendeid ja tehnikaid psühhoteraapilise lähenemisega. Olulisel kohal on enese väljendamine läbi kunstitöö ning selle mõtestamine igapäevaelu kontekstist lähtudes. Loominguline töö võimaldab mitteverbaalset kommunikatsiooni, sest pildiga saab väljendada seda, mida sõnades on raske või võimatu väljendada või millest ei soovita rääkida. Visuaalkunstiteraapia võtted aitavad suhelda ka siis, kui kõne

puudub. Loomeprotsess käivitab kujutluse, mõtted, tunded. See on kehaline ja vaimne protsess, mida sageli kogetakse pingeid alandava ja eneseteostust toetavana. Teraapia eesmärgid tulenevad kliendi east, seisundist ja vajadustest ning võivad olla seotud terviseprobleemi või elukriisiga toimetulekuga, üldise arengu toetamisega, sotsiaalsete oskuste täiendamisega või oma potentsiaali ja ressursside parema kasutamisega.

Kunsti on teraapias hea kasutada järgmistel põhjustel:

- kunsti tegemise kaudu areneb meie arusaam iseendast – tants sise- ja välismaailma vahel,
- kunsti kui transformatiivne vahend (kontakt teadvustamata sümbolitega, sümbolite eristamine, lahendamata paradokside teadvustamine jne.),
- kunsti tegemine aktiveerib nii keha kui vaimu,
- kunsti tegemine on vahend õpilase tasandile liikumiseks (vahed inimeste vahel kaovad) (Darley & Heath, 2008: 15-24).

Teraapias loome ja korrastame oma maailma ja iseennast selles. Kunsti luues, on aktiivne nii meie keha kui vaim, sest keha on peegliks meie emotsioonidele (Sternberg, 2001). Pilt on peegliks meie mõtetele, tunnetele ning selle looja võib sealt leida enda jaoks olulisi tähendusi, sümboleid, metafoore (analüüs mitmel erineval tasandil) ning loomeprotsessi käigus saame tegeleda oma kujutlustega, sest “fantaasia on sild keha ja vaimu vahel” (Lusebrink, 1990).

Kunstiteraapia kaasava hariduse osana eri vanuses klientidele

Visuaalkunstiteraapiat kasutatakse individuaal-, pere- või rühmateraapiana ning see sobib erinevatele klientidele väikelastest eakateni. Loovterapeudid töötavad tervishoiu- ja rehabilitatsiooniteenuse osutaja juures, sotsiaal- ja haridusasutustes ning erapraksises. Seda teraapiavormi võib kasutada lasteaedades ja koolides õpilaste tugisüsteemis, haiglates, hoolde- ja päevakodudes jt institutsioonides. Oluline on siinjuures läbi mõelda, miks kunstiteraapiat konkreetses asutuses kasutada ja milliste küsimustega kunstiterapeut töötab.

Ravi või rehabilitatsiooni eesmärgist lähtuvalt võib loovterapeut töötada viiel erineval sekkumise tasandil:

1. diagnostilisel tasandil toimub esmane hindamine (kliendi loomingulise käitumise ja/või kunstipõhiste hindamismeetodite kaudu kogutakse informatsiooni, mille alusel kirjeldatakse tema tervislikku seisundit, elusituatsiooni ja toimetulekut ning hinnatakse loovteraapia vajadust/sobivust ning määratletakse sekkumistasand);

2. psühhoterapeutilisel tasandil toimub psüühilise tervise ja toimetuleku toetamine, järgides psühhoteraapilise lähenemise põhimõtteid;
3. funktsionaalsel tasandil sekkumise kaudu toimub spetsiifilise funktsiooni või funktsionaalsete võimete arengu, taastumise ja säilitamise eesmärgistatud toetamine;
4. rekreatiivsel tasandil toimub terviseedenduslik heaolule ja loovuse arendamisele suunatud loovteraapiliste võtete rakendamine, mis toetab inimese toimetulekut, soodustab emotsionaalset tasakaalu ja eneseteostust;
5. palliatiivse tasandi sekkumisel osutatakse loominguliste tegevuste ja kunstide kaudu psühhosotsiaalset toetust haigusega seotud kannatuste leevendamiseks ning patsiendi ja tema lähedaste parima võimaliku elukvaliteedi saavutamiseks. (http://www.loovteraapiad.ee/loovteraapiad.html, 25.10.2015)

