



# **Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks**



Jenny Thompson

**Originaal:**

Jenny Thompson

The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs

Pearson Education Limited 2010

ISBN: 978-1-4082-2500-4

© Pearson Education Limited 2010

Käesolev raamatu „The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs“ tõlge on välja antud kirjastaja Pearson Education Limited nõusolekul.

Eestikeelne tõlge:

© SA Archimedes ja Terje Konsap

Raamatut ega selle osi ei ole lubatud kirjastaja eelneva loata ühelgi viisil reprodutseerida.

Tõlkemeeskonna juht ja toimetaja: Kadi Lukanenok

Tõlkija: Terje Konsap

Keeletoimetaja: Inga Kukk

Küljendaja: Kalle Müller

ISBN 978-9949-481-51-4

Raamat on välja antud SA Archimedes haridusteaduse ja õpetajakoolituse edendamise programmi Eduko toel. Programmi elluviimist toetab Euroopa Liidu Euroopa Sotsiaalfond.

# Sisukord

Eessõna eestikeelsele väljaandele 5

Autori tänusõnad 7

Kirjastaja tänusõnad 7

Sissejuhatus 9

1. Hariduslike erivajaduste ja puudemudelite ajalugu 12
2. Hariduslike erivajaduste väljaselgitamine ja HEV koordinaatori roll 23
3. Aktiivsus- ja tähelepanuhäire 32
4. Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused 47
5. Düsleksia 60
6. Düspraksia 76
7. Autismispektrihäire 88
8. Kuulmispuue 103
9. Nägemispuue 111

Sõnastik 122



# Eessõna eestikeelsele väljaandele

Hea lugeja, hoiad enda käes eestikeelset tõlget ühest populaarsemast viimasel ajal hariduslike erivajaduste teemal ilmunud käsiraamatust “The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs. Practical Skills for Teachers”. Hariduslikest erivajadustest räägitakse ja kirjutatakse tänapäeval üha sagedamini ning koolilt eeldatakse erivajadustega arvestamist ja erivajadustega õppijate üha pädevamat toetamist. Kaasavas hariduses, mille põhimõtteid ka Eesti hariduskorralduses tunnustatakse, on teabe olemasolu ja kättesaadavus üks peamisi eesmärkide saavutamise eelduseid. Ka käesoleva tõlkega püüame teabe levitamisele kaasa aidata. Hariduslikke erivajadusi käsitlevaid eestikeelseid väljaandeid on napilt ning kiiresti muutuvas maailmas ei saa teabe üleküllust ilmselt kunagi ka tekkida. Vajadusest värske uurimustulemuste, teaduspõhiste praktiliste soovitude ja pedagoogilist praktikat mõtestavate arutluste järele annavad tunnistust ka pedagoogide igihaljad soovid enesetäiendamise ja ametioskuste suurendamise järele. Kõrvuti praktiseerivate pedagoogidega vajavad tõhusat ja usaldusväärset õppematerjali tulevased õpetajad – kasvatus- ja haridusteaduste üliõpilased. Tõlkimiseks sobiliku teose valikul saigi otsustavaks materjali ladus ja struktureeritud esitus ning sobivus õppetööks. Samuti saab raamatust tuge lapsevanemate jt huvigruppide nõustamiseks valmistuv spetsialist. Raamatu esmase sihtgrupina näeme eripedagooge, õpetajaid hariduse kõigil astmetel, kõiki haridusspetsialiste, hariduselu korraldajaid, lapsevanemaid ja üliõpilasi. Oleks tänuväärne, kui raamat kõnetaks võimalikult paljusid lugejaid.

Tõlke aluseks on ingliskeelne “The Essential Guide to Understanding Special Educational Needs. Practical Skills for Teachers” (J. Thompson, Pearson Education 2010). See tähendab, et raamat peegeldab inglise keele- ja mõttemudelit ning

briti hariduskorraldust. Meie lugejatele peaks antud käsitlus olema tuttav ja sobima ennekõike selle poolest, et tänapäeval Eestis rakendatava hariduslike erivajadustega õpilaste tugisüsteemi loomisel on briti mudel lisaks põhjamaade omale olnud üheks peamiseks eeskujuks. Originaalteoses kirjeldatud juhtumitesse ja teadmistesse, mis ei sobitu üks-ühele tänapäeva Eesti konteksti, võiksid ärksa meelega lugejad suhtuda kui inspireerivasse mõtlemisainesse ja innustavasse eeskujusse. Tõlkemeeskond (tõlkija, keeleteoimetaja, kujundaja ja tõlketegevuse juht) püüdis säilitada originaalteose stiili ja lähenemisviisi ning samas esitada materjali Eesti lugejale võimalikult arusaadavalt ja kaasahaaravalt.

Raamat annab traditsioonilises võtmes ülevaate hariduslikest erivajadustest nende ilmnemise tunnuste kaupa, juhatab neid märkama ja suunab põhjalikuma uurimise teele. Tunnuste kirjeldamisele järgnevad juhtumikirjeldused, tähelepanekud töökogemustest, praktilised nõuanded ja üldistused tõhusatest praktikatest. Viimased on selle raamatu peamine väärtus. Juhised raamatu kasutamiseks on esitatud omaette peatükina. Suureks abiks igapäevatöös on iga peatüki lõpus esitatud lingid teemaga seotud veebilehtedele. Esindatud on nii rahvusvahelised kui ka eestikeelsed veebilehed. Iga hariduslikku erivajadust on raamatus käsitletud piiratud arvul lehekülgedel (enamasti 10-15 lk), esitatud on praegusel ajal peamiseks ja oluliseks peetav teave. Kindlasti ei ole see kõik, mida ühe või teise erivajaduse väljaselgitamise või toetusmeetodite kohta üldse teatakse. Loodame väga, et kirjanduse loetelu ja veebiviited tekitavad huvi ja ärgitavad lisainfot otsima.

Raamatu tõlkimise algatanuna soovin, et see käsiraamat aitaks kõigil lugejatel oma küsimustele vastuseid leida, annaks praktilist nõu igapäevaolukordades ja innustaks hariduslike erivajaduste teemaga süvendatumalt tegelema.

Palju tänu tõlkija Terje Konsapile, keeleteoimetaja Inga Kukele ja kujundaja Kalle Müllerile. Tänan kirjastust Pearson Education ja ESF programmi Eduko.

Tõlketegevuse juht

**Kadi Lukanenok, MSc**

Tallinna Ülikool, eri- ja sotsiaalpedagoogika osakond

Sügis 2013

## **Autori tänusõnad**

Olen palju tänu võlgu lastele ja noortele, kes on selle raamatu sünnile kaudselt kaasa aidanud. Olen tänulik ka paljudele kolleegidele, kellega olen aastate jooksul koos töötanud ning kes on jaganud minuga oma õpetajakogemusi eri õpilastest ja nii seda raamatut rikastanud. Avaldan tänu Melanie Coultasele, kes andis mulle inspiratsiooni HEV koordinaatori rolli käsitlemiseks.

Eriti soovin tänada Catherine Yates'i Pearson Educationist tema toetuse ja juhendamise ning paljude hindamatute ettepanekute eest selle raamatu kirjutamise ajal. Tänan Katy Robinsoni pideva toetuse eest kogu kirjutamisprotsessi vältel.

Eriline tänu kuulub mu abikaasale Maxile ja tütrele Katie'le, kes mind alati julgustasid, ja mu heale sõbrale Vanessale tema lõputu kannatlikkuse ja toetuse eest kõigis selle raamatu kirjutamise etappides.

Ma soovin tänada ka Vivienne Walkupi pideva julgustamise eest kirjutamisprotsessi ajal.

## **Kirjastaja tänusõnad**

Täname loa eest taasavaldada järgmisi autoriõigustega kaitstud materjale:

„Meditiiniline puudemudel ja segregatsioon“, „Vajaduspõhine puudemudel ja integratsioon“ ning „Sotsiaalne mudel ja kaasamine“ 1. peatükis, taasavaldatud kirjastuse SAGE Publications, London, Los Angeles, New Delhi and Singapore loal, pärit teosest: Gibson, S. ja Blandford, S., Managing Special Educational Needs, autoriõigus © Suanne Gibson ja Sonia Blandford, 2005; joonis 1.2: Democracy Disability and Society Group (DDS Group), The Thistle Foundation; joonised 3.1 ja 3.2 taasavaldatud kirjastuse SAGE Publications, London, Los Angeles, New

Delhi and Singapore loal, pärit teosest: Hughes, L. ja Cooper, R, Understanding and Supporting Children with ADHD, autoriõigus © Lesley Hughes ja Paul Cooper 2007; joonis 4.2: Hunter-Carsch, M., Tiknaz, Y., Cooper, R. and Sage, R. (toim.), The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties, Continuum International Publishing Group, 2006, taasavaldatud Continuum International Publishing Group'i loal; tabel lk 73 taasavaldatud loaga lk 13 teosest: Dyspraxia; A Guide for Teachers and Parents, Ripley, K., Daines, B. ja Barrett, J., (1997) London: David Fulton; tabel lk 88 taasavaldatud SAGE Publications, London, Los Angeles, New Delhi and Singapore loal, pärit teosest: Pittman, M., Helping pupils with autistic spectrum disorders to learn, autoriõigus © Mary Pittman, 2007; katkend 8. peatükis RNID loaga. RNID on heategevusorganisatsioon, mille eesmärk on luua maailm, kus kurtus või kuulmispuue ei piira või määra ära inimese võimalusi ning kus inimesed väärtustavad oma kuulmismeelt. Organisatsioon korraldab kampaaniaid ja teeb lobitööd teadlikkuse tõstmiseks kurtuse ja kuulmispuude alal, tegeleb tervisedendusega, osutab teenuseid ning teeb sotsiaal-, meditsiini- ja tehnilisi uuringuid; katkendid 9. peatükis on taasavaldatud loaga teosest Teaching Children with Visual Impairment: A Guide to Making the School Curriculum Accessible, Salisbury, R., (2008), Abingdon: Routledge.

Kirjastaja on igati püüdnud saada autoriõiguste omanike luba nende materjali taasavaldamiseks käesolevas raamatus. Mõnel puhul ei õnnestunud meil autoriõigustega kaitstud materjali omanike leida. Oleme tänulikud info eest, mis võimaldaks meil seda teha.

# Sissejuhatus

Tänu Suurbritannia valitsuse tellitud Warnocki raportile (1978) ja hariduslike erivajaduste (HEV) mõiste kasutusele võtmisele Suurbritannia õigusaktides on kaasamine Suurbritannias väga aktuaalne teema. Hariduslike erivajaduste ja puuete seadus (2001) tugevdab HEV laste õigust saada haridust tavakoolis. Haridusministeeriumi andmetel oli Inglismaal 2007. aasta jaanuaris 229 110 HEV õpilast, kellest 57.1% käis tavakoolis (Department of Children, Schools and Families 2007). Kaasamine on olulisim eesmärk; see on koolides tegelikkuseks saamas. 2004. aastal võeti vastu riiklik hariduslike erivajaduste strateegia „Kõrvaldame takistused edu teelt“ (Removing Barriers to Achievement), et hariduslike erivajaduste teemat õigusaktides edasi arendada (DCSF 2007):

*HEV õpilased on tavakoolis võimelised koolielust täielikult osa võtma ja saavad oma vajadustele vastavat õpet.*

Tegevõpetajate ja õpetajakoolituses õppijate HEV alane ettevalmistus on ebaühtlane ja mõnel puhul puudub üldse. See võib piirduda paari loenguga üldiste kutseõpingute raames ning arvestades hariduslike erivajaduste mitmekesisust, on võimatu, et vastlõpetanud õpetaja tunneks end kõigi erinevate puuetega tegeledes kindlalt. Ebapiisava koolituse tagajärjel astuvad praktikandid klassi ette piisavate teadmiste ja oskusteta, et tulla toime igapäevaste väljakutsete ja nõudmistega, mida esitab töö kaasavas klassis. Minu isiklikud kogemused nii koolitöötamise ajast kui ka praktikantide ja vastlõpetanud õpetajate tagasisidest viitavad, et õpetajatel on puudu nii enesekindlusest kui põhioskustest, mida on vaja HEV laste mõistmiseks ja toetamiseks.

See raamat on katse anda õpetajakoolituse üliõpilastele, vastlõpetanud ja tegevõpetajatele ning teistele koolitöötajatele HEV õpilastega töötamiseks

vajalik tugimaterjal. Raamatu eesmärk on pakkuda praktilisi, õppijasõbralikke nõuandeid klassis kasutamiseks. Raamat suhtub lugupidavalt hariduslike erivajadustega lastesse ja noortesse ning julgustab meid analüüsima nende noorte õppijatega seotud hoiakuid ja tegutsemisviise. Pöörates tähelepanu kogu hariduslike erivajaduste spektrile, oleme paremini ettevalmistatud, et arvestada oma haridussüsteemis kõigi laste ja noorte vajadustega.

Raamatut lugedes mõistate, et mida varem lapse hariduslikud erivajadused avastatakse, seda kergem on neid individuaalseid vajadusi rahuldada ja kindlustada, et tema haridustee oleks kaasav.

Raamatu põhieesmärk on näidata, kuidas erinevaid hariduslikke erivajadusi ära tunda ning anda juhiseid ja nõuandeid nende erivajaduste rahuldamiseks. Kui õpilaste vajadustega arvestatakse ja neid õppimises toetatakse, on neil märksa suurem motivatsioon õppida ja teil on neid ka toredam õpetada.

Raamatu sisu vastab täpselt pealkirjale – see on „Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks“. Loodan, et naudite selle lugemist ja soovin teile edu!

## Kuidas raamatut tõhusalt lugeda?

„Esmane teejuht hariduslike erivajaduste mõistmiseks“ on kirjutatud nii, et lugeja saab seda vajalikust kohast sirvida, mitte ei pea esimesest peatükist alustades kogu raamatut läbi töötama. Et raamatust võimalikult palju kasu saada, soovitan läbi lugeda kaks esimest peatükki, sest need annavad ülevaate hariduslike erivajaduste ajaloost ning selgitavad, kuidas erivajadusi hariduse kontekstis ära tunda.

1. peatükk sisaldab viiteid reale seadustele, mis on HEV õpilaste haridust mõjutanud. Peatükist võib leida ka vastanduvaid seisukohti, mis käsitlevad meditsiinilist ja sotsiaalset puudemudelit ja nende mõju HEV õpilaste tavaharidussüsteemi kaasamisele.

2. peatükk on praktiline tugimaterjal õpetajakoolituse üliõpilastele ja tegevõpetajatele ning annab ülevaate „Juhendi hariduslike erivajadustega tegelemiseks“ suunistest ja toimingutest, mida koolides kasutatakse hariduslike erivajadustega laste väljaselgitamiseks ja nende erivajaduste hindamiseks.

Käsitletakse ka HEV koordinaatori rolli.

3.–9. peatükis käsitletakse aktiivsus- ja tähelepanuhäiret; sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi; düsleksiat; düspraksia; autismispektrihäiret; kuulmispuuet ja nägemispuuet. Neid peatükke tasub sirvida, kui tekib kahtlus, et mõnel teie klassi õpilasel võib olla hariduslik erivajadus, et saaksite esitatud juhiste abil spetsiifilise erivajaduse kindlaks määrata. Need peatükid pakuvad häid näpunäiteid ja meetodeid erinevate hariduslike erivajadustega õpilastega töötamiseks.

## Lisateave

### Viited ja lisalugemine

DCSF 2007. Aiming High for Disabled Children: Better Support for Families, [www.sourceuk.net/article/9/9894/aiming\\_high\\_for\\_disabled.html](http://www.sourceuk.net/article/9/9894/aiming_high_for_disabled.html), vaadatud jaanuaris 2010.

DfES 2004. Governments strategy for removing barriers to achievement, <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84379>, vaadatud jaanuaris 2010.

Suurbritannia parlament, 2009. The Warnock Report, 1978, Select Committee on Education and Skills, <http://www.parliament.uk>, vaadatud jaanuaris 2010.

# Hariduslike erivajaduste ja puudemudelite ajalugu

## Selles peatükis:

- hariduslike erivajaduste (HEV) määratlus
- HEV ajalugu
- meditsiiniline puudemudel ja segregatsioon (1870–1970)
- vajaduspõhine puudemudel ja integratsioon (1971–1989)
- sotsiaalne mudel ja kaasamine

Peatükis esitatakse selge hariduslike erivajaduste määratlus ja lühiülevaade hariduslike erivajaduste ajaloost Suurbritannias. HEV lastega töötades ei ole me alati puudekäsitlustest teadlikud. See peatükk aitab teil mõista meditsiinilise puudemudeli, vajaduspõhise puudemudeli ja integratsiooni ning sotsiaalse mudeli olemust.

## Hariduslike erivajaduste määratlus

Selgitamaks hariduslike erivajaduste ja puuete seadusega (*Special Educational Needs and Disability Act 2001*) sätestatud õigusi ja kohustusi, anti Suurbritannias välja „Juhend hariduslike erivajadustega tegelemiseks“ (*HEV juhend, DfES 2001*). Juhendis esitatakse sekkumismudel tööks HEV lastega alus- ja üldhariduses ning nõuannete ja vahendite pakett praktikutele mudeli rakendamiseks.

Seadusega sätestatakse, et kui lapsel on eakaaslastega võrreldes märkimisväärselt suuremad probleemid koolitöö, suhtlemise või käitumisega, siis on tal õpiraskused. Suurbritannia valitsuse veebilehe Directgov andmetel (2009) on hariduslikud erivajadused „lastel, kellel on õpiraskusi või puudeid, mis muudavad õppimise või haridusele ligipääsu neile eakaaslastest raskemaks“.

HEV juhendi järgi (DfES 2001) on lastel hariduslikud erivajadused, kui neil on õpiraskusi, mis nõuavad neile hariduse omandamiseks eriõppe pakkumist.

Lapsel on õpiraskus:

- a) kui õppimine valmistab talle eakaaslastega võrreldes märkimisväärselt suuremaid raskusi või
- b) kui tal on puue, mis takistab või raskendab tal kasutada haridusvõimalusi, mida üldiselt pakutakse tema eakaaslastele samas kohalikus omavalitsuses;
- c) kui ta on koolikohustuslikus eas ning punktis a või b esitatud määratlus kehtib tema puhul või kehtiks juhul, kui ta ei saaks eriõpet. Lastele ei saa omistada hariduslike erivajadusi üksnes sellest tulenevalt, et nende kodune keel erineb kooli õppekeelest.

Eriõppe tähendab:

- a) üle kaheaastastele lastele antavat lisa- või eriõpet, mis erineb üldiselt nende eakaaslastele samas piirkonnas kohaliku omavalitsuse peetavas tavakoolis (v.a erikoolid) pakutavast õppest;
- b) alla kaheaastastele lastele antavat mis tahes õpet.

Selline hariduslike erivajaduste määratlus on võetud kasutusele pärast aastatepikkust tööd erinevate ja komplekssete õpiraskustega lastega. Sellest määratlusest lähtub kaasamise ja hariduslike erivajadustega tehtava töö korraldus. HEV juhendis pannakse suurt rõhku tööle vanematega, õpilase osalemisele ning teiste asutustega tehtavale koostööle, et HEV õpilaste õigus omandada haridus tavakoolis tegelikkuses realiseeruks (Directgov 2009).

HEV juhendis (DfES 2001) määratletakse neli peamist hariduslike erivajaduste valdkonda:

- suhtlemine, kõne- ja keelekasutus
- kognitiivsed protsessid ja õppimine
- käitumine, emotsionaalne ja sotsiaalne areng
- tunnetuslikud ja/või füüsilised vajadused

### Kasulik veebileht

[www.teachernet.gov.uk/dok/3724/SENCodeOfPractice.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/dok/3724/SENCodeOfPractice.pdf)

*Suurepärane veebileht põhjalikumaks tutvumiseks HEV juhendiga.*

*Veebilehelt saab teada, kuidas juhend toetab HEV laste hariduse omandamist.*

## HEV ajalugu

Hariduslike erivajaduste mõiste ei ole uus, seda on õpiraskuste kirjeldamiseks kasutatud juba aastaid. Et mõista, kui kaugele poliitika ja praktika on arenenud, on kasulik mõiste algupäraga tutvuda.

Kui kooliharidus 1870. aastal kohustuslikuks muutus, peeti puuetega lapsi tavakooli sobimatuks ning nad jäeti tervishoiuasutuste hoole alla. Sellega jäid puuetega lapsed ilma õigusest saada haridust ja võtta osa muudest kohaliku kooli pakutavatest tegevustest. Neid lapsi peeti puudulikuks ning seetõttu isoleeriti nad sageli ühiskonnast ja tõugati välja. See on „meditsiiniline puudemudel“, mille järgi puudega inimest määratleti üksnes tema tervisliku seisundi kaudu. Mudel põhineb arusaamal, et puudega inimene sõltub täielikult meditsiinisüsteemist ja keskendub selgelt mitte tervisele, vaid haigusele. Sellele lähenemisviisile on omane pidada haridusliku erivajadusega last puudulikuks (Clough ja Corbett 2000:12).

See mudel võtab puudega inimeselt iseseisvuse ja kasutab meditsiinilist diagnoosi tema sildistamiseks ning näeb probleemi puudega inimeses mitte ühiskonnas. Puudega inimesed ise on meditsiinilise mudeli hukka mõistnud, kuid ometi mõjutab see mõnikord üldist suhtumist puudega inimestesse.

## Meditsiiniline puudemudel ja segregatsioon (1870–1970)

Meditsiiniline mudel on tugevalt mõjutanud HEVlaste haridusvõimalusi. Kui riik hakkas 19. sajandil eriõpet korraldama, olid lastearstid ja psühholoogid erivajadustega laste õpetamise ja õppimise alal väga tugevas positsioonis. Tervishoiutöötajate ülesanne oli erivajadustega lapsed välja selgitada ja paigutada nad eraldi süsteemi (Hodkinson ja Vickerman 2009).

- **1870 Fosteri põhihariduse seadus (*Foster's Elementary Act*)** – põhiharidus 5–13 aastastele õpilastele. 1870. aastal muutus kooliharidus kohustuslikuks ning koolinõukogudel oli kohustus edendada häid suhteid kooli, vanemate ja kogukonna vahel. Tol ajal peeti hariduslike erivajadustega lapsi tavakooli sobimatuteks ning nad eraldati erikoolidesse või halvemal juhul jäeti koju ilma igasuguse võimaluseta haridust saada.
- **1880 haridusseadus (*Education Act*)** – koolikohustuslaienes kõigile lastele, välja arvatud juhul, kui neid ei peetud „mitteõpetatavaks“.
- **1893 põhihariduse seadus** – koolikohustusliku ea piir tõsteti 11. eluaastani.
- **1899 haridusseadus** – loodi erikoolid, et eristada õpilased, keda peeti tavaharidussüsteemis „mitteõpetatavateks“, ja tavakooli sobivad õpilased.
- **1913 haridusseadus** – koolikohustusliku ea piir tõsteti 14. eluaastani.
- **1921 haridusseadus** – õpilased, keda käsitati puudega lastena, jagati viide rühma (pimedad, kurdid, vaimupuudega, füüsilise puudega ja epileptikud).
- **1944 haridusseadus** – koolikohustusliku ea piir tõsteti 16. eluaastani. Kohalike omavalitsuste tööd hakkas koordineerima haridusministeerium. Kõik lapsed, keda peeti „tõsiselt normist madalamaks“, jäid tervishoiusüsteemi vastutusalasse.
- **1970 (puuetega laste) haridusseadus (*Education (Handicapped Children) Act*)** – loobuti mõistest „mitteõpetatav“, raske puudega lapsed ei saanud õppida erikoolis.

Kohandatud Gibsoni ja Blanfordi põhjal (2005:2)

- kodune
- ratastooli aheldatud
- vajab arsti
- vajab hooldust
- on isemoodi



Joonis 1.1. Meditsiiniline puudemudel

### Miks mitte?

*Mõelge järgnevate küsimuste üle meditsiinilisest puudemudelist lähtudes:*

- Kas teil on puudega inimesest kahju?
- Kas sooviksite teda aidata?
- Kas teate, kuidas puudega inimesega rääkida?