Haridusasutustes kasutatakse kunstiteraapiat eelkõige funktsionaalsel ja rekreatiivsel tasandil. Kunstiteraapia meetodid ja tehnikad on abiks teatud tegevuste või käitumise õppimisel. Näiteks on vajadus parandada kliendi tähelepanu, motoorikat, liikumist või mälu. Samuti on oluline üldise arengu toetamine ja toimetulekuoskuste õppimise toetamine. Rekreatiivsel tasandil toimub terviseedenduslik heaolule ja loovuse arendamisele suunatud kunstiteraapiliste võtete rakendamine, mis toetab inimese toimetulekut, soodustab emotsionaalset tasakaalu ja eneseteostust. Protsess võib sisaldada psühho-hariduslikku komponenti ja loomingulise eneseväljenduse võtete õppimist ning sageli on esiplaanil loominguline produkt. Rekreatiivse lähenemise puhul tähtsustatakse positiivset emotsionaalset muutust ja kogemust loomingulisest tegevusest (http://www.loovteraapiad.ee/loovteraapiad.html, 25.10.2015).

Beebid ja väikelapsed (0–3 eluaastat) käivad kunstiteraapias koos vanemaga. Eesmärgiks võib olla kas mõne konkreetse oskuse õppimine, grupis osalemine ja vanema-lapse suhte toetamine. Lasteaia- ja koolieelaste lastega saab teha kunstiteraapiat juba lasteaias ja koolis, huvikoolides ja -keskustes. USAs ja Inglismaal töötasid kunstiterapeudid traditsiooniliselt erikoolides aidates tundeelu ja käitumisraskustega lapsi (Robinson, 1984). Käitumisprobleemid on sageli seotud madala enesehinnangu, madala õpiedukuse ja tõrksa käitumisega, mistõttu lasteasutustes on üha suurem vajadus terapeutilise töö järgi. Autistlikel lastel esineb eriti sotsiaalse ja emotsionaalse kommunikatsiooni häireid ning kunstiteraapia saab aidata neil teistega läbi loovtegevuste suhelda (Dubowski & James, 1998). Alates 1980ndatest aastatest on Inglismaal ja USAs järjest rohkem kunstiteraapiat hakatud kasutama lasteaedades ja koolides hariduslike erivajadustega lastega (Case & Dalley, 2014: 8–11). Seda ka tänapäeva Eestis õpiraskustega lastega. Avatud kunstiteraapia stuudiod pakuvad kogukonna tööks olulise võimaluse ühendada eri põlvkondi ja konkreetse kogukonna gruppe (Case & Dalley, 2014: 11).

Materjalid kunstiteraapias

Kunstiteraapias kasutatakse materjalidena värve, savi, erinevaid pabereid, väljalõikeid ajakirjadest, fotosid ja igasuguseid materjale, millest on võimalik teha pilte ja installatsioone. Populaarsed on ka looduslikud materjalid, kollaažimaterjalid (erinevad paberid, väljalõiked ajakirjadest), inspiratsiooniks kasutatakse postkaarte ja fotosid. Lisaks traditsioonilistele vahenditele kasutatakse järjest rohkem foto- ja videotehnikaid, luuakse installatsioone kombineerides erinevaid materjale ja tehnikaid. Materjalide valik sõltub suuresti terapeudi ettevalmistusest ja isiklikest eelistustest, aga ka väga praktilistest asjaoludest, nagu eelarve, aeg ja ruum (Rubin, 2011). Kunstiterapeudi arusaam materjalide kasutamisest on väga oluline osa professionaalsest identiteedist (Moon, 2010: 50). Enamik kunstiterapeute eelistavad võimalikult mittestruktureeritud ja lihtsalt käsitletavaid kunstivahendeid nagu guaššvärvid, savi, pastellid, pliiatsid. Neid materjale suudavad kasutada võimalikult paljud eri vanuses inimesed ning neid saab kasutada limiteeritud seansiaja jooskul (Rubin, 2011).

Materjaliga kokkupuude tekitab mälestusi, tundeid ja mõtteid, materjalidel on oma osa kunstitöö kujunemisel, suunates meie puudutusi ja liikumist. Läbi materjalide valiku saab terapeut suunata kliendi loovprotsessi (Sein-Garcia, 2012). Tähtis on keha ja materjalide vastastikune mõju, sest keha liikumine on psühholoogilise tunde dünaamiline väljendus ja see aitab lahti mõtestada subjektiivset tunnet läbi ruumikasutuse ning materjalide, tööriistade ja vahendite valiku. Teraapias püütakse esile tuua kliendi eneseväljenduse potentsiaali (Whitaker, 2004). Materjalidel on erinev potentsiaal, kasutuspiirid ja -tingimused ning võimalik lõpptulemus. Teraapiline potentsiaal sõltub materjali füüsilistest omadustest, nagu käsitsemise keerukus, produkti valmimisetappide arv, kasutamisnõuded ja -piirangud, turvalisus (White, 2002), samuti materjali psühholoogilisest natuurist nagu kompulsiivne, regressiivne, agressiivne, ekspressiivne (Nathan & Mirviss, 1998) ning tunnetuslikest omadustest nagu konsistents, vedelikusisaldus, plastilisus, käsitsetavus ja graafilisus (Aach-Feldman & Kunkle-Miller, 1987).

Ainult loomingulisele protsessile tähelepanu pöörates võib tekkida olukord, kus alahinnatakse materjali rolli kunstiteraapias (Schaverien, 1992). Materjalide kvaliteet on tähtis, sest teraapias on oluline ka esteetiline protsess (Henley, 1991). Materjali kvaliteet võib mõjutada töö tulemust ning materjali tõttu (näit halva kvaliteediga liim, pidevalt murduv pliiatsisüsi) ebaõnnestunud töö võib tekitada kliendis vale hoiaku nii oma töö kui kunstiteraapias toimuva suhtes (McNiff, 1998). Hea kvaliteediga materjalidega töötamine on meeldiv ja enesehinnangut tõstev (Schaverien, 1992). Terapeudi suhtumine materjalidesse kandub üle ka kliendile (Dudley, Gilroy & Skaife, 2000). Ka kasutatavate materjalide hulk võib olla oluline, sest võib mõjutada kliendi materjalivalikuid ning tekitada muret materjalide „raiskamise“ osas (Hinz, 2006). Materjali rohkus võib mõjuda ülestimuleerivalt. Terapeut saab aidata kliendil materjalidest valikuid teha. Kliendi reaktsioon materjalile ei ole otseselt seotud tema oskusega neid kasutada (Schnetz, 2005).

Teraapia kontekstis on materjalide valikul oluline arvestada:

- praktilisi küsimusi (nt materjalide kättesaadavus ja maksumus, turvalisusnõuded ning kliendile sobivus);
- kultuuri konteksti (nt materjalide kultuurilised eelistused ja tabud, sotsiaalne ja poliitiline kontekst, kliendi sotsiaalmajanduslik taust, jätkusuutlikkus);
- terapeudi professionaalset identiteeti (terapeudi enese kogemused materjalidega ja arusaamad spetsiifilistest materjalidest, meediast, protsessist ning materjalide potentsiaalist, terapeudi oskused, teadmised ja eelistused) (Moon, 2010: 12–13).

Mõned praktilised märkused

Kunstiteraapia meetodite kasutamine sõltub eelkõige konkreetse lapse vajadustest ja võimalustest lapse arengut toetada.

Konkreetse oskuse õppimine – individuaalne töö

Individuaalsed kunstiteraapia eesmärgid sõltuvad eelkõige konkreetse lapse arengust, eripäradest, vajadustest ja eelistustest. Töötada saab funktsionaalsel tasandil mingi oskuse õppimisega, näiteks pliiatsihoid, silma-käe koostöö parandamine, oma nime kirjutamine. Siin saab kasutada erinevaid materjale, et stimuleerida kätt ja erinevaid meeli. Psühhoteraapilisel tasandil töötades saab toetada lapse mina arengut ja tema mõistmist oma kohast maailmas (seotus teistega).