Hariduse struktuur on aja jooksul märgatavalt muutunud. 1944. aastal jõustunud haridusseadus kohustas kohalikke omavalitsusi võtma vastu otsuseid erivajadustega laste eriõppesse suunamise kohta. See kompleksne lähenemisviis levis ja kasutusele võeti „vajaduspõhine mudel“. Selle puudemudeliga loobuti laste eraldamisest ja hakati pöörama tähelepanu laste individuaalsetele vajadustele.

### Vajaduspõhine puudemudel ja integratsioon (1971–1989)

- **1976 haridusseadus** – õpilasi ei selekteeritud enam vastavalt nende võimekusele omandada keskharidust.
- **1978 Warnocki raport** – kõik puudekategoriad tunnistati kehtetuks ja asendati HEV süsteemiga; vanemaid julgustati oma laste haridust puudutavate otsuste tegemises rohkem osalema. Kasutusele võeti viieastmeline vajaduste väljaselgitamise ja hindamise süsteem.
- **1981 haridusseadus hariduslike erivajaduste kohta (*Educational Act 'Special Educational Needs'*)** – olulisim poliitiline dokument, millega seaduse tasandil sätestati Warnocki raporti soovitusel
- **1988 haridusreformi seadus** – kehtestati riiklik õppekava. Kõikidel õpilastel on nende vajadustest või puuetest hoolimata õigus õppida riikliku õppekava järgi.

### Miks mitte?

*Arutlege, kuidas HEV laste haridus on aastate jooksul muutunud. Võtke aluseks eespool esitatud hariduslike erivajaduste poliitika muutuste kronoloogia.*

### Vajaduspõhine puudemudel

Warnocki raport (1978) on pöördepunkt HEV ja puuetega laste hariduses. Raporti tulemusena võeti Suurbritannia õigusaktides kasutusele hariduslike erivajaduste mõiste. Raportis eristati kaks HEV laste kategooriat: lapsed, kellel on koolis raskusi, kuid kelle vajadustega on võimalik tavakoolis arvestada, ning need, kelle komplekssemate õpiraskustega ei ole võimalik tavakoolis arvestada ja kes vajavad õppimiseks eritingimusi ja -keskkonda.

### Miks mitte?

*Arutlege, milline on Warnocki raporti mõju HEV laste kaasamisele. Kuidas hariduspoliitika on aastate jooksul muutunud? Millist mõju võib see avaldada praktilisele koolitööle?*

Pärast Warnocki raporti avaldamist võeti 1981. aastal vastu haridusseadus hariduslike erivajaduste kohta, millega Warnocki soovitused sätestati õigusaktis. See oli kõige olulisem seadus, kuna selle tulemusena muutus rõhuasetus seoses HEV lastega. Nad ei olnud enam eraldatud, vaid said õiguse tavaharidusele ning see on selge samm kaasava hariduse poole. Õpetajate ülesandeks sai selliste laste väljaselgitamine ja hindamine, kellel võis olla hariduslikke erivajadusi.

Teine oluline samm kaasava hariduse poole oli 1988. aastal vastuvõetud haridusreformi seadus, millega sätestati kõikide laste õigus õppida vastavalt „tasakaalustatud ja mitmekülgsele õppekavale, mis vastab nende individuaalsetele vajadustele“ (Avaliku sektori teabemet, OPSI 2008).

Haridusreformi seadus oli pöördepunkt üleminekul sotsiaalsele puudemudelile.

Selle puudemudeli puhul on ilmne (vt joonis 1.2), et pöhirõhk asetatakse puuet põhjustavale keskkonnale, mitte üksikisikule. Mudeliga liigutakse selgelt

hariduslike erivajadustega õpilaste kaasamise suunas, kuna koolidele tehakse ülesandeks kohandada oma õpikeskkonda ja haridusstrateegiat vastavalt õpilaste vajadustele. See seisukoht vastandub meditsiinilisele mudelile, mille järgi HEV laps on „mitteõpetatav“.

### Kasulik veebileht

<http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmeduski/478/47805.htm>

Veebileht võimaldab leida infot HEV ajaloo ja Warnocki raporti mõju kohta hariduslike erivajadustega laste haridusele.

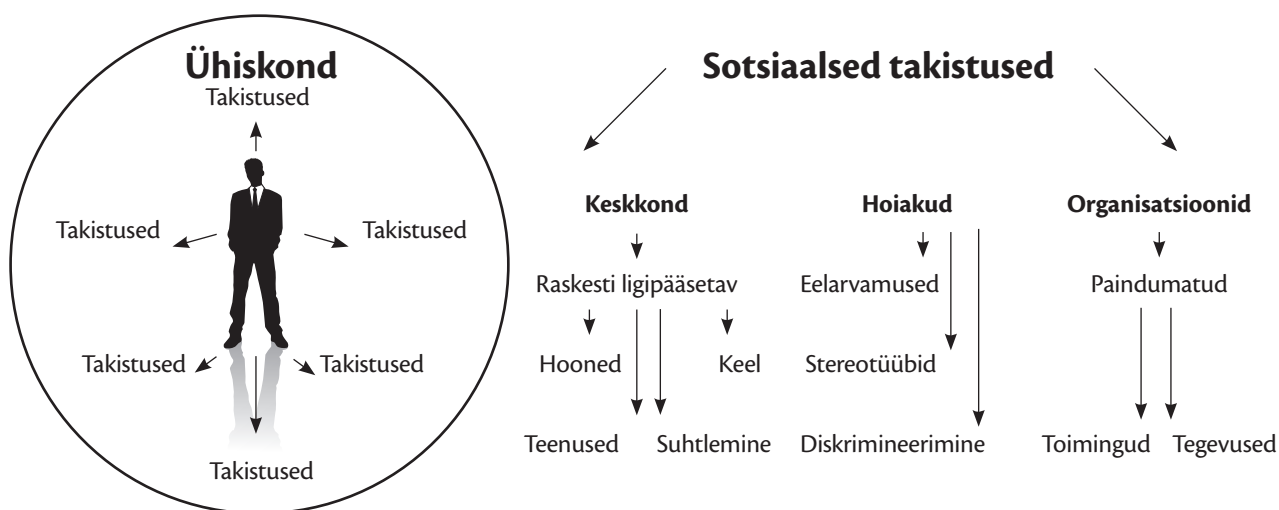
1993. aasta haridusseadus oli pöördepunkt kaasamise suunas, millega võeti kasutusele uued elemendid, sh HEV komisjon ja hariduslike erivajaduste väljaselgitamise ja hindamise juhend (DfE 1994).

### Kasulik veebileht

[www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/ukpga\\_19880040\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/ukpga_19880040_en_1)

Suurepärane veebileht, mis annab täieliku ülevaate haridusreformi seadusest ja sellega sätestatud riikliku õppekava nõuetest.

## Joonis 1.2. Sotsiaalne mudel



## Sotsiaalne mudel ja kaasamine

- **1993 haridusseadus** – koolide kvaliteedi tõstmine, mitmekülsuse ja vastutuse suurendamine ning vanemate valikuvõimaluste laiendamine. Klassiõpetajad on algklassides vastutavad hariduslike erivajaduste küsimuste eest.
- **1994 hariduslike erivajaduste väljaselgitamise ja hindamise juhend (*Code of Practice: Identification and Assessment of Special Educational Needs*)** – Klassiõpetajad ei ole enam vastutavad HEV varajase väljaselgitamise eest, sest seadusega määrati kindlaks HEV koordinaatori roll. Kõikides koolides peab olema HEV koordinaator, kelle ülesandeks korraldada HEV õpilaste õpet.
- **1995 puuetest lähtuva diskrimineerimise seadus (*Disability Discrimination Act*)** – suurendas puuetega inimeste õigusi. Seadus keelas puuetega inimeste diskrimineerimise seoses tööga, kaupade ja teenuste tarbimisega, hoonetele ligipääsu või ruumide ja seadmete kasutamisega. Paraku ei käsitlenud seadus haridust.
- **1996 haridusseadus** – hariduslike erivajadustega on lapsed, kellel on võrreldes eakaaslastega märgatavalt suuremad õpiraskused (OPSI 1996).
- **1997 Roheline raamat „Parim haridus kõigile lastele“ (*Green Paper: Excellence for All Children*)** – võeti kasutusele kaasava hariduse mõiste, pöörati tähelepanu eri- ja tavakoolide koostööle.
- **1998 Valge raamat „Hariduslike erivajadustega arvestamise tegevuskava“ (*White Paper: Meeting Special Educational Needs: A Programme of Action*)** – dokument oli aluseks HEV juhendile.
- **2001 hariduslike erivajaduste ja puuete seadus** – puuetest lähtuva diskrimineerimise seaduse edasiarendus, kuhu lisati ka haridussätteid. Seaduse kohaselt ei tohi puuetega õpilasi diskrimineerida mitte üheski koolielu aspektis.
- **2003 Iga laps on oluline: muutus laste heaks (*Every Child Matters: Change for Children*)** – riiklik strateegia kõigi laste heaolu kindlustamiseks alates sünnist kuni 19. eluaastani.

Kohandatud Gibsoni ja Blandfordi põhjal (2005:3)

2001. aastal välja antud HEV juhendis olid praktilised nõuanded kohalikele omavalitsustele ja koolidele, et need kasutaksid HEV laste väljaselgitamisel, hindamisel ja õppe korraldamisel korrektseid meetodeid. Vanemad tervitasid juhendi kasutuselevõttu, kuna selle järgi on vanematel õigus panna oma hariduslike erivajadustega laps tavakooli ja kui nad teevad selle valiku, on haridusasutus kohustatud last tavaharidussüsteemis õppimisel igati toetama (GovernorNet 2008). Ajakirjas Guardian avaldatud artikkel toob välja ka laste hariduslike erivajaduste väljaselgitamise ja rahuldamise õigusliku regulatsiooni pahupooled ([www.guardian.co.uk/education/2002/jun/21/schools.uk1/print](http://www.guardian.co.uk/education/2002/jun/21/schools.uk1/print)).

### Kasulik veebileht

[www.everychildmatters.gov.uk/news/?asset=News&id=33739](http://www.everychildmatters.gov.uk/news/?asset=News&id=33739)

*Veebileht annab ülevaate strateegia „lga laps loeb“ tagamaadest ja eesmärkidest ning juhiseid laste individuaalsete vajadustega arvestamiseks.*

Strateegia mõju on olnud märkimisväärne, kuna see propageerib eri valdkondade tugispetsialistide rakendamist HEV lapse vajadustega tegelemisel. Strateegia rõhutab vajadust pakkuda kõigile lastele kogu elu jooksul kaasava õppe võimalusi, pöörates samas tähelepanu kõigile koolielu aspektidele.

## Kokkuvõte

Meie kui õpetajate ja teiste tugispetsialistide jaoks on oluline tunda hariduslike erivajaduste ajalugu, kuna see võimaldab meil pidevalt muutuvast ühiskonnast edasi liikuda ja anda oma positiivne panus HEV laste ellu. Oleme jälginud radikaalseid muutusi HEV laste haridust mõjutanud poliitikas ja praktilises töös pika aja jooksul. Kui teeme lapse hariduslikku erivajadust käsitlevaid otsuseid, aitab see meil paremini mõista praegu kehtivaid õigusakte, mis HEV valdkonda reguleerivad.

## Olulisemad mõtted

- Tuletage meelde, mida olete õppinud hariduslike erivajaduste määratluse kohta.
- Mis on HEV?
- Mõelge HEV ajaloo peale – millist mõju on riigi poliitika ja riiklikud raportid avaldanud erivajaduste teemale alates 1870. aastast?
- Kõrvutage meditsiinilist ja sotsiaalset mudelit. Kuidas kumbki neist mõjutab hariduslike erivajadustega inimest?

### Viited ja lisalugemine

- Clough, P. ja Corbett, J. 2000. *Theories of Inclusive Education: A Students Guide*, London: Sage.
- Cowne, E. 2003. *The SENCO Handbook: Working within a Whole-school Approach*, (4. trükk), London: Fulton.
- DfE 1994. *The Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*, London: HMSO.
- DfES 2001. *The Special Educational Needs Code of Practice*, Nottingham: DfES, [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf).
- Directgov 2009. [http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG\\_4008600](http://www.direct.gov.uk/en/Parents/Schoolslearninganddevelopment/SpecialEducationalNeeds/DG_4008600), vaadatud jaanuaris 2009.
- Dyson, A. and Millward, A. 2000. *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*, London: Sage.
- Gibson, S. ja Blandford, S. 2005. *Managing Special Educational Needs: A Practical Guide for Primary and Secondary Schools*, London: Sage.
- GovernorNet 2008. *Children with Special Educational Needs: Overview*, <http://www.governor.net.co.uk/cropArticle.cfm?topicAreald=1&contentId=275&mode=bg>.
- Hodkinson, A. ja Vickerman, P. 2009. *Key Issues in Educational Needs and Inclusion*, London: Sage.
- OPSI 1996. *Education Act 1996*, [http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1996/ukpga\\_19960056\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1996/ukpga_19960056_en_1), vaadatud jaanuaris 2009.

OPSI 2008. *Education Reform Act 1988*, [http://www.opsi.gov.uk/acts/actsi 988/ukpga\\_19880040\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/acts/actsi%201988/ukpga_19880040_en_1).

OPSI 2010. [http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/ukpga\\_19880040\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/ukpga_19880040_en_1).

*Special Educational Needs and Disability Act 2001*, avaldatud <http://www.opsi.gov.uk/Acts>, vaadatud jaanuaris 2009.

Teachernet 2008. *National Curriculum*, <http://www.teachernet.gov.uk/management/atoz/n/nationalcurriculum/>

## Hariduslike erivajaduste väljaselgitamine ja HEV koordinaatori roll

### Selles peatükis:

- HEV juhend
- HEV õpilaste väljaselgitamine
- HEV õpilaste väljaselgitamise ja hindamise kord tavakoolis (koolipõhised meetmed ja lisameetmed)
- HEV koordinaatori roll tulevikus

Peatükis esitatakse ülevaade hariduslike erivajaduste juhendist (DfES 2001), mille abil HEV õpilasi välja selgitatakse ja nende vajadusi hinnatakse. Koolis puutume varem või hiljem kokku lapsega, kellel meie arvates võib olla hariduslik erivajadus. Selles peatükis tutvustatakse meetodeid, mida koolis HEV õpilaste väljaselgitamiseks ja hindamiseks kasutada, ning antakse ülevaade hariduslike erivajaduste koordinaatori rollist. Need on olulised teemad HEV õpilaste edukaks kaasamiseks tavakooli.

# HEV juhend

Nagu oli juttu 1. peatükis, määratles 1996. aasta haridusseadus hariduslike erivajadustega lapsena õpilase, kellel on enamiku eakaaslastega võrreldes õppimisega märgatavalt suuremad raskused (OPSI 1996). HEV juhendis täpsustatakse seda määratlust:

- Hariduslike erivajadustega lapse vajadused tuleb rahuldada.
- Hariduslikud erivajadused tuleb reeglina rahuldada tavakoolis või tavaharidussüsteemis.
- Lapse arvamust tuleb kuulda võtta ja sellega tuleb arvestada.
- Vanematel on elutähtis roll oma laste õppimise toetamisel.
- Kõigil hariduslike erivajadustega lastel peab olema võimalus saada mitmekülgset, tasakaalustatud ja nende vajadustele vastavat haridust riikliku õppekava järgi.

## Kasulik veebileht

[www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1996/ukpga\\_19960056\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1996/ukpga_19960056_en_1)

Veebilehel on Suurbritannia 1996. aasta haridusseaduse tekst, mis võimaldab tutvuda hariduse õiguslike alustega ning seaduse nõuetega.

## Viited Eesti õigusaktidele

[www.hm.ee/index.php?042066](http://www.hm.ee/index.php?042066)

Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehel on avaldatud kõik olulisemad üldharidusvaldkonna õigusaktid.

# HEV õpilaste väljaselgitamine

Igas koolis ja koolieelses lasteasutuses peab olema HEV koordinaator. HEV koordinaatoril on oluline roll kõigile HEV õpilastele sobiva õppe korraldamisel ja kaasava lähenemisviisi kindlustamisel. Tema ülesandeid tutvustatakse edaspidi

põhjalikumalt. Algklassides käivatel lastel võivad hariduslikud erivajadused juba olla kindlaks tehtud, eriti kui nad on lasteaias käinud, aga see ei pruugi alati nii olla.

Koolieelsed lasteasutused peavad iga lapse arengut dokumenteerima ning see aitab tema hariduslikke erivajadusi välja selgitada, kui laps alustab kooliteed. Kohalikes omavalitsustes kasutatakse ühekordset standardtestimist, mille kõik lapsed läbivad üsna varsti pärast kooliminekut. See peaks välja tooma kõik murekohad ja juhtima neile õpetajate tähelepanu ning võimaldama neil lõppkokkuvõttes hariduslike erivajadustega lapsed välja selgitada (DfES 2001:44). Standardtesti kasutatakse lapse edasise haridustee kavandamiseks ning tulevase hariduse hindamisviiside leidmiseks.

### Näide elust

Karl on äsja läinud algkooli ja tal on raskusi õpetaja korralduste järgimisega. Enne kooliminekut käis Karl lasteaias, aga sealt saadud märkmetes tema õpi- või käitumisprobleemide kohta infot ei ole. Koolis saab selgeks, et Karli tähelepanu hajub kergesti ja ta ei suuda korraga keskenduda rohkem kui paariks minutiks.

Karlil on raskusi ka kirjutamisega. Ta ei suuda oma nime kirjutada, erinevalt teistest klassikaaslastest, kes tulevad selle ülesandega toime. Kui Karlil palutakse täita ülesanne, mis eeldab lugemist või kirjutamist, hakkab ta valjuhäälselt veiderdama, et pääseda ülesande täitmisest.

Õpetaja on pärast standardtesti väga mures, sest Karli areng jääb eakohasele (5a) tugevalt alla.

### Mõtlemiseks:

1. Mida võtaksite ette, lähtudes standardtesti tulemustest ja enda tähelepanekutest, et Karlil on lugemise ja kirjutamisega probleeme?
2. Mida teeksite kui tuvastaksite lapse, kellel on sarnased probleemid?
3. Keda oma murest teavitaksite?

## Näpunäide

*Iga kord, kui ebasobiv käitumine ilmneb, märkige üles, mis sellele olukorrale eelnes ja milles käitumine väljendus. Nii saate kindlaks teha, mis tingimustes ja keskkonnas see tüüpiliselt esineb.*

Karli juhtum näitab, et tema lasteaed ei saatnud koolile tema arengu kohta piisavalt infot. Kuidas õpetaja teie arvates oleks saanud seda infot algusest peale kasutada?

## HEV õpilaste väljaselgitamine ja hindamine tavakoolis (koolipõhised meetmed)

**Koolipõhiste meetmete kava** hõlmavad sekkumis- ja tugitegevusi, mis võetakse kasutusele, kui on tõendatud, et laps ei ole piisavalt edasi jõudnud ning tema õpiraskused nõuavad sekkumist. Tegevuskava kohaselt võib klassiõpetaja ja HEV koordinaatori sekkumine väljenduda **individuaalse õppekava** (IÕK) koostamises. See on individualiseeritud kava, milles seatud eesmärgid vaadatakse igal õppeveerandil üle. Sel etapil jääb õpilane tavaklassi, kus on paindlikud võimalused grupitööks. Õpilasega tegeleb põhiliselt klassiõpetaja, HEV koordinaator osaleb õpi- ja arengueesmärkide sõnastamises ja õpilase arengu hindamises. Mõningast tuge klassis saab pakkuda ka abiõpetaja.

HEV juhend annab järgmised soovituselised koolipõhiste meetmete rakendamiseks:

- õpilase edasijõudmine on vähene või puudub, isegi kui õppetöös tegeletakse just tema jaoks nõrga valdkonnaga
- ilmnevad probleemid kirjaoskuse ja matemaatiliste oskuste arendamisel, mis omakorda raskendavad edasijõudmist õppekava teistes valdkondades
- ilmnevad püsivad emotsionaalsed või käitumiskeskused, mis ei leevene koolis tavapäraselt rakendavatest käitumist ohjavate meetodite kasutamisest hoolimata
- õpilasel on sensoorsed puuded või füüsilised probleemid ja tema edasijõudmine on erivahendite kasutamisest hoolimata vähene või puudub

- õpilasel on eneseväljendus- või suhtlemisraskused ja tema edasijõudmine on diferentseeritud õppekavast hoolimata vähene või puudub

**Lisameetmete kavaga** kaasatakse individuaalse õppekava eesmärkide kavandamisse ja hindamisse kooliväliseid spetsialiste. Eesmärgid püstitatakse ja vaadatakse kokkulepitud ajavahemike järel üle ning lapsevanemad kaasatakse nii lühi- kui ka pikaajaliste eesmärkide seadmisel ja nende saavutatuse hindamisse. Õpilane õpib enamiku ajast tavaklassis, kus on paindlikud võimalused gruppitööks, ning kui tema IÕK eesmärgid nõuavad, siis saab vahetut tuge väikerühmas või mõnikord individuaalõppes. Õpilasega tegeleb põhiliselt klassiõpetaja ning vahetut tuge pakub HEV koordinaator või eripedagoog, kes viib läbi individuaal- või väikerühmaõpet.

HEV juhend annab järgmised soovituselised kooli lisategevuskava rakendamiseks:

- õpilase edasijõudmine teatavates valdkondades on pika aja jooksul vähene või puudub
- õpilane täidab riikliku õppekava oluliselt vähemal määral kui tema eakaaslased
- õpilase on jätkuvalt raskusi kirjutama õppimisel ja matemaatiliste oskuste omandamisel
- õpilase emotsionaalsed või käitumisraskused takistavad vaatamata lapsele koostatud individuaalse käitumiskava rakendamisest olulisel määral ja regulaarselt tema enda või tema klassikaaslaste õppimist
- õpilasel on jätkuvalt eneseväljendus- või suhtlemisraskusi, mis takistavad sotsiaalsete suhete arengut ning raskendavad märgatavalt õppimist

On ülitähtis, et hariduslikud erivajadused selgitatakse välja võimalikult varakult. Kui need on kindlaks tehtud, saab alustada sekkumistegevusega ja valida strateegia õpilase individuaalsete vajaduste rahuldamiseks. HEV koordinaatorid täidavad olulist rolli koolipere nõustajate ja toetajatena töös HEV õpilastega.

## Näpunäide

*Kui kahtlustate, et mõnel teie klassi õpilasel on hariduslikud erivajadused, võiksite teha märkmeid iga kord, kui märkate, et na näeb mõne ülesandega vaeva. See võimaldab teil saada lapsest selge ettekujutuse ja on tõendusmaterjaliks erivajaduse väljaselgitamisel.*

Kui klassiõpetaja või HEV koordinaator tuvastavad mõnel õpilasel hariduslikud erivajadused, on esimeseks sammuks pakkuda tuge, mis erineb juba saadavast toest täiendab seda. Sedalaadi sekkumise aluseks võib olla klassiõpetaja või mõne teise kooli töötaja murest, kes on märganud, et lapse edasijõudmine on vaatamata saadud lisa- või eritoele vähene või puudub. Seda sekkumisfaasi, mida nimetatakse koolipõhisteks meetmeteks, on eespool kirjeldatud.

Selles etapis otsustavad HEV koordinaator ja õpetaja, kuidas lapse edasijõudmist toetada. Toetus võib näiteks seisneda erinevates õppematerjalides, lapse vajadustele vastavates erivahendites või mingid laadi individuaalses toetuses (DfES 2001).

Kui lapse edasijõudmine nende tugitegevuste tulemusel ei parane, võib vajalikuks osutuda kooliväliste spetsialistide kaasamine. Lisategevuskava raames võetakse koos lapsevanematega vastu otsus kaasata spetsialistid, et mõõta lapse edasijõudmist ja pakkuda talle tavaharidussüsteemis jätkamiseks vajalikku toetust. HEV koordinaator, klassiõpetaja ja koolivälised spetsialistid töötavad koos välja uue individuaalse õppekava, mida rakendatakse tavaklassis mis sisaldab selgeid meetodeid lapse individuaalsete vajaduste rahuldamiseks (DfES 2001).