Sotsiaalsed oskused – harjutused lastegrupis kasutamiseks

Kunsti tegemine on suurepärane viis teha lastega grupitööd ja ergutada lapsi suhtlema värvide ja vormide kaudu. Terve rühmaga on võimalik suurele paberile kõik koos joonistada/maalida. Sõltuvalt rühma vajadustest on võimalik märgistada piirjoontega iga lapse koht, kus ta tegutseb ja koos täita ühine ruum või luua midagi koos (nt fantaasialoom, puu, linn) ilma, et lapsed piiritleksid oma ala, kus nad joonistavad. Iga lapse ala piiritlemine loob võimaluse märgata iga last grupis ja õppida aktsepteerima isiklikku territooriumi ja jagatud ala ning arutada, mis on nende kahe piirkonna erinevused. Siinjuures võiks lastega arutada teemadel: Mis on minu sees, mis väljas? Mida soovin endast jagada ja mida mitte? Millega ja kuidas pean arvestama, kui tegutsen grupis? Juhul, kui on vaja, siis võib kasutada paarisjoonistamist. Dialoog läbi pildi võib olla alguseks verbaalsele dialoogile. Näiteks ühele paberile joonistamine koos, kaaslase töö lõpetamine, kingituse tegemine kaaslasele jne. Paaristööd saab kasutada ka vanem-laps teraapias, mille eesmärgiks on vanema ja lapse kommunikatsiooni parandamine ja vajaduste teadvustamine.

Kuidas lastega rääkida nende loovtööst?

Kunstiteraapias toimuvad tegevused siin ja praegu. Laps tunneb, kui oled oma mõtetega eemal. Sel juhul kaob ka tema tähelepanu ja soov tegutseda. Pööra tähelepanu ruumile. Ruum on teine õpetaja. Pane vajalikud vahendid nii, et laps saaks need muretult kätte. Samas on vaja, et asju oleks nii palju kui vaja ja nii vähe kui võimalik. Erinevate vahendite arv ja kogus sõltub konkreetse lapse vajadustest ja töö iseloomust. Näiteks tähelepanuhäirega lapse vahendite arvu ja kogust tuleks piirata, et ta suudaks keskenduda. Samas normintellektiga lapse loovuse ja kujutlusvõime ergutamiseks võiks just pakkuda sõltuvalt töö iseloomust võimalikult erinevaid materjale. Õpetaja roll on abistada ja olla nn kaasteeliseks (tunnistajaks). Innusta last („Kas sooviksid ühte värvi siit?) Väldi tööle ise nime andmist, ootuseid, lapse eest mingi asja tegemist. Hea on lastega hiljem nende tööst rääkida. Väldi ütlusi nagu „see on ilus lind“ või „mis see on“. Pigem kasuta küsimusi, mis algatavad avatud arutelu. „Kas sa tahaksid rääkida oma tööst/ skulptuurist?“ „Kas sinu tööl on lugu?“ „Ma näen musta täppi kollasel tööl. Kas sul on lugu selle kohta?“ „Milline osa sinu töös on sulle kõige huvitavam?“ „Kas sinu pildil on osa, mis sulle eriti meeldib / ei meeldi?“ Juhul, kui laps ei soovi oma tööst rääkida, siis aktsepteeri seda.

Kokkuvõte

Kaasav haridus tähendab, et kõigil õppijatel on õigus saada haridust vastavalt oma võimetele ja vajadustele oma kodu lähedal. Oluline, et õppija oleks kaasatud õppetegevusse neile tähenduslikul viisil. Kunstiteraapiat saab kasutada tugisüsteemi osana haridussüsteemis, et aidata õpilastel mõtestada iseennast, oma kohta maailmas ning õpitut. Kunstiteraapia on tänuväärne meetod avatud stuudiotes, et integreerida paremini kogukonna erinevaid osi.

Allikad

Aach-Feldman, S. & Kunkle-Miller, C. (1987). A Developmental Approarch to Art Therapy. Rubin, J. A. (Ed). Approaches to Art Therapy. Theory and Technique. New york: Brunner/ Mazel Publishers, p. 251–274

Case, C. & Dalley, T. (2014). The Handbook of Art Therapy. London and New York: Routledge

Darley, S. & Heath, W. (2008). The Expressive Arts Activity Book. A Resource for Professionals. London: Jessica Kingsley Publishers

Dubowski, J. K. & James, J. (1998). Arts therapies with children with learning disabilities. In D. Sandle (Ed.), Development and diversity: new applications in art therapy. London, NY: Free Association Books, pp. 41–56.

Dudley, J., Gilroy, A. & Skaife, S. (2000). Teachers, students, Clients, therapists, researchers: Changing gear in experiental art therapy groups. In A. Gilroy & G. McNelly (Eds.). The changing shape of art therapy: New developments in theory and practice. London: Jessika Kingsley, pp. 172–199.
Henley, D. R. (1992). Exceptional children exceptional art: Teaching art to special needs. Worcester, MA: Davis
Hinz, L. (2006). Drawing from within: Using art to treat eating disorders. London: Jessika Kingsley
http://primus.archimedes.ee/takistusteta/7.html, 24.10.2015
http://www.loovteraapiad.ee/loovteraapiad.html, 25.10.2015
Lusebrink, V. B. (1990). Imagery and visual expression in therapy. New York: Plenum Press
McNiff, S. (1998). Trust the process: An artist´s guide to letting go. Boston. Shambhala.
Moon, C. H. (2010). Materials & Media in Art Therapy. Critical Underestandings of Diverse Artistic Vocabularies. New York, London: Ruotledge Taylor & Francis Group
Nathan, A. A. & Mirviss, S. (1998). Therapy techniques: Using the creative arts. Ravensdale, Wa: Idyll Arbor.
Rubin, J. A. (2011). The Art of Art Therapy. What Every Art Therapist Need to Know. New York, London: Ruotledge Taylor & Francis Group
Schaverien, J. (1992). The revealing image: Analytical art psychotherapy in thepry and practice. London: Routledge.
Schnetz. M. (2005). The healing flow: Artistic expression in therapy. London: Jessika Kingsley
Sein-Garcia, M. (2012). Õpetaja roll käelise tegevuse juhendajana. Teosest: M. Sein-Garcia, A. Tavasti & S. Ulkuniemi, Looduslikud materjalid väikelaste käelistes tegevustes. Tallinn: Tallinna Ülikool. http://www.pronatmat.eu/images/stories/pdf/PDF_looduslikud_materjalid_raamat.pdf, lk 32–39
Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. I. Sternberg (Edit.), Handbook of Creativity (pp. 3–17). New York: Cambridge University Press.
Whitaker, P. (2004). Art moves: Exploring the implications of the body and movement within art therapy. The Canadian Art Therapy association Journal, 17, pp. 3–9.
White, L. M. (2002). Printmaking as therapy: Frameworks for freedom. London: Jessika Kingsley

Ümberpööratud klassiruum

Sirje Klaos, MA
õpetaja-haridustehnoloog
Tallinna Vanalinna Täiskasvanute Gümnaasium

Kogu maailmas on viimasel kümnendil hakanud levima ümberpööratud klassiruumi õppemeetod. See tähendab, et õpetaja ei anna enam esialgseid selgitusi koolis tahvli ees vaid salvestab uue teema videosse ja õpilase ülesandeks jääb iseseisvalt tutvuda õpitava materjaliga. Ümberpööratud klassiruumi üheks algatajaks ja eestvedajaks on USA keemiaõpetaja Jon Bergmann (http://flippedclass.com/about-m/), kes on aastaid rakendanud antud meetodit, kus õpetaja kuulamine liigub õpilase koju ja tavapärane kodutöö tehakse tunnis koos õpetajaga. Ka mitmed Eesti koolide õpetajad on hakanud kasutama ümberpööratud klassiruumi meetodit. Miks nad selle tee valisid ja kuidas antud meetod mõjutab õpilasi on järgneva kirjutise põhiteemaks.

Ümberpööramise mõte

Enamik õpetajaid mõtleb tunni ettevalmistamisel, kuidas oma tunniaega koos õpilastega kõige paremini ära kasutada. Kaasaegne tehnoloogiarikas keskkond soodustab ja toetab igati uue meetodi kasutusele võtmist. Nii on õppuritel lihtsam kuulata või vaadata õpitavat materjali kodus ja siis koolitunnis alustada ülesannete lahendamisega. Probleemide tekkimisel on igaühel võimalus küsida õpetajalt koheselt abi. Aga õppurid, kes on harjunud viilima või jätnud ülesanded tegemata, muutuvad siinjuures nähtavaks ja nad ei saa enam vabandusi otsida. Lastevanemate puhul langeb ära ka küsimus, kas nad oskavad oma lapsi aidata.