Kui need tegevused ei aita õpilase edasijõudmisele kaasa, võib kool taotleda kohalikult omavalitsuselt lapse kohustuslikku hindamist. Kool peab esitama tõendusmaterjali lapse edasijõudmise ja talle osutatud tugiteenuste kohta, mille alusel kohalik omavalitsus saab välja anda **hariduslike erivajaduste õiendi**. Kui õiend on välja antud, on kohaliku omavalitsuse ülesanne teha kindlaks, kas lapse vajadustega saab arvestada tavakoolis või tuleb ta üle viia erikooli. Selles etapis on oluline kaaluda HEV koordinaatori kaasamist, kuna HEV õpilasel võib sellest palju abi olla.

### HEV koordinaatori tööpäev

Ühe tavapõhikooli HEV koordinaator Meeli jagab oma kogemusi HEV koordinaatori mitmekesistest ülesannetest. Ta vastutab igapäevaselt HEV õpilastele vajalike lugemise ja kirjutamisega seotud tugiteenuste koordineerimise ja osutamise eest. Sellest sõltub vajalike töötajate arv ja Meeli peab korraldama lugemis- ja kirjutamiskustega tegelevate õpetajate ja abiõpetajate töö nii, et töötajad oleks teadlikud kõigi õpetatavate laste individuaalsetest vajadustest. Meeli peab suhtlema kõigi kooli õpetajatega ning andma neile nõu õppekava ülesehituse ja rakendamise alal, et nad kasutaksid HEV õpilaste õpetamisel kõige efektiivsemad meetodid. Ta kannustab kõiki kolleege lugu pidama oma seadusega sätestatud kohustustest HEV õpilaste ees ja neid täitma. Samuti on oluline, et HEV õpilaste õpe oleks kooskõlas strateegiaga „Iga laps loeb“ ning ka see on HEV koordinaatori vastutusel. Meeli suhtleb ka HEV laste vanematega ja toetab neid. Tema ülesandeks on laste edasijõudmist ja selle parandamist käsitlevate iga-aastaste aruannete koostamine ning ta peab ka läbi vaatama kooliväliste spetsialistide konfidentsiaalsed aruanded, mis sisaldavad tavakoolis õppivatele HEV õpilastele tugiteenuste pakkumiseks vajalikku infot.

Kogu põhikooli HEV koordinaatorina võib Meeli oma kogemustele toetudes öelda, et haridusliku erivajaduse kindlakstegemist põhikooli vanemas astmes tuleb üsna harva ette. Valdavalt avastatakse HEV õpilased juba algklassides. Õpilasi kutsutakse tagasi võõrkeele õpperühmadest, kui nende lugemisoskuse tase on kaks või rohkem aastat madalam eakohasest (lähtuvalt 6. klassis oktoobris tehtavatest lugemistestidest). Kõige nõrgematele õpilastele korraldatakse kuus nädalat enne suvevaheaega ja 7. klassi esimesel poolaastal järeleaitamistunde. Meeli on selle mõju suhtes lootusrikas, kuna mõned parandusõppe rühma õpilased on juba saavutanud taseme, mis võimaldab neil parandusõppe asemel tavatundides osaleda. 7. klassis tehakse septembris kirjutamisoskuse test, et selgitada välja

düsleksiaga õpilased ja teha vajaduse korral lisauuringuid ja võtta muid meetmeid. Veerandi esimese kahe nädalaks jooksul määratakse 7. klassi rühmade juurde abiõpetajad, kes jäävad rühmaga kuni aasta lõpuni. Nemad saavad abi vajavad õpilased varakult välja selgitada. Tulevikus testitakse kõiki õpilasi juba septembris ja õpilased, kes vajavad lugemis- ja kirjutamisoskuste arendamises tuge, kutsutakse võõrkeelerühmadest tagasi. Selliste tugimeetmete abil kindlustatakse, et abivajajad tehakse varakult kindlaks ja saavad vajalikku tuge.

Enne 2001. aastal jõustunud hariduslike erivajaduste ja puute seadust HEV koordinaatoreid ei olnud. Varem oli HEV laste toetamine parandusõpetaja ülesanne.

HEV koordinaatori ametikoht loodi selleks, et vähendada takistusi, millega HEV õpilane tavakoolis võib kokku puutuda.

## HEV koordinaatori roll tulevikus

HEV koordinaatorid täidavad koolis võtmerolli HEV ja puuetega õpilaste toetamisel. Seetõttu on haridusministeerium kehtestanud HEV koordinaatoritele uued nõuded, mille kohaselt HEV koordinaatoril peab olema õpetajakutse, et ta oskaks suunata õppe diferentseerimist vastavalt õpilaste individuaalsetele vajadustele (DCSF, 2009). Uued nõuded hakkasid kehtima 1. septembrist 2009, kuid kaheaastase üleminekuperioodiga, et õpetajakutseta HEV koordinaatorid jõuaksid omandada kvalifikatsiooni 2011. aasta septembriks (DCSF 2009).

### Miks mitte?

*Mõelge oma tööle ja järgmistele küsimustele:*

- *Milliseid ülesandeid täidab HEV koordinaator?*
- *Kas teie koolis on HEV koordinaator ja kui palju olete temaga kokku puutunud?*
- *Mida te mõlemad olete teinud, et klassis HEV õpilasi toetada?*
- *Mida saaksite teha teie, et luua koos HEV koordinaatoriga HEV õpilasele võimalikult soodus õpikeskkond?*

# Kokkuvõte

HEV koordinaatori roll kujuneb aja jooksul. Kui teeme õpilaste erivajadused varakult kindlaks, loome neile lastele paremad võimalused hariduses oma eesmärkide saavutamiseks.

## Olulisemad mõtted

- Mida olete teada saanud HEV õpilaste väljaselgitamise kohta tavakoolis?
- Millised on hariduslike erivajaduste juhendi peamised suunised HEV õpilaste väljaselgitamiseks?
- Millised on HEV õpilase väljaselgitamise etapid?
- Mis on HEV koordinaatori kõige olulisem ülesanne HEV õpilase toetamisel?

## Viited ja lisalugemine

Cowne, E. 2008. *The SENCO Handbook: Working Within a Whole-school Approach*, Abingdon: David Fulton.

DCSF 2009. The Education (Special Educational Needs Co-ordinators) (England) Regulations, 2008 (2008 No. 2945), <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/sen/teacherlearningassistant/sencos2008>, vaadatud jaanuaris 2009.

DfES 2001. *The Special Educational Needs Code of Practice*, Nottingham: DfES.

Dyson, A. and Millward, A. 2000. *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*, London; Sage.

OPSI 1996. *Education Act 1996*, [http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1996/ukpga\\_19960056\\_en\\_1](http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1996/ukpga_19960056_en_1), vaadatud jaanuaris 2009.

Teachernet 2009. *Special Educational Needs Identification and Assessment*, <http://www.teachernet.gov.uk/nmanagement/atoz/s/senidentificationandassessment/>, vaadatud jaanuaris 2009.

Teachernet 2009. *SENCO Job Description*, <http://www.teachernet.gov.uk/management/staffingandprofessionaldevelopment/jobdescriptions/senco/>, vaadatud jaanuaris 2009.

## Aktiivsus- ja tähelepanuhäire

### Selles peatükis:

- Mis on aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ATH)?
- Millised on ATH tunnused?
- Vaidlused ATH medikamentoosse ravi üle
- ATH kindlakstegemine klassis
- ATHga õpilased tava- ja erikoolis
- Mida pidada silmas töös ATHga õpilastega
- Probleemilahendusmudel
- Süsteemse analüüsi mudel
- Meetodid tööks ATHga lastega

Peatükis antakse ülevaade ATH olulisematest tunnustest. Meil võib lapsepõlves, aga ka täiskasvanueas olla ilmnenud üks või isegi mitu ATH sümptomit, kuid normist erinevaks võib neid pidada üksnes juhul, kui neid on liiga palju. Peatüki eesmärk on aidata teil ATHga lapsi ära tunda, mõista nende käitumise võimalikke põhjuseid ning leida meetodid, mida saate oma klassis kasutada, et saaksite ise paremini töötada ja aidata lapsel tõhusamalt õppida.

Ei ole tähtis, kui kogenud õpetaja te olete – teie õpetamiskogemused ei valmista teid ette kohtumiseks aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega lapsega, kes võib korraldada klassi kaose, kui ta on sattunud uude keskkonda ja kohtub õpetajaga, kellel ei ole kogemusi tema vajadustega toimetulekuks. Selle peatüki abil mõistate ATH komplekssust ja loodetavasti tunnete end nende lastega töötades kindlamalt.

## Mis on ATH?

Aktiivsuse- ja tähelepanuhäire (ATH) diagnoosis esmakordselt 1994. aastal Ameerika Psühhiaatrite Ühendus (APA 1994).

**Tähelepanematus, impulsiivsus ja hüperaktiivsus** on kolm diagnostilist tunnust, mis lapsel ATH puhul eakaaslastega võrreldes ülemääraselt esinevad. Et lapsel võiks diagnoosida ATH, peavad need tunnused esinema vähemalt kuus kuud järjest häirival ja lapse arengutasemele mittevastaval määral.

3–6% kooliealistel lastel on ATH – seisund, mis raskendab õppimist (Tannock 1998). See tähendab, et igas Suurbritannia klassis on vähemalt üks ATHga laps. Hoolimata sellest, et mõnikord ilmnevad ATH sümptomid juba imikueas, saab seda seisundit valdavalt diagnoosida kolmanda ja neljanda eluaasta vahel (Anastopolous 1999).

## Millised on ATH tunnused?

ATHga lastel esinevad sageli erinevad häirega seotud tunnused. Koolikeskkonnas on üldjuhul kõige sagedasemad järgmised käitumis- ja tähelepanuprobleemid:

- ei suuda keskenduda detailidele
- tähelepanu hajub kergesti
- on väga jutukas
- segab sageli teistele vahele
- on lohakas ja hajameelne
- lapsel on raske keskenduda ülesandele ja ülesandeid lõpule viia

Järgnevalt vaatleme ATH tunnuseid üksikasjalikumalt.

### **Tähelepanematus**

ATHga lastega töötades võib märgata, et neil on väga raske õppetööle keskenduda. Nad kipuvad lülituma ühelt tegevuselt teisele, sest nende motivatsioon langeb kiiresti, kui ülesanne neile huvi ei paku. Hiljuti töötasin ühe ATHga noorega, kes on sobivaks näiteks. Üsna kiiresti selgus, et sellel õpilasel oli väga raske keskenduda ülesandele rohkem kui mõneks minutiks. Seejärel hakkas ta klassikaaslasti segama, rebides paberit ja loopides seda mööda klassi laiali. Tal oli ka kombeks lauale trummeldada, kui keskendumine hakkas talle raskusi valmistama.

Oluline on teada, et kui pöörata õpilasele individuaalset tähelepanu, suudab ta oluliselt kauem keskenduda. Kui ma oma tähelepanu ainult eespool mainitud õpilasele pühendasin, töötas ta väga hästi. Niipea kui hakkasin kellegi teisega tegelema, muutus ta ärevaks ja tema käitumine halvenes tunduvalt. Et ülesanne oleks huvitav, on vaja, et aine ATHga last motiveeriks. Motivatsiooni puudumisel on eelkõige tagajärjed lapse käitumisele. Käitumishäiretest on tavalisemad teiste töö segamine ja tähelepanu otsimine, näiteks karjumine, erinevate häälsüste tegemine ja lauale trummeldamine. Selline käitumine on õpetajale suureks väljakutseks, sest sellel ei tohi lasta segada teiste laste õppimist.

### **Impulsiivsus**

Enne diagnoosi saamist võidakse ATHga lapsi pidada lihtsalt üleannetuteks, kuna nad käituvad mõtlematult ega arvesta tagajärgedega (Wender 2000). Näiteks mängides ei jõua ATHga laps oma korda ära oodata ja võib vahele trügida; arutelude ajal võivad nad vastuseid vahele hüüda, tundudes tähelepanu otsivat. ATH mõiste tekitab palju vasturääkivusi ja paljud arvavad, et ATHga lapsed lihtsalt käituvad halvasti.

### **Hüperaktiivsus**

ATHga lastel võib tihti täheldada hüperaktiivsuse märke, sh käte või jalgadega trummeldamine, liigne jutukus ning võimetus püsida paigal kauem kui paar sekundit korraga. Samas ei tohi unustada, et kõik ATHga

lapsed ei ole hüperaktiivsed. Mõnel võivad esineda ainult tähelepanuhäired, paljudel on aga kombinatsioon kolme tüüpi probleemidest.

## Uuringutulemused

ATH on teoreetiline seletus põhineb kolmel käsitlusviisil: kognitiivsel, kognitiiv-neuroteaduslikul ning geneetilisel (täpsema ülevaate saamiseks vt Tannock 1998, Hughes ja Cooper 2007:6).

### Näide elust

Kelly ema on mures, kuna Kelly satub koolis alati pahandustesse. Isegi kui ta ei ole midagi teinud, jääb ta ikka süüdi.

**Ema:** Ta võtab alati sõna ja sekkub, kui õpetaja üritab probleemi lahendada. Näiteks oli koolis vahetunni ajal kaklus, millega Kellyl ei olnud midagi pistmist, aga kuna ta oli läheduses, jäi ta süüdi. Ta karjub pidevalt õpetaja peale, kuna ei oska oma mõtteid endale hoida, ja sellest tuleb palju pahandust.

Kelly ema arvab, et tüdrukul ei ole piisavalt enesekindlust ning ta käitub melodramaatiliselt selleks, et tähelepanu võita. Kelly ei oska oma käitumist seletada. Ta on täiesti teadlik oma regulaarsetest raevupursetest ja ei suuda neid kontrollida.

**Kelly:** Ma satun pidevalt jamadesse. Ükskord viskasin tooli ühest klassi otsast teise, sest minu meelest oli ebaõiglane, et meil anti matemaatikas rohkem kodutööd, kuigi see on igav. Õpetaja tegeles kogu aeg Janiga, sest poiss ei tule oma tööga toime.

Kelly arvab, et tema käitumine on põhjendatud, kuna talle tundub, et teda on koheldud ebaõiglaselt.

See juhtum toob välja probleemid, millega ATHga laps võib koolis kokku puutuda. Kelly käitumine näitab selgelt, et ta on koolis õnnetu. Ta võib tunda end ATH tõttu koolis tõrjutuna ning tal on raske selles keskkonnas toime tulla.

### Mõtlemiseks:

1. Kas olete oma klassis Kelly sarnaste lastega kokku puutunud?
2. Kuidas teie lapse käitumisele reageerisite?
3. Kuidas peaksite sellises situatsioonis käituma, et luua positiivne õpikeskkond?

## Vaidlused ATH medikamentoosse ravi üle

### Uuringutulemused

- Teeter (1998, tsiteeritud Hughes ja Cooper 2007) märgib, et „ATHga laste stimuleeriv medikamentoosne ravi“ on olnud aktuaalne uurimisteema, kuna käitumishäiretega lastele ravimite andmine on tekitanud poleemikat.
- Psühhostimulandid (nt Ritalin) ergutavad ajutegevust, eelkõige võimaldades ajul neurotransmittereid efektiivsemalt kasutada. See suurendab tähelepanuvõimet, aga ainult kolmeks-neljaks tunniks. Barkley (1998, tsiteeritud Hughes ja Cooper 2007) väidab, et Ritalin vähendab ATH sümptomeid 70–90% diagnoositud lastel. Kuigi ravim ohjeldab ATH sümptomeid, on selle mõju lühiajaline. Väga murettekitavad on Ritalini kõrvalmõjud, sh peavalud, kõhuvalu, unehäired, lihas- ja silmatõmbused ning mõnede laste puhul kasvu- ja kaalupeetus (Schachar jt 1997, tsiteeritud Hughes ja Cooper 2007:27).
- Rose (2004, tsiteeritud Hughes ja Cooper 2007:28) märgib, et ATHga laste medikamentoosne ravi võib anda piiratud abi, kuna see küll ohjeldab ATH peamisi sümptomeid lühikese aja jooksul, kuid pikemaks ajaks on selle tõhusus piiratud.

ATHga last õpetades tasub endalt küsida: “Kas ATH sümptomite ohjeldamine on kõige efektiivsem tee lapse käitumise ohjamiseks?”. Et olukorda selgust tuua, tahaksin jagada oma kogemusi selles vastuolulises küsimuses.

### Miks mitte proovida seda?

*Mida arvate eespool nimetatud uurimistulemuste valguses Ritalini kasutamisest ATHga laste ebasobiva käitumise ohjeldamiseks? Mõelge ka Ritalini kõrvalnähtudele ja ravimi kasutegurile ATH tõhusas ravis.*

### Näide elust

Hiljuti üht ATHga õpilast õpetades oli mu peamine eesmärk kasutada erinevaid strateegiaid, et hoida ära ja tulla toime ebasoovitava käitumisega ning soosida positiivset käitumist klassis. Kevin võttis Ritalini iga päev ja kuigi vahetult pärast ravimi tarvitamist oli „kiire abi“ täiesti tuntav, oli samas ka näha, et niipea kui ravimi mõju hakkas kaduma, oli Kevinil väga raske klassis kaasa töötada ja ATH sümptomid avaldusid teravamalt.

Kevin muutus siis eriti agressiivseks ja see mõjutas tõsiselt nii teda ennast kui tema klassikaaslast. Tihti haaras ta tooli ja viskas selle klassi teise otsa ning käitus agressiivselt nii koolitöötajate kui õpilaste suhtes. Tema häiriv käitumine lakkas ainult sporti tehes, kuna sportimine meeldis talle väga.

Sarnaste juhtumite puhul tuleb mõista, et ATHga õpilaste puhul ei ole oluline üksnes ohjeldada ATH sümptomeid, vaid mõista ja rahuldada lapse individuaalseid vajadusi, et tema edasijõudmine koolis paraneks ja sellest oleks talle maksimaalselt kasu. ATHga õpilaste puhul sobivaid strateegiaid käsitleme selles peatükis edaspidi.

## Kuidas ATHga laps klassis ära tunda?

Oma õpetajatöös puutute paratamatult kokku ATH sümptomitega lapsega. Klassis võib olla ka mitu õpilast, kes tegelevad pidevalt asjadega, millega nad tegelema ei peaks. Nende tähelepanu hajub kiiresti ja nad ei suuda kunagi keskenduda ülesandele kauem kui mõni minut, nad nihelevad ja otsivad

kõrvaltegevusi. Mõned ATHga õpilased suudavad lühikest aega keskenduda, aga nende tähelepanu on katkendlik, kui laps ei ole just tegevusest väga huvitatud. Teised ATHga lapsed aga ei suuda keskenduda korraga ühele asjale ning nende tähelepanu hajub väga kergesti.

Need lapsed võivad tihti klassis kõva häält teha ning teistele võib nende käitumine tunduda väga heidutav. Täpselt nii juhtus õpilase puhul, keda ma hiljuti õpetasin. See tüdruk rääkis pidevalt kõigist üle ja kui kedagi küsiti, hüüdis ta kohe vastuse vahele. Enamasti ei arvestanud ta enne tegutsemist tagajärgedega ja see tekitas probleeme, kuna ta ründas mõtlematult kaasõpilasi. Samuti vajas ta nii õppetöös kui ka käitumises pidevat tagasisidet veendumaks, et ta reageeris positiivselt.

### Näide elust

Kaarel jookseb pidevalt juhuslikult kaasõpilastele otsa. Eile lõi ta küünarnukiga teist last, kes läks sellest väga endast välja. Õpetaja selgitas Kaarlile sellise käitumise lubamatust, rääkides talle, mida teine nüüd tunneb. Õpetaja väljendas end järgmiselt: „Ma ütlen ette ja sina võid mulle järele korrata. Mulle ei meeldinud, et sa mind löid, see tegi mulle haiget.“ Kaarel kordas öeldut ning ka teine asjaosaline vabandas. Õpetaja abiga leppisid lapsed ära.

### Mõtlemiseks:

1. Kas olete oma klassis Kaarli sarnaste lastega kokku puutunud?
2. Kuidas teie lapse käitumisele reageerisite?
3. Kuidas peaksite sellises situatsioonis käituma, et luua positiivne õpikeskkond?

ATHga laps võib reageerida äärmuslikult, kui ta on kurb, õnnelik või erutatud, ning ta nõuab pidevalt igale oma tegevusele positiivset tagasisidet. Sellise äärmusliku reaktsiooni näide on see, kui ATHga laps purskab tähelepanu saamiseks pidevalt vastuseid välja. Selle probleemi puhul on parim võimalus anda lapsele positiivset tagasisidet, et suurendada tema eneseusaldust. Õpetaja peaks last tunnustama ja kiitma iga kord, kui ta täidab ülesande hästi:

*Mulle meeldib, kuidas Kelly tõstab käe ja ootab, kuni tal palutakse vastata.  
Aitäh, Kelly!*

Kui laps tunneb, et ta teeb, mida temalt oodatakse, innustab see teda hästi käituma ja tõstab tema enesehinnangut.

ATHga lastel on valdavalt raske ülesandele keskenduda ja paigal püsida ning paljud neist võivad olla arenguliselt, hariduslikult ja/või sotsiaalselt ebaküpsed. Töös ATHga lastega on oluline meeles pidada, et neil on väga raske pikemat aega paigal istuda.

### Näpunäide

*Kui töötate lapsega, kellel on ATH sümptomeid, võib olla parem lasta tal võimaluse korral klassis kontrollitult ringi liikuda, kuna tema takistamine võib tema ärevuse taset tõsta.*

## Näpunäiteid ATH kindlakstegemiseks

- Kas laps suudab olla klassis tähelepanelik?
- Kas laps on impulsiivne? Kas ta hüüab tunnis vahele? Kas tema impulsiivsus häirib teisi õpilasi?
- Kas lapsel on raskusi paigal püsimisega?
- Kas laps satub tihti rüselustesse?
- Kas laps suudab oodata järjekorras või küsimustele vastamisel?
- Kas laps on rahulik?
- Kas laps keskendub ülesandele või niheleb pidevalt?
- Kas laps tajub oma personaalset ruumi?
- Kas laps tundub arenguliselt, hariduslikult või sotsiaalselt ebaküps?

### Kasulik veebileht

[www.adhd.org.uk/](http://www.adhd.org.uk/)

*Sellelt veebilehelt võib leida suurepäraseid ideid ATHga toimetulekuks. Veebilehel on üksikasjalik ülevaade ATHst ja ATHga kaasnevate probleemide ületamise võimalustest. Lehel on ka ATHga inimeste persoonilugusid.*

## **Näpunäide**

*Kui kahtlustate lapsel ATHd, võiksite üles märkida, kui eespool kirjeldatud käitumine esineb, lisades esinemissagedusele ka tingimused, milles käitumine avaldub. See võimaldab saada lapsest tervikpildi ja otsustada, kas laps on vaja saata spetsialisti juurde diagnoosi saamiseks.*

## **ATHga õpilased tava- ja erikoolis**

Nagu 2. peatükis märgitud, on kõigil 4–19 aastastel lastel vastavalt hariduslike erivajaduste ja puute seadusele alates 2001. aastast oma erivajadustele vaatamata õigus õppida tavakoolis. Tegelikkus on teistsugune: umbes 7% lastest õpivad erakoolides; 2% aga eriõppes, sh erikoolides, vanglakoolides ja meditsiinasutustes. (Hughes ja Cooper 2007:40).

ATHga lastel peaks olema võimalus oma potentsiaali maksimaalselt realiseerida ning valida haridusasutus, kus nad saavad kooli tegevuses aktiivselt ja konstruktiivselt osaleda. Kui tavakool suudab tagada ATHga lapsele sobiva keskkonna, oleks just see koolitüüp tema jaoks parim. Siiski võib kaaluda ka alternatiivseid võimalusi, näiteks erikooli. Hughes ja Cooper (2007) kaitsevad seisukohta, et hariduse tõhusus sõltub tugevalt keskkonnast, kus laps õpib, ning sellest, kas tema sotsiaalsed, emotsionaalsed ja hariduslikud vajadused on rahuldatud.