Ümberpööramise võimalus

Ümberpööratud klassiruumi rakendamisel on oluline nii materjalide olemasolu kui õpetaja võime neid kasutada. Seega on vaja teada digitaalseid ressursse. Enamasti otsitakse ekraanivideoid www.youtube.com keskkonnast või luuakse ise oma ainele vastavad videod ning jagatakse pilveteenuse (Google Drive, OneDrive, iCloud) kaudu. Ekraanivideote loomine ei ole tänapäeval kuigi keeruline ja tavalise õppematerjali salvestamisega saab iga õpetaja hakkama. Levinumateks ressurssideks videote loomisel on vabavaralised programmid. Näiteks ScreenCast-O-Matic http://screencast-o-matic.com/ (Windows, online) või Capture Me http://capture-me.en.softonic.com/mac (Mac) või Lensoo (iPad, Android) http://www.lensoo.com/. Õppevideote kasutamisel on vaja esmalt õpilastele tutvustada, kuidas neid saab vaadata, kas kiirendatud või aeglustatud variandis, kas pauside või tagasikerimisega. Siinkohal on soovitus õpetajatele mitte väga pikki videoklippe luua. Teadlased väidavad, et õppija tähelepanu on kõige efektiivsem vaid esimesed 2 min.

Õpilased tulevad/ei tule ümberpööratud klassi.

Kuna ümberpööratud klassiruum eeldab õppija aktiivset osalemist tunnis, siis üks osa õpilasi on harjunud vana meetodiga, kus õpetaja räägib ja nemad kuulavad. Kui senini ei olnud õppuril mingit vastutust enda õppimise eest, siis nüüd äkki on mängureeglid muutunud. Vastutus tuleb oma tegevuse eest võtta iga tund. Seepärast ei saa antud meetodit kohe täielikult rakendada vaid tuleb õpilastele järk-järgult pakkuda huvitavaid ja elulisi ülesandeid. Nii tekib harjumus ja üleminek uuele meetodile muutub sujuvamaks. Teist osa õpilasi võib hakata häirima see, et nad peavad enam pingutama, kuna tunnitööst on raske viilida. Nimelt nähakse antud meetodi rakendamisel ette igale õpilasele võimalus tehtud individuaal-, paaris- või rühmatööd, reflekteerida mis tuli hästi välja ja mis ebaõnnestus. See toob kaasa omakorda õpilaste suurema sotsialiseerumise ja kaasõpilastega arvestamise. Kolmandaks on igas klassis olemas sellinegi osa õpilasi, kel on raskusi tavatunnis õpitust arusaamisega. Neile sobib ümberpööratud klassiruumi meetod kõige paremini, sest nad saavad rahulikult videote abil õppida omas tempos. Vajadusel on neil võimalik videole panna paus, mõelda ja kui vaja, tagasi kerida ning uuesti vaadata.

Alati on mingi osa õpilasi, kes tulevad uue meetodiga kaasa. Uuringud on näidanud, et õpilaste kodutööde aeg on vähenenud ja arusaamine teemast paranenud. Noor õpetaja Liis Mardi uuris 154 õpilast, kus anti hinnanguid õppevideote kohta 5 pallisel skaalal. Keskmine oli 3,4, mis näitab õpilaste positiivset suhtumist ümberpööratud klassiruumi meetodisse, kuid see vajab harjumist. Õpilased mainisid, et õppimine muutus huvitavamaks, loomingulisemaks, tuli ise asja selgeks saada jne (Mardi, 2015).

Ümberpööratud klassiruumi plussid ja miinused

Ümberpööratud klassiruumi plussiks võib lugeda kaaslastega koos õppimist, arutelusid, omas tempos videote vaatamist (Mok, 2014). Bergmann ja Sams (2012) on öelnud, et suureneb õpilaste omavaheline suhtlus. Samale järeldusele jõudsid Eesti uurijad oma uurimusega, kus õpilased väitsid, et *meeldis arutada teistega*, *oli vabadus rääkida ja arutleda kõva häälega, koormus oli väiksem, õppimine ei tekitanud stressi* (Mardi, Pihlap, 2015).