Kui lapse vajadustega ei arvestata, võib see põhjustada tema sotsiaalset tõrjutust. See omakorda mõjutab akadeemilisi saavutusi. Väga oluline on mõista, et kui laps õpib tavakoolis, peavad kõik kooli töötajad olema kursis meetodite ja võtetega, mis loovad õpilase arenguks vajaliku järjepidevuse. Vastasel korral võivad õpilase raskused veelgi süveneda.

# Mida pidada silmas töös ATHga õpilastega

ATHga õpilastega töötades tuleb arvestada mitmete teguritega:

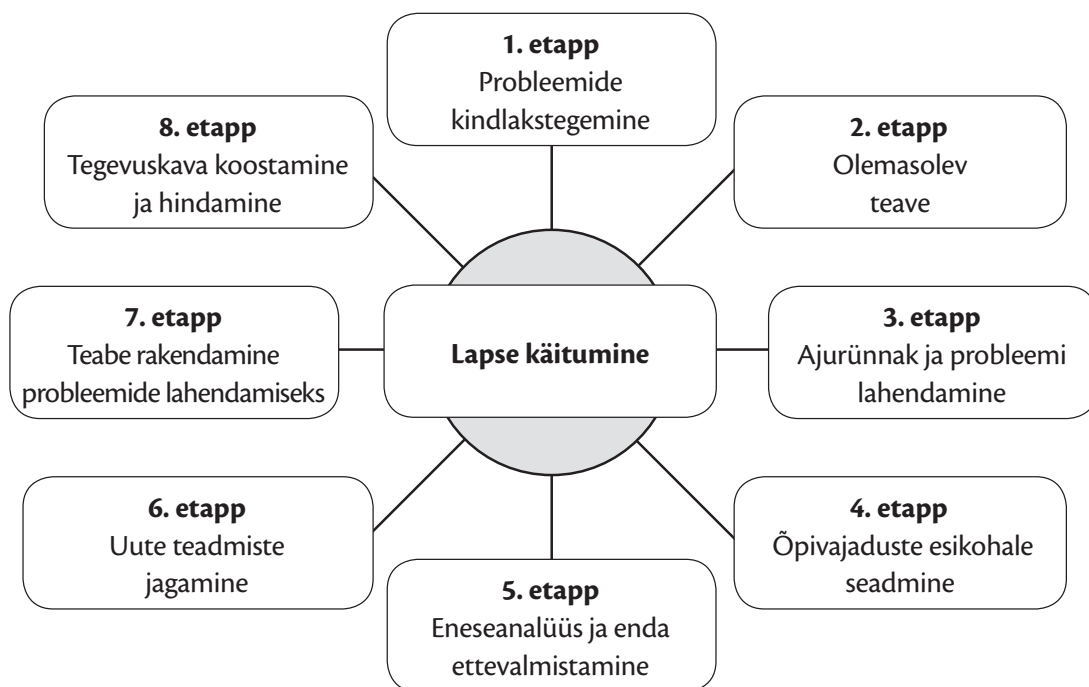
- ATH alased teadmised ja koolitus – õpetajad peavad mõistma, et ATHga lapsed ei ole lihtsalt „üleannetud“ ning ei tohi nende tegevust isiklikult võtta. Nende käitumise eripära tuleneb füsioloogilistest ja bioloogilistest häiretest. Et häiriva käitumisega asjakohaselt tegeleda, on tähtis häire olemust mõista.
- Kooli ja kodu vaheline suhtlus – kooli ja vanemate vahel heade suhete loomiseks on regulaarne ja tõhus suhtlus esmajärgulise tähtsusega. See aitab lahendada tekkinud probleeme ja vähendab tulevikuriske.
- Tegevused peavad olema selged ja süsteemsed:
  - ATHga õpilased vajavad häiriva käitumise vähendamiseks struktureeritud lähenemist.
  - Nad vajavad selget suhtlust, ootuste ja tagajärgede selgitamist ja tagasisidet.
  - Ülesandeid kavandades tuleb tähelepanu pöörata ülesande kestusele ja liigendada ülesanne lapsele sobivateks osadeks.
  - Väga olulised on selged tööjuhised, et ATHga laps ei muutuks ärevaks.
  - Ülesanded peavad olema õpilastele huvitavad, et nad ei hakkas häirivalt käituma igavusest.
- Õpetaja-õpilase pühendumus töösse:
  - Et ATHga lapsed pühenduksid ja oleksid motiveeritud, võiksid ülesanded eeldada suhtlust klassikaaslastega. Näiteks võib teha ATHga lapsele ülesandeks valida mäng, mida kaaslasega mängida, või vahetunnis koos sõbraga arvuti kasutamine.
  - Andke ATHga lapsele mõni kohustus, näiteks korrapidamine klassis (õpikute ja õppematerjalide jagamine vms), mis köidab tema tähelepanu ja annab tema tegevusele eesmärgi. Andke õpilasele võimalus kaasõpilastele oma tugevaid külgi demonstreerida.

## Näpunäiteid õpetajale

- Kõik õpilased ei ole aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega või hüperaktiivsed
- Käitumishäired ei ole vanemate halva kasvatuse või teie küündimatu klassitöö juhtimise tagajärg.
- Suhelge vanematega näost näkku, et ATHga lapse vajadusi paremini mõista.
- ATHga laps töötab väga hästi üks-ühele olukorras.
- Klassis valitsev õhkkond on väga oluline – ATHga lapse jaoks võib seal olla palju tähelepanu kõrvalejuhtivaid tegureid ning mõnede reeglite järgimine võib olla talle väga keeruline.

## Probleemilahendusmudel

ATHga lapse emotsionaalsete, sotsiaalsete ja hariduslike vajaduste rahuldamiseks on ülioluline, et vanemad ning õpetajad ja tugispetsialistid teeksid lapse toetamiseks koostööd. Burrows ja Tamblyn (1980, tsiteeritud Hughes ja Cooper 2007) esitavad mudeli, mis soodustab ühist probleemilahendust (vt joonis 3.1).



**Joonis 3.1** 8 astmeline probleemipõhine koostöömudel (Burrows ja Tamblyn 1980, tsiteeritud Hughes ja Cooper 2007).

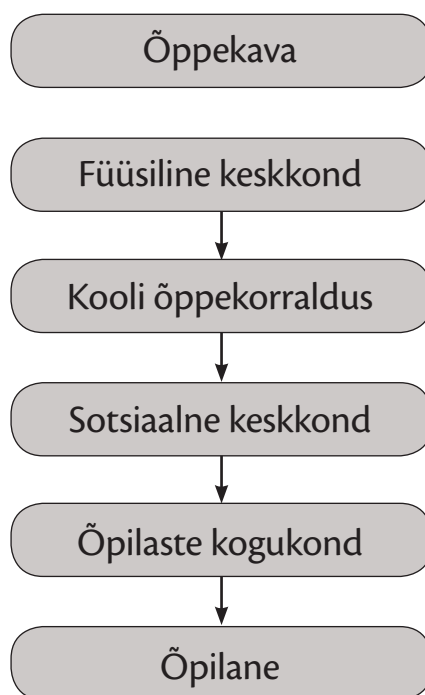
## Probleemipõhine koostöömudel

- **1. etapp: probleemide kindlakstegemine.** Grupiliikmete koostöö kõigi probleemide kindlakstegemiseks – eeldab, et kõik grupi liikmed jälgivad lapse käitumist ja teevad selle kohta märkmeid.
- **2. etapp: olemasolev teave.** Toetuge olemasolevatele teadmistele ja vaadeldge iga probleemi eri grupi liikmete kogemustest lähtuvalt. Kogenud õpetajatel on ATHga laste kohta palju teadmisi, millele nad lapse ATH kindlakstegemisel saavad toetuda.
- **3. etapp: probleemi lahendamine.** Arutage probleemi, et teha kindlaks lüngad teadmistes; see aitab leida uusi ideid probleemide lahendamiseks. Selles etapis tuleks ajurünnakusse kaasata HEV koordinaator ja kõik kooli töötajad, kes lapsega tegelevad, et saada ATHga lapse probleemidest selget ettekujutust.
- **4. etapp: õpivajaduste esikohale seadmine.** Määrake kindlaks kõige olulisemad valdkonnad, millele tegevus suunata. Leppige kokku õpieesmärkides – selles etapis peaksid kõik lapsega tegelevad töötajad tema õpieesmärkides kokkuleppele jõudma.
- **5. etapp: eneseanalüüs ja enda ettevalmistamine.** Kõik grupi liikmed peaksid probleemides suuremale selgusele jõudma – ühiselt töötades kindlustatakse, et kõik ATHga lapsega töötavad inimesed saavad teistelt toetust ja neil on võimalik kõigil probleemsetel teemadel suhelda.
- **6. etapp: uute teadmiste jagamine.** Grupiliikmed peavad omandatud teadmisi jagama, et uutest teadmistest oleks kõigil kasu – teabevahetus peaks olema igapäevane.
- **7. etapp: teabe rakendamine probleemide lahendamiseks.** Omandatud teadmiste rakendamine aitab algset probleemi paremini mõista ning kindlaks teha oskused, mis on probleemi lahendamiseks olulised. Vajaduse korral saab otsida abi spetsialistidelt.

- **8. etapp: tegevuskava koostamine ja hindamine.** Töötage välja tegevuskava ja muutuste jälgimise strateegia. Kava tuleks kindla ajavahemiku järel üle vaadata, et hinnata, kas see aitab rahuldada ATHga õpilase vajadusi.

## Süsteemse analüüsi mudel (Cooper 2006)

Süsteemse analüüsi mudel vaatab kuut tegurit, mis võivad lapse käitumist mõjutada.



**Joonis 3.2.** Süsteemse (järg-järgult keskenduva) analüüsi mudel (Cooper 2006, tsiteeritud Hughes ja Cooper 2007:65)

Vaadeldes iga tegurit ja selle mõju lapse käitumisele, saab õpetaja selge ettekujutuse asjaoludest, mis lapse käitumise vallandavad. Õpetaja saab kujundada süsteemi, mille abil märgata erinevusi/sarnasusi lapse käitumises, kui sellele avaldavad mõju erinevad tegurid. Mudel aitab kindlaks teha, kas keskkonnal on käitumisele mõju ja see omakorda võib aidata õpetajal ATHga õpilase vajadusi paremini rahuldada, kuna õpetaja saab käitumishäiret vallandava probleemi minimeerida.

## Meetodid tööks ATHga lastega

- Käitumisprobleeme aitab ära hoida tunni korralik kavandamine ja konkreetne algus. Andke tööjuhised kohe, kui lapsed klassi sisenevad, kuna üleminekuetapid on ATHga lapsele sageli kõige raskemad.
- Juhised olgu lühikesed ja täpsed. Ülesande selgitamisel kasutage lihtlauseid. Vajaduse korral korrake juhiseid ja jagage ülesanded väiksemateks osadeks, et need ei tunduks lapsele liiga hirmuäratavad.
- Abistage last õppematerjali ja töölaua korda seadmisel ning aja planeerimisel, luues selge süsteemi ja harjutades teda juhiseid järgima.
- Andke lapsele sageli eri vormis positiivset tagasisidet. Mõnikord aitavad lapsi tööle motiveerida käegakatsutavad preemiad – kleepsud jmt.
- Looge loominguline õhkkond, kasutades huvitavaid materjale, praktilisi ülesandeid ning audio-visuaalseid abivahendeid.
- Vaadake üle klassiruum. Eemaldage kõik mittevajalik, sest see võib lapse tähelepanu hajutada. Hoolitsege vaikse töökeskkonna eest.
- Tehke alati varuplaan juhuks, kui laps ilmutab tüdimuse märke.
- Lubage rahutuks muutunud lapsel võimaluse korral klassis ringi liikuda, et rahutus ei võimenduks.
- Töö- ja puhkeperioodid peavad vahelduma. Andke lapsele ühest olukorrast teise üleminekuks piisavalt aega.
- Seadke sisse üks paik klassis, kuhu laps võiks taanduda, kui ta tunneb, et olukord väljub tema kontrolli alt. See annab talle võimaluse rahuneda.
- Aidake lapsel välja töötada oma meetodid kontrolli alt väljunud käitumisega toimetulekuks.

Tehke vahet lapsel ja käitumisel: nähke eelkõige last ja alles siis käitumist.

# Kokkuvõte

Õpetajate, tugispetsialistide ja lastevanemate eesmärk on luua ATHga lapsele kaasav keskkond ning arendada tema toimetulekustrateegiaid, et lapsel kujuneks ühiskonna täisväärtusliku liikme jaoks vajalik enesekindlus. Kõik ATHga lapsed sõltuvad õpetajate, spetsialistide ja vanemate toetusest, et nad saaksid oma akadeemilise ja sotsiaalse potentsiaali maksimaalselt realiseerida. On oluline mõista, et lapse käitumise muutmine võtab aega. Et ATHga lapse keskkonda järjepidevalt ja ühiselt kujundada, peaks ühise töö eesmärk olema lapse mõistmine.

## Olulisemad mõtted

- Mida olete aktiivsus- ja tähelepanuhäire kohta teada saanud?
- Millised on ATHle iseloomulikud tunnused?
- Kuidas ATHd ära tunda?
- Kas ATHga lapse vajadusi on võimalik rahuldada tavaharidussüsteemis?
- Kas teie koolis võetakse ATHga õpilaste puhul arvesse selles peatükis esitatud aspekte?
- Kas teie kooli töötajad kasutavad üht või teist kirjeldatud mudelit ATHga lapsega seotud probleemide lahendamisel?
- Mis on tähtsaimad asjad, mida silmas pidada, kui klassis õpib mõni ATHga laps?

## Viited ja lisalugemine

Anastopolous, A. 1999. 'ADHD'. Netherton, S., Holmes, C. ja Walker, C. (toim.). *Child and Adolescent Psychological Disorders: A Comprehensive Textbook*, Oxford; Oxford University Press.

APA 1994. (4. trükk) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Washington, DC: APA.

Burrows, H.S. ja Tamblyn, R.IV. 1980. *Problem-based Learning: An Approach to*

- Medical Education*, New York: Springer.
- Cantwell, D. 1975. *The Hyperactive Child: Diagnosis is Management and Current Research*, New York: Spectrum.
- Hughes, L. ja Cooper, P. 2007. *Understanding and Supporting Children with ADHD*, London: Sage.
- Jones, C. 2004. *Supporting Inclusion in the Early Years*, Maidenhead: McGraw Hill.
- Special Educational Needs and Disability Act 2001, avaldatud <http://www.opsi.gov.uk/Acts>, vaadatud juunis 2008.
- Tannock, R. 1998. 'ADHD: Advances in cognitive neurobiological and genetic research', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(1)65-99.
- Thompson, R. 1993. (2. trükk). *The Brain: A Neuroscience Primer*, New York: Freeman.
- Times Education Supplement 2008. *How to spot ADHD*, avaldatud <http://www.tes.co.uk>, vaadatud juunis 2008.
- Wender, P. H. 2000. *ADHD: ADHD in children, adolescents and adults*, New York: Oxfordline Press.

## Sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused

### Selles peatükis:

- Mis on sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused?
- Milline on sobiv käitumine?
- Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste teoreetiline taust
- Kuidas sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi ära tunda?
- Käitumise muutmise strateegiad
- Näpunäiteid sobiva käitumise toetamiseks
- Koostöö sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega laste toetamiseks

Peatükk käsitleb sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi ning nende mõju õppimisele ning arengule. Peatüki eesmärk on aidata teil sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega last ära tunda ning rakendada klassis strateegiaid, mis aitaksid nii teil kui lapsel koos tõhusamalt töötada ja õppida.

# Mis on sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused?

Õpilaste sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused (edaspidi lühemalt *käitumisraskused*) võivad olla igale õpetajale suureks väljakutseks. Sageli väljenduvad need häiriva käitumisena klassis ja koolis. Käitumisraskused võivad avalduda määral, mis takistab õpilase osalemist õppetöös ja muudab õpetamise võimatuks. Mõnikord võivad käitumisraskused väljenduda füüsilises agressiivsuses nii õpetaja kui kaasõpilaste suhtes. Emotsionaalsed raskused seevastu avalduvad pigem õpilase endassetõmbumisena.

Käitumis- ja emotsionaalsete raskustega lapsega töötades tuleb meeles pidada, et „probleemne käitumine“ ei tähenda alati „probleemset last“, kuna ebasobiva käitumise taga võib olla erinevaid põhjuseid. Lapse sotsiaalsed oskused võivad olla eakaaslastega võrreldes puudulikult arenenud või on tal väga madal enesehinnang ja see takistab tal eakaaslastega suhteid luua. Põhjuseks võib ka olla, et lapse vajadused ei ole rahuldatud; näiteks elab ta kodus pidevates konfliktides või pärineb kehvadest oludest. Laps võib kannatada alatoitumise või koduvägivalla all ning käituda seetõttu agressiivselt, et tähelepanu pälvida.

On väga oluline mõista, et kui laps ei saa tänu oma puudulikele sotsiaalsetele oskustele aru mõiste „üleannetu“ sisust, siis tema käitumine tõenäoliselt ei muutu. Kooli tulles võivad lapsel ilmnedu käitumishäired, mis on tingitud ebakindlusest uues keskkonnas või ebapiisavast enesekindlusest kohtumisel uute kaaslastega. Kui vaatleme tema käitumist sellest vaatenurgast, võib esmalt ebasobivana tundunud käitumine osutuda võõrasse koolikeskkonda sattunud lapse jaoks toimetulekustrateegiaks.

Mõnedel lastel on käitumisraskustest väga raske üle saada. Tasub meeles pidada, et nende kognitiivne ja sotsiaalne areng võivad olla kahjustatud ja seetõttu võib neil olla õpiraskusi, mis omakorda tekitavad probleeme õppekava täitmisel. Õpiraskused omakorda võivad põhjustada käitumisraskusi, kuna laps on ärritatud, et ei tule õppimisega toime.

## Milline on sobiv käitumine?

Ebasobivast käitumisest rääkides peame endale selgeks tegema, milline on *sobiv* käitumine, et tunneksime lastega töötades ebasobiva käitumise ära, kui sellega

kokku puutume. Mortimer (2002:16) sõnastab järgmised soovitava käitumise tunnused:

- piisav motivatsioon ja kindlustunne, et oma potentsiaal täielikult välja arendada
- võime leida sõpru ja tunda kiindumust
- võime avaldada tundeid sobival viisil
- võime tegutseda, kui seda viisakalt palutakse
- võime panustada grupi tegevusse
- positiivse enesehinnangu kujundamine

Õpetajatena peame olema lastele eeskujuks, et nad saaksid soovital moel käituda. Vajaduse korral peame lapsele selgitama, kuidas teha vahet valel ja õigel käitumisel. Näiteks võib tuua mängusituatsiooni, kus laps on muutnud liiga jõuliseks. Laps peab mõistma, et mõnikord võib jõu näitamine olla sobiv, teisel juhul jälle mitte. Näiteks pallimängus võib jõulisus sobida, aga kui lapsed istuvad ja neile ette loetakse, on selline käitumine ebasobiv. Õpetaja roll on teadvustada lapsele piire, et ta mõistaks, millal jõuline mäng on aktsepteeritav ja millal mitte.

Kui juurutame positiivset käitumist, näitlikustades seda oma eeskujuga ja kasutades pidevalt viisakusvormeleid „palun“ ja „tänan“, hakkab laps sellist käitumist tõenäoliselt imiteerima ja see muutub talle aja möödudes omaseks. Kui me ei rõhuta positiivset ja pigem keskendume negatiivsele, võib lapse häiriv käitumine selle tagajärjel süveneda, kuna pidev negatiivne tagasiside alandab lapse enesehinnangut ning võib tekitada emotsionaalseid probleeme, mille tagajärjel ta kooli tegevusest eemale tõmbub.

Tahaksin jagada ühte juhtumit oma praktikast. Hiljuti ühe sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega lapsega töötades pöördusin tema poole alati eesnime pidi ning tänasin teda pärast iga ülesande täitmist. Isegi siis, kui ta koolipäeva lõpus tooli korralikult laua alla lükkas, pöördusin ma tema poole sõnadega: „Kui tore, Robert, et sa mind aitad ja oma tooli kenasti laua alla lükkad.“ Kuu möödudes imiteeris Robert sellist käitumist kaasõpilastega suheldes ja kui lapsed üksteist abistasid või koos mõnda ülesannet täitsid, ütles Robert teistele: „Tore, et sa aitad.“ Minu positiivne tagasiside ilmselgelt mõjutas Roberti käitumist.

# Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste teoreetiline taust

Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste teoreetilise selgitusena pakuvad Patterson jt (1992, vt Hunter-Carsh 2006:2) välja mudeli, mille järgi indiviid muutub anti-sotsiaalseks kindlate tegurite koosmõju tagajärjel:

- ebasoodne sotsiaalne olukord
- ebapiisav vanemlik hool
- vanemliku järelvalve puudumine
- füüsiline karistamine
- lapsevanemate tunnustuse puudumine
- eakaaslaste tunnustuse puudumine
- ebasobivad kaaslased
- edasijõudmatus koolis
- madal enesehinnang

Patterson jt väidavad, et kodu ja kooliga seotud tegurid võivad vastasmõjus käitumisraskuste sümptomeid negatiivselt mõjutada ja süvendada. Nad kirjeldavad neljaetapilist protsessi:

**1. etapp:** koolieelne periood. Lapse ebasobiv käitumine tuleneb vanemate ja pereliikmete negatiivsest eeskujust.

**2. etapp:** sotsiaalse keskkonna vastumõju. Kui laps läheb kooli, seatakse tema kodus vastuvõetav käitumine kahtluse alla ja see halveneb veelgi, mis omakorda toob kaasa konflikte nii kodus kui koolis.

**3. etapp:** halvad sõbrad ja antisotsiaalsete oskuste väljakujunemine. Kuna laps tunneb end nii kodus kui koolis tõrjutuna, hakkab ta otsima tunnustust omasuguste hulgas, kellest hiljem kujuneb hälbiva käitumisega noorte grupp. Tugevnevad ja arenevad enda negatiivse maksmapaneku oskused.

**4. etapp:** antisotsiaalse täiskasvanu karjäär. Eelneva tagajärjel võib inimene täiskasvanueas samuti jääda sotsiaalselt tõrjutuks, kuna ta on harjunud end teiste suhtes negatiivselt kehtestama ja seetõttu võib tal olla raske toimivaid lähisuhteid luua.

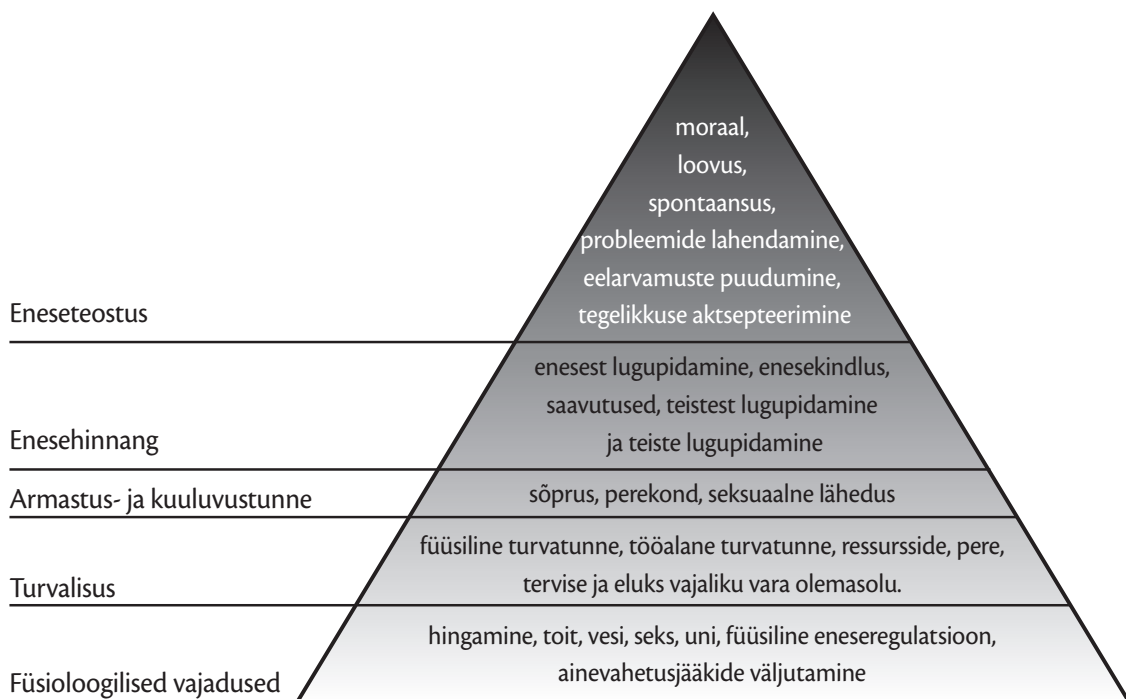
## Psühholoogilised tegurid

Maslow (tsiteeritud Woolfolk, Hughes ja Walkup 2008) esitas vajaduste hierarhia, mille põhjal võib öelda, et kui lapse vajadused ei ole rahuldatud võivad tal suurema tõenäosusega avalduda sotsiaalsed, emotsionaalsed ja/või käitumisraskused. Võib näiteks juhtuda, et kui laps ei saa enne kooliminekut süüa, võib ta koolis agressiivselt käituda, kuna on lihtsalt näljane ja tema vajadused ei ole rahuldatud.

Maslow vajaduste hierarhias on:

- eneseteostus
- enesehinnang
- kuuluvustunne
- turvatunne
- füsioloogilised vajadused

Kui inimese vajadus turvalisuse järele ei ole rahuldatud, võib ta tunda end ebakindlalt ning seetõttu ei suuda teiste inimestega sobival moel suhteid luua. Selle tagajärjel jääb rahuldamata tema vajadus rühmakuuluvuse järele (vt joonis 4.1).

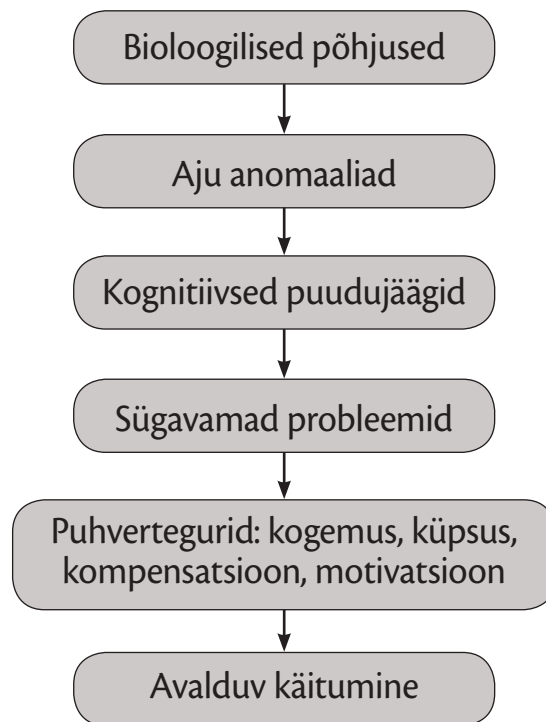


### Joonis 4.1. Maslow' vajaduste hierarhia

Allikas: Maslow, A.H. 1943. „A theory of human motivation“, *Psychological Review*, 50(4) 370-96. Sisu on avalikkusele kättesaadav.

## Biopsühhosotsiaalsed tegurid

Uta Frith (1992, tsiteeritud Hunter-Carsch jt 2006:6) on mudeldanud seose bioloogiliste põhjuste ja käitumisraskuste vahel. Selle mudeli järgi on kogemus, küpsus, motivatsioon ja kompensatsioonimehhanism puhvriks bioloogiliste parameetrite ja tegeliku käitumise vahel (vt joonis 4.2).



**Joonis 4.2.** Bioloogiliste põhjuste ja käitumisprobleemide vaheline seos (kohandatud Frithi (1992) põhjal, tsiteeritud Hunter-Carsch 2006:7)

Frithi mudel osutab, et inimese käitumist ei määra üksnes bioloogilised tegurid. Käitumist mõjutavad mingil moel ka sotsiaalne keskkond, inimestevahelised suhted, haridus ning ka inimese hoiakud, tõekspidamised ja arvamused.

## Kultuur ja ühiskond

Hunter-Carsch jt (2006) tõdevad, et käsitletud mudelid selgitavad ainult osaliselt sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste juuri ning tegelikult on raskuste tekkepõhjused sotsiaalsed ja kultuurilised. Käitumisraskuste kasv on ilmne: aastatel 1992–1998 suurenes koolist väljaheidetute arv aasta-aastalt ning 1998. aastaks oli väljaheidetud õpilasi ajavahemiku algusest neli korda rohkem.

# Kuidas sotsiaalseid, emotsionaalseid ja käitumisraskusi ära tunda?

Kui puutute oma klassis või koolis kokku lapsega, kelle käitumine teile muret valmistab, aitavad järgmised küsimused teil selgitada, kas tema puhul on vaja eraldi sekkumist:

- Kas lapsel on raske töökorraldusi järgida?
- Kas tal on raskusi keskendumisega?
- Kas laps ei suuda kõrvalabita ülesandeid täita?
- Kas lapsel on raskusi teistega mängimisel?
- Kas lapsel on raskusi teistega suhtlemisel ning teiste vajadustega arvestamisel?
- Kas laps nõuab tähelepanu ja hakkab vahele segama, kui tal tuleb oodata?

Kui vastused on jaatavad, mõelge ka sellele, kas lapsel on olnud aega uue keskkonnaga kohaneda, kuna ka see võib põhjustada ebasobivat käitumist. Suhelda tasub ka vanemate või hooldajatega, sest neilt võib saada kinnitust oma mõtetele seoses lapse probleemidega. Kui laps on juba mõnda aega koolis olnud ja tema käitumine on muutunud häirivaks või ei ole kohanemisperioodi möödudes paranenud, võib ta vajada lisatuge, et õppimist takistavast käitumisest üle saada.

## Näpunäide

*Kui teil on kahtlus, et teie õpilasel võib olla sotsiaalseid, emotsionaalseid või käitumisraskusi, võiksite üles märkida, kui eespool kirjeldatud käitumine esineb, lisades esinemissagedusele ka tingimused, milles käitumine ilmneb. See võimaldab saada lapsest tervikpildi ja otsustada, kas laps on vaja saata spetsialisti juurde diagnoosi saamiseks.*

# Käitumise muutmise strateegiad

Käitumisraskustega lapsega töötades on oluline välja selgitada võimalused käitumise muutmiseks. Selleks võib kasutada järgmisi strateegiaid:

- Võtke tööle abiõpetaja, kes töötaks lapsega näiteks lugemise ajal kahekesi, et laps ei hakkaks korda rikkuma, kui ta ei jaksa enam vaikselt istuda ja koos klassikaaslastega kuulata.
- Juhtige lapse tähelepanu häirivalt käitumiselt kõrvale. Näiteks kui lapsel on kombeks pigem paberit rebida kui kirjutada, siis julgustage teda kirjutama, pakkudes head eeskuju ja positiivset tagasisidet: „Kirjutame koos. Ma tean, et sa oskad väga hästi kirjutada.“
- Püstitage lapsele jõukohaseid eesmäärke, sest liiga raske ülesanne on üks põhjus ebasobivaks käitumiseks. Jõukohased eesmärgid ja ülesanded tõstavad lapse enesehinnangut ja enesekindlust ning selle tulemusena võib häiriv käitumine väheneda.
- Andke lapsele positiivset tagasisidet pisimategi edusammude puhul käitumises või õppimises – ka see tõstab tema enesehinnangut.
- Andke käitumisraskustega lapsele selgeid töökorraldusi ja veenduge, et ta saab aru, mida temalt oodatakse. Kui näiteks ülesanne tuleb täita kindla aja jooksul, väljendage seda selgelt. Kui laps ei mõista täielikult, mida temalt oodatakse, mõjub see talle ärritavalt ja tekitab ebakindlust.
- Olge eeskujuks ja näitlikustage, sest verbaalsetest korraldustest ei tarvitse piisata. Mõnikord on vaja lapsele ette näidata, mida teha.

# Näpunäiteid sobiva käitumise toetamiseks

Ülesandeid püstitades pidage silmas järgmisi aspekte (kohandatud Fox 2001:40 põhjal):

- Kas ülesanne on sobiva raskusastmega?
- Kas õpilane on võimeline iseseisvalt töötama või vajab ülesande täitmiseks kõrvalabi?
- Kas õpilasel on ülesande täitmiseks vajalikud vahendid käepärast?
- Kas töökorraldused on selged?
- Kas õpilast innustatakse regulaarselt?
- Kas ülesande täitmist kontrollitakse sageli?
- Kas õpilane saab positiivset tagasidet?

## Kasulik veebileht

[www.teachingexpertise.com/articles/emotional-and-behavioural-difficulties-ebd-1226](http://www.teachingexpertise.com/articles/emotional-and-behavioural-difficulties-ebd-1226)

*Veebilehel on suurepäraseid võtteid emotsionaalsete ja käitumisraskustega õpilaste toetamiseks ning näpunäiteid, kuidas klassis käitumist ohjata.*

## Uurimistulemused

Mortimer (2002:21) pakub käitumise ohjamiseks välja ABC-meetodi (ingl k Antecedent, Behaviour, Consequence, eesti k eelnev sündmus, käitumine, tagajärg). Meetod põhineb käitumispsühholoogial ning rõhutab innustamise, positiivse tagasiside ja premeerimise kasutamist. Mortimeri väited:

- Kui meie tegevuse tulemusena juhtub meiega midagi meeldivat, on tõenäoline, et me kordame seda tegevust.
- Kui meie tegevuse tulemusena juhtub meiega midagi ebameeldivat, on vähem tõenäoline, et me seda tegevust kordame.
- Meeldivat sündmust nimetatakse „preemiaks“ lihtsalt seetõttu, et see suurendab käitumise sagedust.

- Ebameeldivat sündmust nimetatakse „karistuseks“ lihtsalt seetõttu, et see vähendab käitumise sagedust.
- Karistus ei pea olema midagi ebameeldivat; võib lihtsalt olla, et laps lootis saada preemiat, aga ei saanud.

## Näide elust

Jaanal tekkisid emotsionaalsed ja käitumishäired siis, kui ta hakkas nelja-aastaselt lasteaias käima. Ta segas teisi, eriti kirjutama õppimise ajal. Tema käitumises oli ka vägivaldseid jooni: ta näpistas teisi lapsi ja lõi õpetajat jalaga. Lisaks karjus ta verbaalseid solvanguid kasutades nii kaaslaste kui õpetajate peale eriti siis, kui tal paluti mõni kirjalik ülesanne täita. Jaana vanemad ei olnud sellist käitumist enne lasteaeda täheldanud. Nad olid siiski märganud, et tüdruku käitumine muutus häirivaks, kui nad üritasid temaga raamatuid lugeda.

### Mõtlemiseks:

1. Kas olete oma klassis Jaana sarnaste lastega kokku puutunud?
2. Kuidas teie lapse käitumisele reageerisite?
3. Milliseid positiivset käitumist toetavaid võtteid võiksite Jaana käitumise parandamiseks kasutada?

# Koostöö sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega laste toetamiseks

Sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega laste kaasamiseks kooliellu on probleemile vaja läheneda terviklikult:

- Kõik lapsega tegelevad spetsialistid peavad õpikeskkonnas üksteist toetama. Nagu oli juttu 2. peatükis, on HEV koordinaatori ülesanne toetada ja juhendada spetsialiste töös käitumisraskustega lastega.
- Käitumisraskustega lapsed ja lapsevanemad tuleb kaasata kooli strateegiate väljatöötamisse, vanematega tuleb suhelda ja kutsuda neid osalema oma last puudutavate otsuste tegemisel.
- Kindlustada, et õpetajatel ja tugispetsialistidel on sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega lastega töötamiseks sobiv ettevalmistus. Koolituse pakkujaks võivad olla piirkondliku nõustamiskeskuse käitumisraskuste spetsialistid.
- Kõigi laste arengu toetamiseks tuleb luua toetav keskkond. Näiteks võib lapsele pakkuda võimalust õppida väikerühmas, mis aitab suurendada lapse enesekindlust enam kui õppimine kuni 30 lapsega klassis.

## Kokkuvõte

Õpetajate, spetsialistide ja lapsevanemate eesmärk on pakkuda sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskustega lapsele kaasavat õpikeskkonda ja aidata tal kujundada tema vajadustele vastavad toimetulekustrateegiad. Et iga laps saaks talle sobivad õppimisvõimalused, on vaja tema raskused varakult kindlaks teha ja pakkuda sobivat tuge. Õpetajad ja tugispetsialistid on heas positsioonis, et käitumisraskustega last märgata. Ometi on hädavajalik, et nad saaksid ka vajaliku väljaõppe nende lastega tõhusaks töötamiseks.

## Olulisemad mõtted

- Mida saite sotsiaalsete, emotsionaalsete ja käitumisraskuste kohta teada?
- Mis on sotsiaalsed, emotsionaalsed ja käitumisraskused?
- Kuidas neid märgata?
- Milliseid võtteid saate te käitumisraskustega lapse vajaduste rahuldamiseks kasutada?
- Kuidas saate spetsialistina rakendada kaasavaid meetodeid töös käitumisraskustega õpilasega?

## Viited ja lisalugemine

Farrell, M. 2006. *The Effective Teacher's Guide to Behavioural, Emotional and Social Difficulties: Practical Strategies*, London: Routledge.

Fox, G. 2001. *Supporting Children with Behaviour Difficulties: A Guide for Assistants in Schools*, London; David Fuiton.

Hunter-Carsch, M., Tiknaz, Y., Cooper, P. ja Sage, R. 2006. *The Handbook of Social, Emotional and Behavioural Difficulties*, London: Continuum.

Mortimer, H. 2002. *Behavioural and Emotional Difficulties*, Leamington Spa: Scholastic.

Somerset County Council 2009. *Early Identification of Social, Emotional and Behavioural Difficulties*, [http://www.six.somerset.gov.uk/sixv3/do\\_download.asp?did=15395](http://www.six.somerset.gov.uk/sixv3/do_download.asp?did=15395), vaadatud veebruaris 2009.

Woolfolk, A., Hughes, M. ja Walkup, V. 2008. *Psychology in Education*, Harlow: Pearson Education.

# Düsleksia

## Selles peatükis:

- Düsleksia teoreetiline taust
- Düsleksia olulisemad tunnused
- Düsleksia kindlakstegemine ja hindamine klassis
- Õppetöö korraldamine
- Näpunäiteid õpetajale
- Õppe kavandamine

Peatükis antakse ülevaade erinevatest düsleksiat käsitlevatest teooriatest. Peatüki eesmärk on aidata teil välja selgitada düsleksia tunnustega lapsi ning luua neile õppimiseks võimalikult soodne keskkond. Tutvustatakse võtteid klassi töö korraldamiseks ja esitatakse kasulikke nõuandeid teie ja lapse koostöö tõhustamiseks. Õpetaja jaoks on väga oluline mõista düsleksia tunnuseid ning nende esinemist varakult märgata, et ta tunneks end kindlalt ja suudaks düsleksiaga õpilast õpikeskkonnas oskuslikult toetada.

## Düsleksia teoreetiline taust

Ei ole üllatav, et düsleksia kui häire käsitlus on täis vastuolusid, kuna lugemis- ja kirjutamisoskuse omandamine on olemuslikult väga kompleksne. Põhjused, miks mõnel inimesel on raskusi lugema ja kirjutama õppimisega, võivad olla väga erinevad. Ometi ei peeta kõiki neid inimesi „düslektikuteks“. Laps, kellel ei ole düsleksiast, arendab oma keeleoskust „rajades selle teistele kognitiivsetele võimetele ning üritades aktiivselt aru saada, mida ta kuulevad, otsides mudeleid ja reegleid, et keelepüüde kokku panna“ (Brookes 1997, Woolfolk jt 2008:64), kuid düsleksiaga laps ilmselgelt ei tule sellega toime. Düsleksia põhjuste üle vaieldakse palju. Enamik autoreid on ühel meelel, et häirega on seotud keele töötlemisega seotud ajupiirkonnad (Brookes 1997, tsiteeritud Woolfolk jt 2008:65). On kindel, et düsleksiaga laps omandab keele teisiti kui laps, kellel seda häiret ei ole.

Düsleksia mõistet on kasutatud vastavalt selle kreeka keelest tuletatud tähendusele: sõna-sõnalt tähendab see raskusi (*dys*) sõnadega (*lexis*) (Pollock jt 2004). Enne düsleksia mõiste kasutuselevõttu „arvati, et inimeste lugemis-, kirjutamis- või kõnevõime on vähenenud peatrauma või insuldi tagajärjel“ (Pollak 2005:1). 1925. aastani peeti düsleksiast eelkõige nägemisega seotud probleemiks. Varasemad uurijad on olnud seisukohal, et tegu võib olla pärilike probleemidega, mis tekitavad lugemis-, kõne-, kirjutamiskasvuhäireid ja mille tõttu lapse kohta võidakse hakata koolis arvama, et ta on „kõva peaga“ (Pollak 2005). Samal seisukohal on Miles (1993), kes varasematele uurijatele toetudes pakub, et düsleksia puhul ei ole tegu eraldiseisva häire, vaid eri puuete koosmõjuga.

Briti Düsleksiaühing soovib määratleda düsleksia „spetsiifilise õpiraskusena, mis peamiselt mõjutab kirjaoskuse ja teiste keelega seotud oskuste arengut.“ (Briti Düsleksiaühing 2008). See määratlus on väga üldine ning palju kritiseeritud, kuna keskendub eelkõige lugemisoskusele ja rõhutab puudusi, jättes tähelepanuta konteksti, milles lugemis- ja kirjutamisoskust omandatakse. (Mortimore ja Crozier 2006:235)

Teoreetikud on jõudnud üksmeelele, et düsleksia on seisund, mille puhul ajutegevuse erinevustest tingituna on düsleksiaga inimeste kognitiivsed protsessid teistsugused ja nad töötlevad ajast saadavat informatsiooni teisiti. Seetõttu võib düsleksiaga inimestel olla probleeme info töötlemisega. Need probleemid põhjustavad omakorda raskusi lugemise ja kirjutamisega (DfES 2004).

Düsleksia sotsiaalse suhtluse teooria seevastu vaatleb ühiskonna reaktsiooni düsleksiasse, keskendudes eelkõige ühiskonna väärtushinnangutele. Selle teooria kohaselt on õpiraskused õppija puudujääkide peegeldus ning inimese puue tekib ühiskonna ettekujutuse ja väärtushinnangute tagajärjel (DfES 2004:34). Düsleksia bioloogilise teooria kohaselt on düsleksiaga inimese kognitiivsete raskuste põhjuseks aju ajutegevuse puudujäägid. Veel ühe teooria järgi on düsleksiaga inimestel valdavalt suuremaid või väiksemaid probleeme häälikuanalüüsiga (DfES 2004:35). See väide on aga ebaselge ja küsitav, kuna uurimistulemused ei kinnita seda.

Elliot(2005:728)vaidleb vastu „üldlevinud arusaamale, et düsleksia on müüt, mille taha on peidetud skandaalne tõde kirjaoskamatuses.“ Briti Psühholoogiaühing (1999, tsiteeritud Elliot 2005:728):

*Tegu on düsleksiaga, kui oskus sõnu täpselt ja ladusalt lugeda ja/või kirjutada omandatakse ebatäielikult või suurte raskustega. Häire keskmes on lugemisoskuse omandamine sõnatasandil ning see osutab, et probleem on sobivatest õppimisvõimalustest hoolimata tõsine ja püsiv.*

Eelnevat arvesse võttes on küsitav, kas düsleksiast võib müüdiks pidada. Nicholson (2005, tsiteeritud Elliot 2005) osutab, et düsleksia ei saa olla müüt, kuna 50% düsleksia vormidest on päritavad ning sellisena on tegu selgelt eristuva seisundiga. Nicholson lisab: “Keegi ei ole väitnud, et üldiste õpiraskustega laps ei suuda lugema õppida”, osutades, et kuigi düsleksia võib väljenduda lugema ja kirjutama õppimise probleemides, ei saa väita, et laps oleks selle tõttu täiesti abitu ja võimetu õppima.

On selge, et vaidlused õpiraskuste ulatuse, diagnoosimise ja erinevate sekkumismeetodite osas jätkuvad (Mortimer ja Crozier 2006:235). Samas on avaldatud juhiseid düsleksiaga õpilaste toetamiseks, mis annavad aimu düsleksiaga kaasnevatest probleemidest õppetöös. Düsleksiaga õpilastel on probleeme nimede ja faktide meeldejätmisega, järgnevuste meelespidamisega, ajast kinnipidamisega, keskendumisega, kirjutamisega ning sõnade kordamisega ja meeldetuletamisega (Klein 1993, tsiteeritud Mortimer ja Crozier 2006:237).

## Kasulik veebileht

[www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=126809](http://www.excellencegateway.org.uk/page.aspx?o=126809)

*Veebilehel on lisamaterjali düsleksia teooriate kohta ning viiteid erinevatele teooriatele ja juhtumikirjeldustele.*

## Düsleksia olulisemad tunnused

Düsleksia olulisemate tunnuste kohta on erinevaid teoreetilisi käsitusi; kõige sagedasem on selgitus, et düsleksiaga õpilasel on probleeme fonoloogilise arengu, visuaalse infotöötuse, töömälu ja infotöötlemise kiirusega.

## Näide elust

8-aastane Saara on äsja kooli vahetanud ja tal on tõsiseid raskusi uude kooli sisseelamisega. Ta kaebab pidevalt, et ei jõua tahvlilt ümber kirjutada ja kaotab järje. Ta läheb väga endast välja, kui ei leia suurtele jõupingutustele vaatamata raamatust õiget kohta üles, sõnad hüppavad ta silme ees ning töö kontrollimine võtab väga kaua aega. Saara töödes on väga palju vigu. Kirjutamine valmistab talle suuri raskusi ja tihti ei saa ta aru, mida on kirjutanud. Ta on hakanud eakaaslastest eemale hoidma ja ei julge klassi ees kirjutada.

Näide illustreerib probleeme, millega düsleksiaga laps võib klassis kokku puutuda. Saara loo puhul on selge, et kui teda lugemis- ja kirjutamisoskuse osas ei toetata, on tal koolis väga raske.

### Mõtlemiseks:

1. Kas olete oma klassis Saara sarnaste lastega kokku puutunud?
2. Milliseid võtteid kasutate, et neid õppimisel toetada?
3. Kui olete välja selgitanud, et lapsel on düsleksia, siis kuidas loote talle sobiva õpikeskkonna?

Puutute oma töös kindlasti kokku lastega, kellel esineb tunnuseid, mida võib pidada düsleksiale omaseks. Düsleksia äratundmisel võib olla abi UK Dyslexia (2009) esitatud tunnustest, mis düsleksiaga lapsel võivad esineda.