Veel võib siia lisada ressursside efektiivsema ärakasutamise ja õpilastes 21.saj. oskuste kujundamise, milleks on iseseisev õppimine, koostöö ja kriitiline mõtlemine (Fulton, 2014)

Ümberpööratud klassiruumi meetodi negatiivseteks külgedeks on ajamahukas õppematerjali ettevalmistamine ja see, kui õpilane jätab kodutöö tegemata. Viimane on kõige halvem, sest nii võib nurjuda kogu ümberpööratud meetodi rakendamine (Mok, 2014). Võtmeküsimus peitub selles, kas õppija vaatab videot või ei vaata.

Siinkohal on sobiv mainida mitmeid metoodilisi võtteid, kuidas õpetajad saavad oma õpilasi mõjutada ja motiveerida ja tunni läbikukutamisest hoiduda:

1) video peab olema lühike ja huvitav, et õpilasel oleks soov seda vaadata,
2) videoloengut võiks õpilane konspekteerida ja selle eest saab lisapunkte,
3) kodutööd eiranud õpilane vaatab videot tunnis ja kodus lahendab ülesandeid ilma õpetaja toeta.

Kokkuvõtteks

Ümberpööratud klassiruumi meetod on üks meie hariduse tulevikumeetoditest, viimast kinnitavad Jon Bergmanni poolt läbiviidavad intervjuud õpetajatega erinevatest riikidest BAM raadios *The Flip Side* (http://www.bamradionetwork.com).

Kokkuvõtteks võib öelda, et õpilastele huvi ja aktiivõppe rakendamine toob üha selgemalt esile ümberpööratud klassiruumi tugevamad küljed nagu töökindlus, konkreetne töökoha eetika, ajajuhtimine, hea käitumine, meeskonnatöö, efektiivne suuline ja kirjalik eneseväljendus, ausameelsus ja algatusvõime (Price, 2015).

Lapsevanemaid on vaja kindlasti uue meetodiga kurssi viia ja põhimõtted ära seletada, sest õpilane võib kodus öelda emale-isale, et mu õpetaja ei õpeta mind enam. Vanem peab oskama põhjendada miks õpetaja nii käitub.

Kuigi meie koolide õpilased pole kõik harjunud aktiivselt õppima, on ümberpööratud klassiruumil eeldus murda senikehtivaid arusaamu ja muuta õpilasi vastutustundlikumateks.

Allikad

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). How to Implement the Flipped Classroom. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. USA: International Society for Technology in Education.
Fulton K. P. (2015). Time for Learning. Top 10 Reasons Why Flipping the Classroom Can Change Education. USA: Corwin.
Mardi, L. (2015). Ekraanivideote kasutamine matemaatika õppimisel Ümberpööratud klassiruumis III kooliastmes. Bakalaureusetöö, Tartu Ülikool, haridusteaduste instituut.
URL http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/48112/liis_mardi.pdf
Mardi, L. Pihlap, S. (2015). Flipped classroom in mathematics lessons at 3rd school stage.
URL https://files.itslearning.com/data/205/6164/sirje 2.pdf?
Mok, H. N. (2014). Teaching Tip: The Flipped Classroom. Journal of Information Systems Education, 25(1), 7
Pirce, D. (2015). Hey! I just noticed I'm getting an F in your class. What can you do for me?
URL http://www.bamradionetwork.com/edwords-blog/hey-i-just-noticed-i-am-getting-an-f-in-your-class-what-can-you-do-for-me

SOS CHILDREN'S VILLAGES INTERNATIONAL

SOS LASTEKÜLA EESTI ÜHING

TALLINNA ÜLIKOOL

KEILA LINNAVALITSUS
KEILA MUNICIPALITY

KEILA KOOL

QUALITY EDUCATION FOR CHILDREN AT SOCIAL RISK

Estonia.eu
Positively surprising

WE COME TO ESTONIA >>visitestonia.com

European Union
Regional Development Fund

Investing in your future

NORDPLUS

ESTONIAN DEVELOPMENT COOPERATION

ISBN 978-9949-81-191-5

9 789949 811915