### **Käitumine**

- unistab või kipub oma maailma sulguma
  - unustab kergesti eriti hiljuti juhtunu, ent võib hästi mäletada ammu juhtunud asju
- tal on raske järgida korraga rohkem kui ühte töökorraldust
- äärmuslikud meeleolud, on harva rahulik ja tasakaalukas
  - puudulik ajataju
- võib olla väga kangekaelne
- võib olla vaikne, endassetõmbunud ja ärevil
- ei armasta muutusi
- esinevad jonnihood
- tähelepanu hajub kergesti
- ei kannata lärmi
- tundub, nagu ei kuuleks
- võivad olla kõnehäired
- koordineerimine võib olla halb, pillab asju maha ja ajab neid ümber
- võib olla allergiline
- laps võib olla koolis täiesti teistsugune kui ta oli lasteaias

### **Lugemine**

- ei õpi ladusalt lugema või teeb seda väga hilja
- suudab lugeda omaette, aga ette lugedes teeb palju vigu
- oskab lugeda ilukirjandust, aga eksamiküsimuste või tehnilisemate tekstidega on probleeme
- loeb ladusalt, aga ei saa loetu sisust aru
- peab mitu korda lugema, et sisust aru saada
- jätab ridu vahele
- ei suuda järge pidada
- ei armasta lugeda ja üritab seda vältida
  - alustab hästi, aga järk-järgult lugemine halveneb
- vahetab silpe ja sõnu
- jätab lühikesed sõnad (nt oli, nad) lugemata või asendab need teistega

- oskab mingit sõna ühel leheküljel lugeda, aga järgmisel leheküljel loeb seda valesti

### **Käekiri**

- käekiri võib olla loetamatu
- käekiri võib olla loetav, kui kirjutab aeglaselt
  - vajutab väga tugevasti pliiatsile või pastakale
- raskused tähtede ühendamisel
- kummaline tekstipaigutus
- kirjutab tähti kummaliselt, et varjata õigekirjaprobleeme
- kirjutamine on väga närvesööv ja väsitav

### **Õigekiri**

- kirjutab sõnu nii, nagu neid kuuleb
- veidrast kirjaviisist tulenevad arusaamatud sõnad
- kordab silpe (sininine – sinine)
- jätab silpe ära (inime – inimene)
- muudab tähtede järjekorda (ovar - orav)
- teeb vigu lühikestes sõnades (iah – jah, pial - peal)
- raskused häälikupikkuste õigekirjas (koli – kooli, hobune – hobune, tikutega – tikkudega)
- tuubib testiks sõnad pähe, aga ei suuda neid ikkagi kirja panna

### **Kirjandi kirjutamine**

- kirjutab lohakalt ja kaotab töö käigus järje
- raskused alustamisega
- laused on segased
- kujutab sisu tervikuna ette, aga ei suuda seda loogiliselt kirja panna
- mõtleb kiiremini kui suudab kirjutada
- jätab lühikesed sõnad ära või kasutab neid valesti
- sagedased läbikriipsutamised
- kirjutaja ise ei pane vigu tähele
- peab kirjutamist väga närvesöövaks ja üritab seda võimaluse korral vältida
- leiab, et kirjutamine on väga aeganõudev tegevus, ning võib palju mustandeid kirjutada, kui ei lange enne meeleheitesse

## **Kirjavahemärgid**

- ei kasuta üldse kirjavahemärke
- kasutab vähesel määral, aga nende vajadust mõistmata
- kirjutaja ei saa aru, kuidas kirjavahemärke kasutada, olgugi, et on seda õppinud

## **Matemaatika**

- võib väga hästi matemaatikat osata
- võib pidada matemaatikat väga keeruliseks
- ei saa aru, mida ülesannetes küsitakse
- kaotab järje, nt pikkades korrutamistehetes
- probleemid suunatajuga, näiteks ei liigu liitmisel, lahutamisel ja korrutamisel paremalt vasakule, vaid vastassuunas
- matemaatilised sümbolid ajavad segadusse
- raskused korrutustabeli omandamisel
  - kümnendkohtadega (sajalised, kümnelised, ühelised)
- kasutab arve vastupidises järjekorras
- teeb palju pisivigu
- peab peast arvutamist raskeks, kuna vastus „tuleb“ enne, kui tehe on lõpetatud
- leiab vastused, aga ei suuda selgitada, kuidas nendeni jõudis

## **Anded**

- tihti suurepärase suhtleja
- võib olla heade probleemilahenduskustega
- suudab mõelda kolmemõõtmeliselt, võib olla andekas disaini, arvutite, näitekunsti alal
- võib olla väga võimekas spordis
- võib olla andekas kunstis, eriti ruumilistel kunstialadel
- tihti väga hea vaistuga
- tunneb suurt huvi selle vastu, kuidas asjad töötavad
- väga teadlik ümbritsevast keskkonnast, tihti märkab detaile
- originaalse mõtlemisega
- tajub tervikut
- sageli lapsena väga hea legodega mängija

Lapsel võib esineda üks või mitu nimetatud tunnust, ent tasub silmas pidada, et õpikeskkond võib düsleksiaga lapse koolis edasijõudmist tugevalt mõjutada. Kui keskkond on düsleksiasõbralik, aitab see düsleksia mõju vähendada (Reid 2007:xi). Kui õpetaja ei arvesta düsleksiaga õpilase vajadustega, võib see tekitada lapses tugevat ärevust ning mõjutada tema õpitulemusi. Briti Düsleksiaühingu kodulehelt võib leida lisainfot düsleksia kohta, samuti nõuandeid düsleksiaga inimestele ja lapsevanematele (<http://www.bdadyslexia.org.uk>)

### Näide elust

Kui kuueaastasel Karinil palutakse eelkoolis kirjutada, on tal üha raskem b- ja d-tähte eristada. Samuti on tal raske näha sõnade 'laes' ja 'seal' erinevust. Karin on muutunud väga vaikseks ja endasse tõmbunud ning kui tal palutakse mistahes kirjaliku ülesannet täita, satub ta silmnähtavalt ärevusse. Klassikaaslased on märganud, et Karinil on lugemisega raskusi ja naeravad tema üle, võimendades sellega probleemi veelgi.

### Mõtlemiseks:

1. Kas olete kokku puutunud lastega, kellel on sarnaseid raskusi?
2. Kuidas olete sellist last toetanud?
3. Kuidas võiksite õpikeskkonda vastavalt sellise lapse vajadustele kohandada?

## Düsleksia kindlakstegemine ja hindamine klassis

Et düsleksiaga laps koolis hästi edasi jõuaks, on tähtis, et düsleksia avastataks võimalikult varakult. Algkoolis on klassiõpetajatel on head võimalused märgata mis tahes lugemis- või kirjutamiskursusi. Keskkoolis on lugemis- ja kirjutamiskursuste avastamiseks heas positsioonis emakeeleõpetaja. Õpetaja saab vaadelda õpilase tööd ja keskkonda ning koguda andmeid tema lugemise ja kirjutamise kohta, et siis vajaduse korral pöörduda nõu ja abi saamiseks HEV koordinaatori poole.

HEV juhendi (DfES 2001) järgi vajavad „lapsed, kellel esineb .... spetsiifilisi õpiraskusi, näiteks düsleksiat ... erituge kognitiivsete oskuste arendamiseks ja õppimises edasijõudmiseks. Mõnedel lastel võivad üheaegselt olla sensoorsed ja füüsilised häired ning käitumisraskused ja see tekitab lisavajadusi (7:58). Nagu oli juttu 2. peatükis, on koolipõhiste meetmete algatajaks õpetaja või muu koolitöötaja, kellele õpilase lugemis- ja kirjutamisraskused muret valmistavad ning kellel on õpilase raskuste kohta tõendusmaterjali. Kui lapse edasijõudmine vaatamata õpetajalt saadavale lisa- või eriable ei parane või paraneb vähe, tuleb kasutusele võtta koolipõhised meetmed. HEV koordinaator ja õpetaja koostavad lapse toetamiseks tegevuskava. Selles etapis võib lapse vajaduste rahuldamiseks kasutada erivahendeid ning vaja võib minna individuaalset tuge.

Lisameetmed võivad osutuda vajalikuks, kui vaatamata individualiseeritud tegevustele ja lisatoele on lapsel ikka raskusi. Selles etapis võetakse koos vanematega vastu otsus, kas lapse edasijõudmist ja tavakoolis jätkamise võimalusi peaks hindama kooliväline spetsialist.

Gavin Reid (2007:22), kogenud düsleksia uurija, on järgmisel seisukohal:

*Düsleksiat ei tohiks kindlaks teha üksnes testide abil, kuna düsleksia on protsess, mille puhul lisaks lapse spetsiifilistele õpiraskustele tuleb arvesse võtta klassi töökorralduse ja õppekavaga seotud tegureid ja lapse õpieelistusi.*

Seega on tähtis, et düsleksia kindlakstegemiseks kasutataks lisaks testidele ka muid vahendeid. Reid (2007:22–233) soovib arvesse võtta järgmisi aspekte.

## **Raskused**

On ilmne, et düsleksiaga lastel on probleeme kirjutatud teksti kodeerimise ja dekodeerimisega. Nende raskuste põhjused võivad olla järgmistes valdkondades:

- häälikute äratundmise oskus (fonoloogiline teadlikkus)
- mälu
- info struktureerimine ja järjestamine
- liikumine ja koordineerimine
- keeleprobleemid
- nägemis- ja kuulmistaju

## Lahknevused

Laste võimed võivad lahkneda vastavalt sellele, kas nad dekodeerivad infot lugedes või kuulates, suulistes või kirjalikes oskustes ning õppekava erinevate ainete puhul.

## Erinevused

Tasub meeles pidada, et kõigi düsleksiaga laste raskused ei ole ühesugused ning düsleksia kindlakstegemisel tuleks arvesse võtta järgmisi aspekte:

- õpistiil
- eelistused õpikeskkonna osas
- õpistrateegiad

### Uurimistulemused

Düsleksia kindlakstegemiseks võib kasutada väga erinevaid meetodeid. Goodman (1969, tsiteeritud DfES 2009) võttis esmakordselt kasutusele valevihjete analüüsi mõiste (*miscue analysis*), mis põhineb kolmel „vihjamise“ süsteemil:

- grafo/fooniline – seosed tähtede ja häälikusüsteemi vahel
- süntaktiline – grammatika ja lauseehituse süsteem
- semantiline – tähendussüsteem

Valevihjete abil on võimalik kindlaks teha nii lugeja tugevad kui ka nõrgad küljed. Need aitavad õpetajal või tugispetsialistil ka mõista, mida õpilane tekstist aru on saanud. Vt lisainfot:

[rwp.excellencegateway.org.uk/resource/diagnostic+assessment%3A+literacy%3A+materials+for+assessing+reading+using+miscue+analysis/pdf/](http://rwp.excellencegateway.org.uk/resource/diagnostic+assessment%3A+literacy%3A+materials+for+assessing+reading+using+miscue+analysis/pdf/)

# Näpunäiteid düsleksia kindlakstegemiseks

Düsleksia kindlakstegemiseks ei ole olemas üht kindlat meetodit. Lapse tugevustest ja nõrkustest esmase ülevaate saamiseks soovitab Reid (2007) kasutada järgmisi kontroll-lehti.

Kuigi kontroll-lehed võimaldavad õpetajal anda õpilase lugemis- ja kirjutamisraskustele esialgse hinnangu, peaks õpetaja spetsiifilisi raskusi täiendavalt ja põhjalikumalt hindama, enne kui diagnoosida lapsel düsleksia. Paljud düsleksiale iseloomulikud tunnused võivad õppetöö käigus selgelt ilmned, kuid õpetaja peaks düsleksia eripära selgelt mõistma, et selle õpiraskusega last välja selgitada.

| Lugemine                            | Märkused |
|-------------------------------------|----------|
| Muutumatute sõnade meeldejätmine    |          |
| Häälivate segistamine               |          |
| Kontekstuaalsete vihjete kasutamine |          |
| Tundmatu sõnavara kasutamine        |          |
| Silmaliigutuste jälgimine           |          |
| Raskused järje pidamisel            |          |
| Kõne areng                          |          |
| Lugemismotivatsioon                 |          |
| Raskused sõnade äratundmisel        |          |
| Sõnade vahelejätmine                |          |
| Fraaside vahelejätmine              |          |
| Ridade vahelejätmine                |          |

| Kirjutamine                                           | Märkused |
|-------------------------------------------------------|----------|
| Suunataju häired                                      |          |
| Raskused visuaalse sümboli ja hääldukuju ühendamisega |          |
| Peab häälited enne kirjanekut välja ütlema            |          |
| Ebatavaline kirjaviis                                 |          |
| Raskesti loetav käekiri                               |          |
| Raskused kaldkirjas kirjutamisel                      |          |

|                                                          |  |
|----------------------------------------------------------|--|
| Kasutab suur- ja väiketähti läbisegi ja ebajärjekindlalt |  |
| Halb teksti paigutus leheküljel                          |  |

### Näpunäide

*Kui kahtlustate, et lapsel võib olla düsleksia, kasutage esitatud kontroll-lehti tema raskuste üksikasjalikuks ülesmärkimiseks. See aitab teil saada lapsest tervikpilti ja otsustada, kas laps on vaja saata spetsialisti juurde diagnoosi saamiseks.*

### Kasulik veebileht

[www.dyslexiaaction.org.uk/](http://www.dyslexiaaction.org.uk/)

Veebilehel on materjale düsleksia väljaselgitamiseks ja hindamiseks.

## Õppetöö korraldamine

Igas koolis on mõned düsleksiaga õpilased ja seetõttu peab klassiõpetaja olema teadlik düsleksia tunnustest ja meetoditest, mida nende laste puhul rakendada. Minu kogemuse põhjal võib düsleksiaga laste puhul kasu olla järgmistest soovitudest:

- Andke düsleksiaga lapsele üks töökorraldus korraga, et ta jõuaks infot töödelda.
- Kasutage infotehnoloogiat, näiteks häältuvastustarkvara.
- Düsleksiaga laps võib vajada lugemis- ja kirjutamisülesannete lõpetamiseks lisa-aega.
- Kasutage düsleksiaga lapse õppimise hõlbustamiseks visuaalseid ja kinesteetilisi õppevahendeid.
- Suhelge regulaarselt HEV koordinaatori ja teiste tugispetsialistidega, et düsleksiaga laps saaks järjepidevat tuge.
- Vältige klassis olukordi, kus düsleksiaga õpilasel võib olla raske keskenduda.

## Miks mitte?

*Harjutage end kavandama tundi nii, et koostate kõigi tunni eesmärkide kohta erinevaid ülesandeid, mis sobivad visuaalsetele ja kineetilistele õppijatele.*

## Näpunäiteid õpetajale

Minu kogemused düsleksiaga õpilastega näitavad, et lisaks sellele, et neil on raske jätta meelde üle ühe töökorralduse korraga, on neil üldse raske rohkem kui üht asja korraga meeles pidada. Seetõttu pidage düsleksiaga last õpetades silmas järgmisi aspekte:

- Ülesandeid kavandades liigendage need parajateks osadeks, et õppimist oleks lihtsam struktureerida.
- Struktureerige ja järjestage ülesanded selgelt.
- Andke düsleksiaga õpilasele iga ülesande alguses ja lõpus kontrollleht, et ta teaks, mida temalt oodatakse.

## Õppe kavandamine

Töölehti koostades on abi järgmistest kontrollküsimustest:

- Kas kirja suurus on piisav?
- Kas lehel ei ole liiga palju teksti?
- Kas igal võimalikul juhul on kasutatud visuaalset materjali?
- Kas kõiki lauseid toetab visuaalne esitus?

## Lugemine ja loetu tähenduse mõistmine

Et düsleksiaga last lugema innustada, soovitage küsida tal endalt pärast lugemist järgmisi küsimusi:

- Mis mul raamatust meelde jäi?
- Mis on mu lemmikosa sellest raamatust?
- Kes oli peategelane?
- Mis mõtted olid selles raamatus olulised?
- Mida ma tahaksin raamatu kohta küsida?

Need võtted peaksid aitama düsleksiaga lapsel loole keskenduda ning võivad aidata tal lugeda tähenduse mõistmiseks, mitte ainult lugeda sõnu.

### Näide elust

Jaanusel on düsleksia ning tal on raskusi teksti tahvlilt mahakirjutamisega. Iga sellise ülesande puhul nuriseb ta, et ta ei jõua kõike ümber kirjutada ega järke pidada. Kuna ta teeb kirjutades palju vigu, läheb ta väga närvi. Kui õpetaja tema tööd kontrollib, selgub, et ta on teistest maha jäänud ja peab alati jääma pärast tunde ümberkirjutamist lõpetama. Jaanusel on raske kirjutatut lugeda: talle tundub, et sõnad liiguvad ja see ajab teda väga segadusse.

#### Mõtlemiseks:

1. Kas olete Jaanuse sarnaste lastega kokku puutunud?
2. Milliseid meetodeid olete nende õppimise toetamiseks kasutanud?
3. Kuidas võiksite õpikeskkonda kohandada, et see vastaks düsleksiaga lapse vajadustele?
4. Milliseid õppematerjale võiksite koostada, et laps saaks tõhusamalt õppida?

Mõned ideed Reidilt (2007:95):

- Andke lapsele koopia tahvlile kirjutatud materjalist ja paluge tal olulised kohad alla joonida.
- Soovitage tal õigekirja kontrollimiseks kasutada spellerit või kõnesüntesaatorit.
- Tehke nimekiri sõnadest, mida düsleksiaga laps tavaliselt valesti kirjutab, ning paluge tal kirjutada sõnade järele nende tähendused.

## Kokkuvõte

Õpetaja või tugispetsialistina on teie peamine eesmärk jälgida, et düsleksiaga laps ei jääks oma erivajaduse tõttu eakaaslastest kehvemasse olukorda. Et tõsta düsleksiaga lapse enesehinnangut ja enesekindlust, on mõõdapääsmatu kasutada erinevaid lugemis- ja kirjutamisoskuse arengut toetavaid võtteid.

Tasub silmas pidada, et iga düsleksiaga õpilane on unikaalne ja igale lapsele tuleb läheneda vastavalt tema vajadustele – võte, mis töötab ühe lapse puhul, ei pruugi toimida teise puhul.

### Olulised mõtted

- *Mida olete düsleksia kohta teada saanud?*
- *Mis on düsleksia tunnused?*
- *Kuidas düsleksiat kindlaks teha ja hinnata?*
- *Kuidas õpetajad teie koolis õpilase düsleksia välja selgitavad?*
- *Kas õpetajad kasutavad kontroll-lehte, et lugemis- ja kirjutamisraskuste kohta märkmeid teha?*
- *Milliseid võtteid kasutatakse düsleksiaga õpilase lugemis- ja kirjutamisoskuse parandamiseks?*
- *Mis on kõige tähtsam, mida meeles pidada, kui klassis on düsleksiaga õpilane?*

### Viited ja lisalugemine

British Dyslexia Association 2008. *Definition of Dyslexia*, [www.bdadyslexia.org.uk](http://www.bdadyslexia.org.uk), vaadatud juunis 2009.

DCSF 2009. *Miscue Analysis*, <http://rwp.excellencegateway.org.uk/resource/Diagnostic+assessment%3A+literacy%3A+materials+for+assessing+reading+using+miscue+analysis/pdf/>, vaadatud jaanuaris 2010.

DfES 2001. *The Special Educational Needs Code of Practice*, Nottingham: DfES, [http://www.teachernet.gov.uk/\\_doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf](http://www.teachernet.gov.uk/_doc/3724/SENCodeOfPractice.pdf).

DfES 2004. *A Framework for Understanding Dyslexia*, Leicester: NIACE.

Dyslexia UK 2009. *Some Common Dyslexia Characteristics in Children*, <http://www.dyslexia-uk.org/ChildCharact.html>, vaadatud juunis 2009.

Elliott, J. 2005. *The dyslexia debate continues* *The Psychologist*, 18 (12), 728-30, [http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive\\_home.cfm?volumeID=18&editionID=130&ArticleID=959](http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm?volumeID=18&editionID=130&ArticleID=959), vaadatud novembris 2008.

- Farrell, M. 2006. The Effective Teacher's Guide to Dyslexia and other Specific Learning Difficulties, Abingdon: Routledge.
- Hartras, D. 2006. Dyslexia in the Early Years: A Practical Guide to Teaching and Learning, Abingdon: Routledge.
- Miles, T. 1993. Dyslexia: The Pattern of Difficulties, London: Whurr.
- Mortimore, T. ja Crozier, R. 2006. 'Dyslexia and difficulties with study skills in higher education', Studies in Higher Education, 31(2) 235-251.
- Pollak, D. 2005. Dyslexia, The Seif and Higher Education, Stoke-on-Trent: Trentham.
- Pollock, J., Waller, E. ja Politt, R. 2004. (2. trükk) Day-to-Day Dyslexia in the Classroom, London: RoutledgeFalmer.
- Reid, G. 2007. (2. trükk) Dyslexia, London: Continuum.
- Riddick, B. 1995. 'Dyslexia; dispelling the myths', Disability & Society, 10(4), 457-73.
- Thomson, M. 2003. Dyslexia Included: A Whole School Approach, London: David Fuiton.
- Woolfolk, A, Hughes, M. ja Walkup, V. 2008. Psychology in Education, London: Pearson.

## **Veebilehed**

The British Dyslexia Association – [www.bdadyslexia.org.uk](http://www.bdadyslexia.org.uk)

The Dyslexia Institute – [www.dyslexia-inst.org.uk](http://www.dyslexia-inst.org.uk)

[www.dyslexiaassociation.ca](http://www.dyslexiaassociation.ca)

[www.das.org.sg](http://www.das.org.sg)

# Düspraksia

## Selles peatükis:

- Mis on düspraksia?
- Düspraksia olulisemad tunnused
- Düspraksia märkamine klassis
- Mis aitab düspraksiat kindlaks teha?
- Näpunäiteid õpetajale
- Õpikeskkond

Peatükk võimaldab õpetajatel ja tugispetsialistidel düspraksiaga tutvuda, esitades selle kompleksse haridusliku erivajaduse olulisemad tunnused. Minu kogemused düspraksiaga lastega osutavad, et neil võib olla raske toime tulla kõige igapäevasemate tegevustega nagu riietumine, jooksmine või kirjutamine. Peatükis esitatakse juhised, millest võib olla abi düspraksia kindlakstegemisel, ning see toetab õpetajat töös düspraksiaga lapsega. Kogu peatükis on näpunäiteid kaasava ja tõhusa õpikeskkonna loomiseks.

## Mis on düspraksia?

Düspraksia sõna kirjeldab oma tähendust ise, kuna *dys* on kreeka keeles `vigane` ja *praxis* `võime kasutada keha kui tööriista` (Macintyre 2001:2). Arvatakse, et düspraksia all kannatab kuni 10% inimestest, mehed rohkem kui

naised, ning oletatakse, et mõnel puhul on see päritav (Dyspraxic Foundation 2009). Düspraksia võib olla lastel, kellel ei ole selget neuroloogilist haigust, aga kellel on raske õppida lusikaga sööma, selgelt rääkima, nööpe kinni panema või jalgrattaga sõitma. Esmatähtis on teadvustada, et kõik lapsed on ainulaadsed. Düspraksia võib lapse tervise seisundist ja elukeskkonnast sõltuvalt avalduda kergelt või raskelt.

Düspraksiaga laste koolis edasijõudmine ei pea olema vilets. Nad mõistavad, mis nendega valesti on, ja suudavad välja arendada toimetulekustrateegiaid. Düspraksiaga laps hakkab enamasti eakaaslastega võrreldes hiljem käima, jooksuma, kirjutama ja rääkima, aga toetuse abil suudab need oskused meisterlikult omandada. Lapse keele-, taju- ja mõtlemisraskused võivad olla märgatavad. Probleemiks võib olla, et düspraksiaga lapsed näevad välja nagu kõik teised ja lapse seisund võib jääda märkamata. Seetõttu on väga tähtis, et igaüks, kes düspraksiaga lapsega tegeleb, tunneks raskuste põhjused ära ning suudaks lapse erivajadusele vastavat tuge pakkuda.

### Uuringutulemused

Düspraksia üle on teaduskirjanduses arutletud viimased 100 aastat, ent siiani ei ole jõutud üksmeelele selle häire definitsioonis. Düspraksiaühing (The Dyspraxia Foundation 2009) määratleb düspraksia kui arenguhäire järgmiselt:

*Liikumisfunktsioonide häire või peetus. Peetus avaldub eelkõige aju infotöötlemise viisis, mille tulemusena aju ei edasta impulsse korrektselt või täielikult. Düspraksia mõjutab tegevuse kavandamist ja sooritamist – mida ja kuidas teha. See on seotud taju-, keele- ja mõtlemisprobleemidega.*

Dawdy (1981, tsiteeritud Ripley jt 1997:1) seevastu kirjeldab düspraksiat kui „häiret õpitud liigutuste sooritamisel vaatamata keskmistele võimetele ja märkimisväärsete leidude puudumisele neuroloogilistes standarduuringutes“. Teised uurijad viitavad seostele „õppimise, keele, nägemistaju ja käitumisprobleemidega“ (Henderson ja Sugden 1992, tsiteeritud Ripley jt 1997:1).

[www.dyspraxiafoundation.org.uk/](http://www.dyspraxiafoundation.org.uk/)

*Veebileht käsitleb nii laste kui täiskasvanute düspraksiaid ning annab infot ka düspraksia ja hariduse seoste kohta.*

## Düspraksia olulisemad tunnused

Düspraksiaga last võivad iseloomustada paljud tunnused ning minu kogemuse põhjal iseloomustavad igat düspraksiaga last erinevad tunnused, sh:

- kohmakus ja koordinatsiooniprobleemid
- komistamine suuna muutmisel
- ohutunne võib puududa; seetõttu vajab mänguväljakul hoolikat järelevalvet
- tegevuse käigus võib kätt vahetada; tundub olevat käelisuse valikul segaduses
- pliatsi, kääride ja lihtsate mänguasjade kasutamine võib olla keeruline
- kohanemine koolielu rutiiniga võib valmistada raskusi
- võivad ilmned a keskendumisraskused
- kuulamisoskus võib olla kehv
- puudulik koordinatsioon ja suutmatus oma liigutusi kontrollida võivad põhjustada agressiivset käitumist
- võib olla keeruline sõpru leida kehvade sotsiaalsete oskuste tõttu

### Probleemid liikumisega

Hiljuti, kui ma töötasin erivajadustega laste koolis, märkasin mänguväljakul last, kellel ilmnid mõned düspraksiale omased tunnused. Tema liikumine oli kohmakas ja hajevil ning tal ei paistnud olevat huvi tegevustes osaleda. Oli huvitav jälgida, et sellel tüdrukul oli väga raske järgida oma eakaaslaste juhiseid ning et mitte muutuda naerualuseks, hoidis ta teistest eemale. Kuna düspraksiaga lapsel võib olla kehv koordinatsioon, võivad teistele lastele lihtsad tegevused nagu keks või pallimäng temas suurt ärevust tekitada.

## Koordinatsiooniraskused

Mõnedel düspraksia sümptomitega lastel võib olla probleeme kogu keha koordinatsiooniga; seisund mõjutab nende baasmotoorseid oskusi, nt jooksmist, hüppamist ja ronimist. Probleemide ületamiseks peab laps igale sammule tõsiselt keskenduma, et kukkumist vältida, samal ajal kui düspraksiata laps ei pea sellistele tegevustele mõtlemagi. Sedalaadi probleemide tõttu võib laps endasse tõmbuda ja keelduda sportmängudes osalemast. Ta vajab vajaliku enesekindluse saavutamiseks väga palju julgustamist. Oma kogemuste põhjal soovitan düspraksiaga lapse enesehinnangu tõstmiseks panna ta millegi eest vastutama. Näiteks võib tal pallimängus paluda palle laiali jagada ja hiljem kokku koguda. See aitab lapsel paremini sisse elada, saada eduelamust ja tunda end grupi liikmena.

Düspraksiaga lapsele võib probleemseks osutuda ka peenmotoorseid oskusi nõudvate ülesannete täitmine, nt kirjutamine ja joonistamine. Nende probleemide ületamise võtteid käsitleme peatükis edaspidi.

### Probleemid tegevuse kavandamise ja korraldamisega

Mõnedel düspraksiaga lastel on väga raske oma tegevust kavandada. Näiteks palli mängides mõtleb laps: „Pean palli püüdmiseks jooksuma üle väljaku.” Siin võib juhtuda, et laps ei suuda luua palli püüdmiseks vajaliku tegevuse ja tegevuste järgnevuse mõttelist mudelit. Sedalaadi probleemide puhul on väga oluline jääda rahulikuks ja anda lapsele tegevuse lõpetamiseks aega, sest ebaõnnestumine muudab ta väga närviliseks ja murelikuks.

## Düspraksia sümptomid

Düspraksiaühing (2009) on esitanud järgmised düspraksia sümptomid lapse erinevatel arenguetappidel:

### 3. eluaastaks

- Sümptomid ilmnevad varajases eas. Imikud on alates sünnist kergesti ärrituvad, neil võib olla suuri probleeme söömisega.
- Lapsed arenevad aeglaselt ega jõua tavapäraseks ajaks eeldatavale tasemele. Näiteks ei istu nad kaheksandaks elukuuks veel iseseisvalt.

- Paljud düspraksiaga lapsed jätavad roomamise etapi vahele, eelistades end istudes edasi nihutada, ning hakkavad siis kohe käima. Tavaliselt väldivad nad käelist vilumust nõudvaid ülesandeid.

### **3–5 aastased**

- motoorselt väga aktiivsed, istudes kõlgutavad jalgu või trummeldavad jalgadega, plaksutavad või mudivad käsi, ei suuda paigal püsida
- erutuvad kergelt, reageerivad valju/kileda häälega
- muutuvad kergesti närviliseks ja kalduvad jonnima
- komistavad pidevalt asjade otsa ja kukuvad palju
- käed laperdavad joostes
- raskused kolmerattalise ratta või muu pedaalidega sõiduvahendiga sõitmisel
- ohutunde puudumine (hüppavad kõrgelt vms)
- söövad endiselt räpakalt; võivad eelistada kätega söömist, ajavad tihti jooke ümber
- väldivad konstruktorite, puslede ja ehitusklotsidega mängimist
- vilets peenmotoorika; raskused pliiatsi hoidmisel või kääride kasutamisel; ei joonista eakohaselt
- ei mängi kujutlusvõimet nõudvaid mängu; nukkude riidessepanek või nukumajas mängimine ei huvita
- mängivad harva loovust nõudvaid mängu
- hoiavad eakaaslastest eemale, on eakaaslaste seas tõrjutud; eelistavad pigem täiskasvanute seltskonda
- käelisus (parema või vasaku käe eelistamine) ei ole välja kujunenud
- püsivad kõneraskused
- tundlikud sensoorse simulatsiooni suhtes, sh kõrge müratase, vastumeelsus puudutuste suhtes, uute riiete kandmine
- piiratud reaktsioon suulistele korraldustele; võivad reageerida aeglaselt, arusaamine võib olla raskendatud
- piiratud keskendumisvõime; ülesanded jäävad tihti lõpetamata

## 7. eluaastaks

- raskused koolielu rutiiniga kohanemisel
- raskused kehalise kasvatuses tundides
- riietuvad aeglaselt; ei suuda kingapaelu siduda
- vaevu loetav käekiri
- joonistamises ja tahvlilt maha kirjutamises ebaküps
- piiratud keskendumisvõime ja kehv kuulamisoskus
- ei mõista kujundlikku keelekasutust
- ei suuda meelde jätta üle kahe või kolme töökorralduse korraga
- täidab klassis ülesandeid aeglaselt
- jätkuvalt kõrge motoorne aktiivsus
- kätega vehkimine või plaksutamine erutuse korral
- kalduvus kergesti ärrituda ja emotsionaalseks muutuda
- probleemid noa ja kahvli kasutamisel
- võimetus luua suhteid teiste lastega
- unehäired, sh unetus ja õudusunenäod
- füüsilised vaevused, nt migreen, peavalu, süda paha

## 8 – 9 aastased

- Düspraksiaga lapsed võivad selleks vanuseks olla koolist võõrandunud. Erilisi raskusi valmistab käekiri. Põhikooli keskastmesse jõudes hakkavad sageli palju puuduma.

### Näide elust

Nora läheb 11aastaselt esimest korda oma uues koolis kehalise kasvatuses tundi. Tunni korraldus on talle võõras ja riietusruum tundub olevat lapsi nii täis, et talle ei jätku ruumi. Nora on segaduses ja kardab narrimise hirmus ka õpetajalt abi küsida.

Nora üritab siiski riideid vahetada, aga üks lastest võtab tema tennise ja viskab selle teisele poole ruumi. Nora ärritub ja hakkab teda kiusanud last mööda riietusruumi taga ajama, ent kuna tal on probleeme baaskoordinatsiooniga, takerdub ta millessegi, kukub ja hakkab nutma.

Selle juhtumi tõttu keeldub Nora edaspidi kehalise kasvatus tundi minemast, kuna kardab, et teised hakkavad tema üle naerma.

Juhtum toob esile, milliste raskustega düspraksiaga laps võib kokku puutuda tegevustes, mis teiste laste jaoks on igapäevased. Taas tasub meeles pidada, et iga laps on ainulaadne ja düspraksiaga laps võib koolis toimetulekuks vajada palju tuge.

### **Mõtlemiseks:**

1. Kuidas oleksite saanud Nora probleem ära hoida, kui oleksite teadnud, et tal on düspraksia?
2. Kuidas saaksite kaasata teisi lapsi, et Nora ei tunneks end tõrjutuna?

## Düspraksia märkamine klassis

Valdavalt on need vanemad, kes lapse raskusi märgates üritavad aktiivselt probleemidele nimesilti külge panna. Mõned vanemad peavad düspraksia diagnoosi oma lapsele siiski väga kahjulikuks. Ripley jt (1997:13) toob välja düspraksia diagnoosi saamise eelised ja puudused:

| Eelised                                                                                                                                       | Puudused                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Vanemad võivad võtta ühendust tugiorganisatsioonidega, et saada rohkem teada oma lapse raskuste ja selle kohta, kuidas teda kodus toetada. | 1. Last võidakse kõigepealt näha düspraktikuna, mitte ainulaadse isiksusena koos kõigi oma tugevuste ja nõrkustega.              |
| 2. Lapse seisundi kohta saadud infot jagatakse pere, sõprade ja õpetajatega.                                                                  | 2. Düspraksia diagnoos võib piirata täiskasvanute ootusi oma lapse arengu suhtes.                                                |
| 3. Spetsialistid võivad probleemi tõsisemalt suhtuda.                                                                                         | 3. Diagnoos võib mõjutada lapse enesepilti ja enesele seatud ootusi. Oma erilise tunnetamine võib olla nii pelgupaik kui vangla. |
| 4. Lapse enesehinnangule mõjub hästi teadmine, et ta ei ole rumal, vaid tal on konkreetne probleem, mille puhul teised saavad teda aidata.    |                                                                                                                                  |

Vastavalt HEV juhendile, mida põhjalikumalt käsitleti 2. peatükis, peab lapsel düspraksiaat kahtlustav õpetaja jagama oma kahtlusi lapsevanemaga ning koostama tegevuskava ja kohandama selle järgi õppemeetodeid, et toetada lapse õppimist.

## Mis aitab düspraksiaat kindlaks teha?

- õpilase õpikud ja vihikud on halvasti korrastatud ja räpakad
- ta kipub asju kaotama
- ei suuda lugedes järge pidada
- käekiri on loetamatu
- kukub klassis ringi liikudes
- kannab jalanõusid vales jalas ja riideid pahupidi seljas
- teeb praktilisi töid väga räpakalt; näiteks maalides ajab rohkem värvi lauale kui paneb paberile
- tähelepanu hajub kergesti; võib tähelepanu võitmiseks ebasobivalt käituda
- keskendumisraskused
- sööb räpakalt
- võimetu tegelema korraga rohkem kui ühe asjaga

Ameerika Psühhiaatrite Liit (1994, tsiteeritud Macintyre 2001) esitab viis düspraksia tunnus ja nimetab seda seisundit koordinatsiooni arengu häireks:

1. Motoorse koordinatsiooni märgatav häire.
2. Häire kahjustab tugevalt akadeemilisi saavutusi ja igapäevategevustega toimetulekut.
3. Koordinatsiooniprobleemid ei tulene üldisest terviseseisundist, nt kesknärvisüsteemi halvatusest või lihaste kärbumisest.
4. Tegu ei ole pervasiivse arenguhäirega.
5. Kui häirega kaasneb arengupeetus, on motorikaprobleemid tavapärasest suuremad.

**Neid viit kriteeriumi võib kasutada ka düspraksia kindlakstegemisel.**

Kui õpetaja on õpilase düspraksiakahtlusest teada andnud, võetakse ühendust teiste spetsialistide, nt füsioterapeudi, tegevusterapeudi ja koolipsühholoogiga,

et viia läbi düspraksia hindamine. Minu kogemuste põhjal on äärmiselt oluline, et pärast diagnoosi selgumist võtaks HEV koordinaator ühendust ning nõustaks ja toetaks kõiki, kes düspraksiaga õpilasega tegelevad, et õpilase vajadused saaksid rahuldatud.

### Miks mitte?

*Mõelge järele, kuidas teie koolis düspraksiat kindlaks tehakse ja hinnatakse ning kas töötajad on saanud düspraksia alast koolitust?*

*Mida saate teha, et õpikeskkond teie klassis oleks düspraksiaga õpilasele sobiv?*

## Näpunäiteid õpetajatele ja teistele spetsialistidele

Düspraksiaga õpilase vajadustega arvestamiseks on oluline teada, milliseid pedagoogilisi võtteid kasutada. Järgmised nõuanded ja näpunäited on abiks õpetajatele ja teistele spetsialistidele, kes düspraksiaga lapsega tegelevad:

- Tegelege pidevalt lapse erivajadustega.
- Veenduge, et pöörate lapsele tähelepanu; andke ka väikeste edusammude puhul positiivset tagasisidet (nt kehalise kasvatuses tunnis keskenduge pigem oskuste arendamisele kui võistluslikkusele).
- Mõelge läbi lapse istekoht klassis, et vähendada tähelepanu hajutavaid tegureid.
- Vältige tegevusi, millest laps ei ole huvitatud.
- Vältige häirivaid väljapanekuid klassiruumis.
- Koostage ajakavad ja liigendage töökorraldused, et aidata õpilasel arendada oma korralduslikke oskusi.
- Jälgige, et töökorraldused oleksid lapsele arusaadavas keeles ja toetage neid visuaalsete vahendite, nt piltidega.

[www.dyspraxiafoundation.org.uk/services/ed\\_classroom\\_guidelines.php](http://www.dyspraxiafoundation.org.uk/services/ed_classroom_guidelines.php)

*Suurpärane veebileht sisaldab juhtnööre düspraksiaga laste õpetamiseks. Lehel on näiteid võimalikest düspraksiaga seotud raskustest, millega nende lastega töötades võite kokku puutuda.*

### Osalemine kehalistes tegevustes

Julgustage laste kehalist tegevust, pöörates tähelepanu järgmistele aspektidele:

- Kasuks tulevad tegevused, mis ei nõua palju käe-silma koordineeritud tööd, nt ujumine ja aeroobika.
- Tulemustest tähtsam peaks olema tegemisrõõm.
- Tegevused võib jagada väiksemateks osadeks, et vältida stressi, mis võiks tekkida vajadusest tulla toime mitme järjestikuse ülesandega.

### Kirjutamist toetavad võtted

- positiivne tagasiside, et innustada last tulemusi parandama ja töös osalema
- kirjutamisülesannete hõlbustamiseks pakkuge lapsele pliiatsi-haaratsit, kasutage joonelist paberit ja šabloone

Düspraksiaga lastega töötades märkasin, et kõigi laste puhul toimis hästi sagedane positiivne tagasiside ning soe ja sõbralik õhkkond. Ka lapse ärakuulamist ei saa alahinnata, kuigi see võib võtta veidi rohkem aega, kuni laps saab välja öeldud, mida soovis. Vaatamata sellele, et düspraksiat peetakse hariduslikuks erivajaduseks, on düspraksiaga lapsed sama võimekad kui kõik teised; neil on lihtsalt raskusi liikumise, koordinatsiooni, tegevuse kavandamise ja korraldamisega. Seega on äärmiselt oluline, et õpetajad arvestaksid lapse erivajadustega ja suhtleksid regulaarselt lapsevanematega, et ühiselt lapse probleemidega tegeleda.

# Õpikeskkond

Õpikeskkonnas tuleb teha lihtsamaid kohandusi. Lapse õppimiskogemust aitavad tohutult parandada erivahendid, nt kirjutamisraamid, mille abil laps saab kirjutada kindla struktuuri järgi. Kõikvõimalike segajate kõrvaldamisel saab laps tõenäolisemalt katkestusteta õppida ning tal on märksa kergem käesolevale ülesandele keskenduda.

Visuaalne tunniplaan, mis võib sisaldada ka pilte, aitab lapsel paremini liigendada igapäevaseid tegevusi. Ka äratuskell on kasulik vahend, millega näitlikustada aega, mis lapsel on jäänud ülesande lõpetamiseks.

## Õpetamismõtted

Tunniks valmistudes on oluline arvestada lapse eelistatava õpistiiliga ning koostada ülesanded vastavad tema eelistustele. Kuna düspraksiaga õpilastel on probleeme lühimäluga, on soovitatav jagada ülesanded väiksemateks osadeks, et liigse info kuhjumine ei ajaks õpilast segadusse ega ärritaks teda. Mõnikord tuleb ülesannet mitu korda korrata, enne kui õpilane infost aru saab.

### Miks mitte?

Paljud ülesanded on düspraksiaga õpilasele rasked ja tekitavad stressi. Ülesande kavandamine on tohutu tähtsusega. Mõelge hoolikalt läbi, kuidas koostate ülesande lapsele, kellel on düspraksia.

## Kokkuvõte

Paljud õpetajad, kes on mõistnud düspraksia kogu keerukust, hakkavad düspraksiaga laste käitumist uues valguses nägema. Sageli käituvad lapsed ebasobivalt, kuna nad on ärritunud raskustest, millega koolikeskkonnas iga päev kokku puutuvad. Kasutades nende laste õpetamisel selles peatükis tutvustatud praktilisi võtteid, võime muuta nende elu nii koolis kui ühiskonnas laiemalt.

## Olulised mõtted

- Mida olete düspraksia kohta teada saanud?
- Millised on düspraksia olulisemad tunnused?
- Kuidas õpetaja saab välja selgitada, kas tema klassi õpilasel on düspraksia?
- Kas õpetaja kasutab kontroll-lehte, et märkida üles kõik ilmnenud raskused seoses õpilase baasmotoorika, koordineerimise ja korralduslike oskustega?
- Milliseid võtteid saab kasutada, et düspraksiaga laps koolis hästi edasi jõuaks?
- Mis on kõige olulisemad asjad, millega düspraksiaga õpilase puhul õpikeskkonnas arvestada?

## Viited ja lisalugemine

- Dyspraxic Foundation 2009. *Supporting Children, Families and Adults with Dyspraxia*, <http://www.dyspraxiafoundation.org.uk/>, vaadatud juunis 2009.
- Macintyre, C. 2001. *Dyspraxia 5-11*, London: David Fulton.
- Pollock, J., Waller, E. ja Politt, R. 2004. *Day-to-day Dyslexia in the Classroom*, London: Routledge Falmer.
- Ripley, K., Daines, B. ja Barrett, J. 1997. *Dyspraxia: A Guide for Teachers and Parents*, London: David Fulton
- Thomson, M. 2003. *Dyslexia Included: A Whole School Approach*, London: David Fulton.

## Autismispektrihäire

### Selles peatükis:

- Autismi teoreetiline taust ja olulisemad tunnused
- Autismi kindlakstegemine koolis
- TEACCH metoodika
- Näpunäiteid õpetajale

Peatükis antakse ülevaade autismi teoreetilisest taustast ning selle haridusliku erivajaduse põhilistest tunnustest. Peatüki eesmärk tutvustada õpetajatele autismispektrihäire (ASD) keerukat iseloomu ning võtteid, mis on abiks autismispektrihäirega laste kaasaval õpetamisel.

# Autismi teoreetiline taust ja olulisemad tunnused

Kuigi autism on alati olemas olnud, määratles lastepsühhiaater Leo Kanner esimesena 1943. aastal ametlikult oma artiklis „Autistic disturbance of affective contact” autismile iseloomulikud jooned:

- sügav autistlik endassetõmbumine
- tugev soov säilitada samasus keskkonnas
- hea mehhaaniline mälu
- intelligentne ja mõtlik ilme
- täielik kõnetus või keeleoskus, mida ei kasutata eesmärgipäraselt suhtluseks
- ülitundlikkus välistele stiimulitele
- oskuslik esemete käsitlemine

(Cumine jt 2000:1)

Tegu oli läbimurdega autismi tunnustega laste vajaduste mõistmisel. Need olid lapsed, kes varem ei saanud mingit abi (Cumine jt 2000:1).

Wing (1995, tsiteeritud Plimley ja Brown 2006) on määratlenud autismi kui arenguhäire, milles kombineeruvad:

- sotsiaalse eneseväljenduse häire
- sotsiaalse suhtluse häire
- sotsiaalse kujutlusvõime häire

Selle häirete kolmiku puudumise korral ei diagnoosita inimesel autismi. Need raskused on enamasti tõsised ja sageli kaasnevad nendega õpiraskused.

## Sotsiaalne suhtlus

Enamikule inimestele on sotsiaalne suhtlus igapäevaelu loomulik osa ja enamik on võimelised suhtlema ilma probleemideta, lugedes teiste inimestega kehakeelt ja luues nendega silmsideme, et lisada suhtlusele sügavust. Kehakeel, miimika ja silmside annavad enamasti olulist lisateavet ja me suudame neid märke väga lihtsalt mõista.

Autismispektriga inimesed seevastu ei pruugi kehakeelt, miimikat ja silmsidet mõista ning võivad väga segadusse sattuda asjadest, mis valdavale osale inimestest tunduvad lihtsad. Tasub meeles pidada, et iga autismispektriga inimene kasutab silmsidet väga erineval moel. Mõni pöörnitseb kaugusse, teine ei mõista vaevumärgatavaid signaale, mis peegeldavad suhtluspartneri emotsioone.

## **Jäljendamisoskused**

Kui lapsed, kellel ei ole autismi, oskavad neile võõras keskkonnas teisi jäljendada, siis enamik autistlikke lapsi ei teadvusta, mida teised nende ümber teevad. Nad võivad teisi jäljendada mõistmata, mida nad teevad, ning jäljendada ka neid lapsi, kes ei ole just parimad eeskujud. Autismiga lapsed ei mõista, millised on erinevates kontekstides kehtivad sotsiaalsed ootused.

## **Sotsiaalne kujutlusvõime**

Et autismispektrihäirega lastel on raskusi sotsiaalse kujutlusvõimega, on neil väga raske mõista ja aktsepteerida muutusi rutiinis. Nende mõtlemise jäikus tekitab neile muutuste korral palju negatiivset stressi ning seetõttu on koolikeskkond nende jaoks väga keeruline koht eriti järgmistes olukordades:

- regulaarsed muutused klassi tööritiinis
- muutused klassi füüsilises keskkonnas
- koolivahetus
- muutused tunni ülesehituses

Autismiga lapsel on raske teiste laste kombel mängida, kuna nad ei oska oma kujutlusvõimet samal moel kasutada. Minu kogemused näitavad, et kõigi autistlike laste mäng on üksluine, paljude korduste ja vähese kujutlusvõimega. Lapsel võib olla kinnisidee mängida ainult ühe kindla mänguasjaga ning raskusi ühelt tegevuselt teisele ümberlülitumisega. Põhjus on selles, et autismiga laps ei suuda mõista üleminekuperioodi struktuuri ega näha ette järgnevat tegevust. Seetõttu võib ühelt tunnilt teisele üleminek põhjustada autismiga lapsele suurt stressi.

## Keel ja suhtlemine

Autistlik laps erineb teistest ka oma keelekasutuse ja eneseväljenduse poolest, kuna tal võib olla raskusi nii kõnelemise kui ka kõne mõistmisega. Need lapsed võivad küll suuta verbaalset infot töödelda ja mõista, ent nad teevad seda sõnasõnalt. Kui näiteks palusin mõned aastad tagasi kokandustunnis autismiga lapsel kallata keevat vett kastmepulbrile, kallas ta seda otse pulbripakile ja põrandale. Veel üks näide: kui autistlikule lapsele öelda „sajab nagu oavarrest”, mõistab ta seda sõnasõnalt. Kuna ta ei ole võimeline kuulnud tõlgendama ning kujutab seda sageli visuaalselt ette, ei tähenda see tema jaoks midagi ja tekitab pigem segadust.

Autismiga kaasnevad probleemid on väga keerulised: mõnedel autismispektriga inimestel esineb **ehholaalia** (kajakõne), s.o on kuuldu kordamine seda ise mõistmata. Seetõttu peab õpetaja kõik töökorraldused väga hoolikalt läbi mõtlema ja veenduma, et need oleksid selged ja üheselt mõistetavad. Et mõnede sügavalt autistlike laste verbaalse suhtluse võime on väga väike, võivad nad kasutada ehholaaliat oma tunnete väljendamiseks või töötajatega kontakti saamiseks. Töötasin hiljuti ühe põhikooli vanema astme õpilasega. Kui temalt küsisin, kas talle meeldiks teha aiatööd, vastas ta: „Sandrile meeldib aiatöö”, kuigi ta ei teadnud, mida aiatöö tähendab ja ei olnud sellega tegelenud. Kui pakkusin, et võiksime teha midagi uut, vastas ta ikka ja jälle: „Sandrile meeldib ...”.

Plimely ja Bowen (2006:4–5) esitavad klassis õpilase autismispektrihäire äratundmiseks järgmised tunnused:

### Eneseväljendus

- kõne puudumine
- räägib vähe
- kõne areneb võrreldes samaealiste lastega aeglasemalt
- ei suuda spontaanselt vastata
- ei oska eri sotsiaalsetes situatsioonides suhelda
- puudub soov suhelda

### Sotsiaalne suhtlus

- võimetu looma sotsiaalseid suhteid

- väldib silmsidet
- piiratud mänguuskused
- ei suuda mõista teiste mõtted
- ei suuda mõista teiste tundeid
- ei talu hästi eakaaslastega koosolemist

### Sotsiaalne kujutlusvõime

- ei kasuta pilte joonistades oma kujutlusvõimet
- ei mõista nalju
- raskused teiste lastega mängude algamisel
- võib eelistada omaette olemist
- ei jäljenda teiste tegevust

#### Kasulik veebileht

[www.autism.org.uk](http://www.autism.org.uk)

*Veebilehelt saab autismispektrihäire kohta rohkem teada. Seal on ka kasulikke viiteid teadusartiklitele.*

Autismi tekkepõhjus on siiani teadmata. On tõenäoline, et põhjuseid ei ole üks, vaid autismi võivad vallandada mitmed asjaolud. Teada on see, et autism on ajutalitluse häire, mis põhjustab eluaegse arengpuude, ning poistel esineb seda rohkem kui tüdrukutel. Autismispektrihäire on umbes ühel inimesel sajast (Baird jt 2006, tsiteeritud Bowen ja Plimely 2008), kuigi autismiga inimeste täpset arvu on väga raske hinnata, kuna häiret ei ole kerge kindlaks teha. Mõned autistid saavad elus üsna hästi hakkama ega vaja kõrvalist abi, samal ajal diagnoositakse teistel autism alles täiskasvanueas ja nad hakkavad alles siis abi saama. Iga autismiga inimene on ainulaadne ning häire avaldub väga erineval moel ja eri raskusastmel. Üsna tihti kaasnevad autismispektrihäirega ka teised häired, nt düspraksia, düsleksia, aktiivsus- ja tähelepanuhäire, obsessiiv-kompulsiivne häire ja epilepsia. Kindel on see, et kõigil autismiga inimestel avaldub Wingi esitatud häirete kolmik: sotsiaalse eneseväljenduse, suhtluse ja kujutlusvõime häired.

Autismispektriga inimesi võidakse kirjeldada ka järgmiste mõistete abil:

- • Aspergeri sündroom
- • atüüpiline autism
- • klassikaline autism
- • Kanneri autism

Autistid tajuvad ümbritsevat väga teistmoodi; näiteks võib autistlik laps siseneda ruumi, kus on palju inimesi ja neid mitte tähele panna. Mõni laps võib teha sundliigutusi, teisel võib välja areneda painav huvi teatud esemete või mänguasjade vastu. Näiteks õpetasin ma ühes erikoolis autismiga last, kelle kinnisidee oli üks mänguasi ja multifilmikangelane: auruvedur Toomas. Et last motiveerida, koostati paljud õppematerjalid just sellele teemal, kuigi mõnikord oli see keeruline, kuna last ei huvitanud miski peale auruvedur Toomase.

## Autismi kindlakstegemine koolis

Autismi kindlakstegemiseks võib abi olla järgmisest kontrollnimestikust:

- suhtlemis- ja eneseväljendusraskused; puudulik keelekasutus nii teiste mõistmiseks kui eneseväljendamiseks
- huvipuudus teiste inimeste vastu
- kõne ei ole arenenud 3. eluaastaks
- laps ei märka teisi inimesi ruumis ning ei suhtle kellegagi
- laps ei võta silmsidet
- laps kõigutab ennast ja mudib käsi
- laps võib olla eriti tundlik lõhnade, toidu ja müra suhtes
- laps pigem kordab kõnet kui vastab sisuliselt ning võib tõlgendada vestlust sõna-sõnalt.

On selge, et kui lapsel avaldub autismi häirekolmik, vajab ta ka ametliku autismidiagnoosi puudumisel õppimiseks individualiseeritud eriprogrammi, mis vastab just tema vajadustele.

## Näide elust

Allan on 4-aastane poiss, kellel on sügav autismispektrihäire ja õpiraskused. Ta on just läinud lasteaeda ja uus ümbrus on talle võõras ning tekitab temas suurt stressi. Allan ei oska verbaalselt suhelda ja kasutab abistavaid pildisümboleid. Kui ta erutub, loobib ta pildikaardid mööda ruumi laiali ja käitub personali suhtes väga agressiivselt. Allani käitumine on väga ebajärjekindel. Ühel hetkel on ta rõõmus ning järgmisel ilma nähtava põhjusega äärmiselt ärritunud ja agressiivne. Siis loobib ta käeulatuses olevaid esemeid laiali ning lööb igaüht, kes tema lähedale satub. Allan ei suuda päevarutiini mõista ning väljendab oma stressi karjades ja jalga toole pekstes.

See juhtum toob esile probleemid, millega autismispektrihäirega laps uude keskkonda sattudes võib kokku puutuda. Allani loo põhjal on selge, et autismiga inimesel on väga raske suhelda ning raevukas käitumine on tema viis näidata, kui õnnetu ta uues situatsioonis on. Allan on oma autislike joonte tõttu õpikeskkonnas tõrjutud ja tal on väga raske edaspidi koolieluga harjuda.

### Mõtlemiseks:

1. Kas teie klassis on mõni Allani sarnane laps?
2. Mis tegevus seda last rahustab?
3. Kas päevarutiini muutus tekitab sellele lapsele stressi?
4. Milliseid võtteid kasutatakse, et aidata lapsel rahu säilitada?

Tasub meeles pidada, et autismiga lastel on väga raske kohaneda mis tahes muutustega rutiinis ning õpikeskkonnas toob see kaasa suuri probleeme. Autismiga lapsed ei suuda alati mõista, mis mõte on tegevustel, milles nad osalevad, ning nad ei oska olukorda sobivalt üldistada. Näiteks ei mõista nad, et poes end riidest lahti võtta ei sobi, aga magamistoas on see täiesti lubatud. Loomulikult tekitab see koolis probleeme, kuna igapäevarutiin võib seal tihti muutuda: näiteks vahetuvad õpetajad ja muutuvad tundide lõpuajad. Autismiga lapses tekitavad need väikesed muutused kõrge ärevust, sest ta ei tule toime muutuse kui sellisega. Sellest ka tema agressiivse käitumise puhangud.

Autismiga inimestele valmistab üldjuhul probleeme ülestimuleerimine ning klassis võib see põhjustada äärmuslikku käitumist. Autistlik laps võib olla väga tundlik lärmi, puudutuste, lõhnade, liigutuste, toidu ja päikesepaiste suhtes. Klassis on tihti palju lärmi, eri tegevusi ja segadust. Kui autismiga inimest ootamatult puudutada, võib tunduda, nagu oleks too saanud elektrilöögi. Neid aspekte tuleb silmas pidada, et autismiga lapsega võimalikult hästi töötada.

Tony Attwood (1998, tsiteeritud Hesmondalgh ja Breakey 2001:17) on autismi puhul välja toonud analoogia telliskiviseinaga rõhutamaks, et autistliku inimese elus peab edu saavutamiseks iga detail olema täpselt paigas. Kui üks kivi puudub, mõjutab see kogu seina struktuuri. Autistliku lapsega on sama lugu – kui kasvõi üks osa süsteemist lapse elus puudub, on selle mõju tohutu.

Et autismiga last võimalikult tõhusalt õpetada, peavad õpetajad, abiõpetajad, HEV koordinaatorid ja lapsevanemad tõhusalt koostööd tegema. Samuti on tähtis, et klassi füüsiline keskkond ja õpikeskkond oleksid kohandatud vastavalt autismispektrihäirega lapse vajadustele.

### Uuringutulemused

Ameerika psühholoog Eric Schopler uuris 1970. aastatel autismi ning koostas uuringute põhjal autistlike ja kommunikatsioonihäirega laste ravi- ja õppeprogrammi (*Treatment and Education of Autistic and Communication-handicapped Children*, TEACCH). Programmi keskmes on täpselt struktureeritud õpikeskkonna loomine arvestades õpilase võimeid, huve ja vajadusi. TEACCH metoodika on leidnud laialdast kasutamist. See käsitleb ruumikorraldust, päevakava ja töökava.

## TEACCH metoodika

TEACCH on rahvusvaheliselt kasutuses ning on osutunud väga edukaks, kuna toetab tõhusalt autismiga laste toimetulekut muutuvast koolikeskkonnas (Mesibov jt 2006).

## Ruumikorraldus

Enamiku autistlike laste jaoks on hästi struktureerimata klassiruum väga häiriv ja rahutukstegev, kuna füüsilise keskkonna korraldus loob autismiga lapsele piirid, minimeerib häirivad tegurid ja stimulaatorid, mis võivad raskendada keskendumist õppetööle. Füüsilise keskkonna struktureerimine annab lapsele sisulisi vihjeid, mis aitavad tal maailmast aru saada, nt esemed tuleb järjekindlalt paigutada samadele kohtadele. Vihjete puudumine võib lapse veel ärevamaks muuta.

## Päevakava

Autismiga lapse ebasoovitava käitumise ohjeldamiseks tuleb luua talle kindla struktuuriga päevakava, kus kõigil tegevustel või ülesannetel on kindel algus ja lõpp. Lapse vajadustest lähtuvalt võib päevakava koostada piltide ja/või teksti abil. Mõni laps võib vajada sellist päevakava, kust ta pärast ülesande lõpetamist saab sõna või pildi ära võtta, et mõista, et ülesanne on lõpetatud. Päevakavad on kasulikud ka selleks, et luua seost konkreetse kogemusega, nt noa, kahvli ja taldriku pilt tähendavad, et on söögiaeg. See on väga oluline, sest autismiga inimene toetub tegevuste ja tähenduste seostamisel sageli visuaalsetele stiimulitele.

## Töökava

Töökava võimaldab autistlikul lapsel süsteemselt töötada. Kava võib koosneda kirjalikest töökorraldustest, millega selgitatakse, mida on vaja ära teha, või sobitustegevustest, mille puhul õpilane peab näiteks ühendama numbri tegevusega näitamaks, et ülesanne on täidetud. Kasutada võib mis tahes motiveerivat meetodit, kuna autistlik laps tegeleb ainult materjaliga, mis talle huvi pakub.

### Kasulik veebileht

<http://www.autism.org.uk/living-with-autism/strategies-and-approaches/teacch.aspx>

Veebileht annab ülevaate TEACCH programmist ning sisaldab kasulikke viiteid teemakohastele väljaannetele.

## Miks mitte?

*Et kinnistada oma teadmisi TEACCH programmi kohta, vastake järgmistele küsimustele:*

- Mis on kolm põhiteemat, millele TEACCH keskendub?*
- Kuidas saaksite korraldada oma klassiruumi nii, et see aitaks autismiga lapsel õppe konteksti selgemalt mõista.*

## Kooli/klassikeskkonna kontrolltabel

Mary Pittman (2007:75) esitab järgmise tabeli, mille abil saate kontrollida, kas kooli/klassi õpikeskkond vastab autismiga lapse vajadustele:

| Teema                | Praeguse või võimaliku sekkumise tase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Istekohtade paigutus | <ul style="list-style-type: none"><li>• Õpilane võib igas tunnis/iga tegevuse puhul vabalt valida, kus ta istub, kusjuures ta ei satu ärevusse ega käitu häiritult, vaid vajab istekoha valikul üksnes sõnalist juhendamist</li><li>• Õpilasele võib olla/on kasu, kui ta istub igas tunnis/iga tegevuse ajal kindlal kohal</li><li>• Õpilasele on kasu, kui tema istekoht on kindlates piirides, et vähendada tähelepanu hajumist</li><li>• Õpilasele on kasu, kui ta saab liikuda klassis eri istumisalade vahel, kusjuures iga istumisala kasutatakse eri eesmärkidel (sh oma töökoht)</li><li>• Õpilasele on kasu, kui ta saab oma tooli klassis ise paigutada ja ise struktureerida oma liikumist klassis</li><li>• Õpilasele on kasu oma töökohast, mis on tema peamine koht teatavate tunnitegevuste ajal</li></ul> |
| Rahunemisala         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Õpilasele võib olla/on kasu, kui klassis või koolis on kindel rahunemiskoht ning ta oskab sinna vajaduse korral ise minna</li><li>• Õpilasele on kasu, kui õpetaja suunab ta regulaarselt klassis kindlaks määratud rahunemiskohta</li><li>• Õpilasele on kasu, kui tema ajakavas on regulaarselt ettenähtud lühikesed rahunemiskohas oleku perioodid</li><li>• Õpilasele on kasu rahunemiskohas olemisest nendel päeva või nädala osadel, mis on osutunud problemaatilisteks.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vahetundides või lõuna ajal kasutatavad alad | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Õpilasele võib olla/on kasu, kui ta suunatakse kindlale alale mänguväljakul</li> <li>• Õpilasele on kasu, kui ta saab tegeleda vahetunnis kindla tegevuse/huvialaga</li> <li>• Õpilasele on kasu, kui ta saab vahetunnis olla vaikselt alal või osaleda nn vahetunniklubis.</li> </ul> |
| Välisärritajad                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vaadake üle õpikeskkonna aspektid, mis võivad õpilase taju üle koormata; näiteks valgustid, aknad, arvutiekraanid, kärarikkad seadmed ja klassikaaslased, radiaatori lähedus.</li> </ul>                                                                                               |

## Näpunäiteid õpetajale

Autismispektrihäirega lapse toetamiseks tuleb mõista tema vajadusi. Viimastel aastatel toimunud muutuste tulemusena ja pärast HEV juhendi avaldamist on võimalikult paljud hariduslike erivajadustega lapsed kaasatud tavakooli. Enne viimaseid õigusaktide muudatusi oli olukord vastupidine: kindlakstehtud hariduslike erivajadustega laps paigutati enamikul juhtudel erikooli. Tänapäeval peab vastavalt HEV juhendile olema väga selgelt põhjendatud, miks HEV lapse vajadustega ei saa tavakoolis arvestada ja ta peab õppima erikoolis. Nõue arvestada lapse vajadustega puudutab õpetajaid, kes autismiga last peaksid õpetama, sest paraku ei ole enamik tavakooli õpetajaid saanud autismi teemadel koolitust. Pittman (2007:26) annab järgnevad nõuanded, mille abil toetada autismiga lapse õppimist:

- Täiendage oma teadmisi autismist.
- Selgitage välja konkreetse õpilase autismiprofil.
- Tehke kindlaks häirekolmiku iga alarühma tunnusjooned ja esinemisulatus.
- Keskenduge autismiga lapse tugevatele külgedele õppimises.
- Lähenege probleemidele kui võimalustele mõista autismi ja toetada lapsega tegelevaid täiskasvanuid, et nad muudaksid oma suhtlus- ja eneseväljendusviisi tõhusamaks.
- Valmistuge olema „kultuuridevahelise tõlgi” rollis.

### Järjepidevus

On oluline, et kõik õpetajad ja tugispetsialistid tegutseksid järjepidevalt ning suunaksid lapse igapäevategevusi ja selgitaksid lapsele esitatavaid ootusi lapsele arusaadavas keeles.

## Mõistmine

Autismispektrihäirega lapsega töötades on ülimalt tähtis mõista tema käitumismalle, mis võivad olla seotud tema katsetega suhelda, sh agressiivne käitumine. Autistlik laps käitub tihti agressiivselt talle kõige lähedasemate inimestega.

Väga oluline on mitte võtta lapse märkusi isiklikult – nad lihtsalt ütlevad välja, mida näevad, s.t arvates, et teil on suur nina, ütlevad nad seda teile. Autismiga laps vajab palju abi, et saada aru, miks mõned märkused ei ole vastuvõetavad. Lihtne viis lapsele märku anda, on hoida käeulatuses rõõmsa ja kurva näo sümboliga pilti ning kasutada neid vastavalt olukorrale.

## Ärevuse vähendamine

Õpetajatena peame olema tähelepanelikud muutuste suhtes, sest isegi väikseim muutus lapse rutiinis võib põhjustada ärevussööstu. Katkestused lapse päevarutiinis tuleb viia miinimumini. Kui aga muutused on vältimatud, tuleb kasutada sümboleid ja selgeid korraldusi, et aidata lapsel nendega sobival moel toime tulla. Peate olema teadlik ka märkidest ja tingimustest, mis ärevuse vallandavad, ning looma võimalused, kuidas last neist eemale hoida (lapse tähelepanu võib kõrvale juhtida näiteks lapse lemmikmänguasi).

## Käitumine

Kui autistlik laps käitub ebasobivalt, on põhjuseks tihti see, et tal on raskusi suhtlemisega. Seetõttu on väga oluline analüüsida, kuidas ja millal käitumine esineb. Abiks on järgmised küsimused:

- Mis juhtus enne, kui laps hakkas nii käituma?
- Kuidas laps käitub?
- Kus, millal ja kui tihti selline käitumine esineb?
- Kuidas lapsega tegelevad täiskasvanud reageerivad?
- Millised tagajärjed on sellisel käitumisel lapse jaoks?

Ebasobiva käitumise vähendamiseks tuleb kõigi häirivad tegurite hulk klassis viia miinimumini. Lapsele võib kasu olla kindla töökoha loomisest ja lühikeste pauside kavandamisest tema päevakavas.

## Kasulik veebileht

[www.speechlanguagepractice.org/?q=node/108](http://www.speechlanguagepractice.org/?q=node/108)

Veebilehel on teavet autismiga lastele emotsioonide õpetamisest video abil.

## Sotsiaalsed oskused

Kuna sotsiaalne suhtlus on autismiga lapse jaoks väga raske, on õpetaja ülesanne luua klassis kindlad alad, kus suheldakse, ja vaiksed alad individuaalseks tööks.

Lastele võib olla väga raske oma emotsioone sõnades väljendada. Kasuks võivad tulla erinevad meediavormid, sh video lapsest endast, mis aitab tal emotsioonide mõistmist arendada.

## Teadlikkuse tõstmine

Igapäevase järjepideva töö tagamiseks on hädavajalik, et kõik, kes autismispektrihäirega lapsega tegelevad, mõistaksid tema vajadusi.

## Miks mitte?

*Analüüsige oma klassi õpikeskkonda, mõeldes mõnele lapsele klassis, kellel on autistlikke jooni. Kasutage Seachi jt (2002:24) esitatud kontroll-lehte, et hinnata, kuidas te lapse vajadustega arvestate.*

| Õpilase personaalsed tegurid                                   |  |
|----------------------------------------------------------------|--|
| Lapse võimed – tugevused ja nõrkused                           |  |
| Lapse arengutase ja tekkivad oskused                           |  |
| Eneseväljendusoskused, sh kõne mõistmine ja enese väljendamine |  |
| Iseseisva toimetuleku oskused                                  |  |
| Isikuomadused                                                  |  |
| Huvid                                                          |  |
| Sotsiaalsed tegurid                                            |  |
| Kuidas suhtub laps eakaaslastesse ja täiskasvanutesse?         |  |

|                                                      |  |
|------------------------------------------------------|--|
| Kas ta eelistab üksi olla?                           |  |
| Kuidas ta käitub rühmas?                             |  |
| Kuidas ta reageerib õpikeskkonnas?                   |  |
| Kas tema tähelepanu hajub kiiresti?                  |  |
| <b>Käitumine</b>                                     |  |
| Millist käitumist esineb?                            |  |
| Kas esineb agressiivset või ennakustavast käitumist? |  |
| Kus ja millal sellised käitumisviisid avalduvad?     |  |
| Milliseid suhtumiseviise on lapsel?                  |  |
| Kuidas ta reageerib sekkumisele?                     |  |

## Struktureeritud tegevus

Tegevuste järjekindel struktureerimine on autismiga lapse tõhusa õppimise toetamiseks hädavajalik. Kui muuta õpikeskkond võimalikult prognoositavaks, saab ta seal kergemini hakkama, ning kui selgitada lapsele, mis ja millal täpselt juhtuma hakkab, võib see vähendada tema ärevust. Tähtis on kindlaks teha kõik ebasoovitavat käitumist vallandavad tegurid ning leida võimalused nende mõju vähendamiseks.

## Keelekasutus

Autismiga lapsega töötades kasutage alati selgeid ja lihtsaid korraldusi ja suhelge lapsega tasandil, mida laps on võimeline mõistma. Võib-olla peate kasutusele võtma sümbolid või pildid, et aidata lapsel mõista, mida temalt oodatakse. Väga oluline on luua päeva jooksul olukordi lapse keeleoskuse arendamiseks (näiteks mängu kaudu).

## Kokkuvõte

Autismispektrihäirega lapse õppe korraldamisel on ülimalt tähtis täpselt struktureeritud päevarutiin. Ka häire varajane väljaselgitamine ja hindamine on väga olulised, kuna nii on võimalik leida sobivad meetodid lapse toetamiseks, et ta saaks saavutada oma eesmärgid hariduses ja valmistuda eluks ühiskonnas.

## Olulisemad mõtted

- Mida olete teada saanud autismispektrihäire kohta?
- Missuguste raskustega puutuvad autistlikud inimesed kokku seoses oma häirekolmikuga?
- Milliseid meetodeid saab kasutada klassis, et toetada autismiga last õppetöös?
- Mis on kõige tähtsamad aspektid, mida peaks silmas pidama autismispektrihäirega lapse füüsilise õpikeskkonna kujundamisel?

## Viited ja lisalugemine

- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A. jt. 2006. 'Prevalence of Disorders or the Autism Spectrum in a Population Cohort of Children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP)', *Lancet*, 368:210–5.
- Bowen, M. ja Plimley, L. 2008. *The Autism Indusion Toolkit*, London: Sage.
- Cumine, V., Leach, J. ja Stevenson, G. 2000. *Autism in the Early Years: A Practical Guide*, London: David Fulton.
- Hesmondalgh, M. ja Breakey, C. 2001. *Access and Indusion for Children with Autistic Spectrum Disorders: 'Let Me In'*, London: Jessica Kingsley.
- Kanner, L. 1943. 'Autistic Disturbances of Affective Contact in Nervous Child', 2: 217–50.
- Mesibov, G.B., Shea, V. ja Schopler, E. 2006. *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*, New York: Springer.
- Pittman, M. 2007. *Helping Pupils with Autistic Spectrum Disorders to Learn*, London: Sage.
- Plimley, L. ja Bowen, M. 2006. *Supporting Pupils with Autistic Spectrum Disorders*, London: Sage.
- Seach, D., Lloyd, M. ja Preston, M. 2002. *Supporting Children with Autism in Mainstream Schools*, Birmingham: Questions Publishing.

## Kuulmispuue

### Selles peatükis:

- Kuulmispuue
- Kuulmispuuete väljaselgitamine
- Õpikeskkond
- Näpunäiteid õpetajale

Peatükk keskendub kuulmispuuetega lastele. Käsitletakse erinevaid kuulmislanguse tüüpe ja tagajärgi, mida kuulmispuue lapsele koolikeskkonnas kaasa toob. Peatüki eesmärk on aidata õpetajatel välja selgitada raskusi, mis lapsel seoses kuulmisega võivad tekkida, ja pakkuda erinevaid meetodeid lapse edukaks kaasamiseks.

## Kuulmispuue

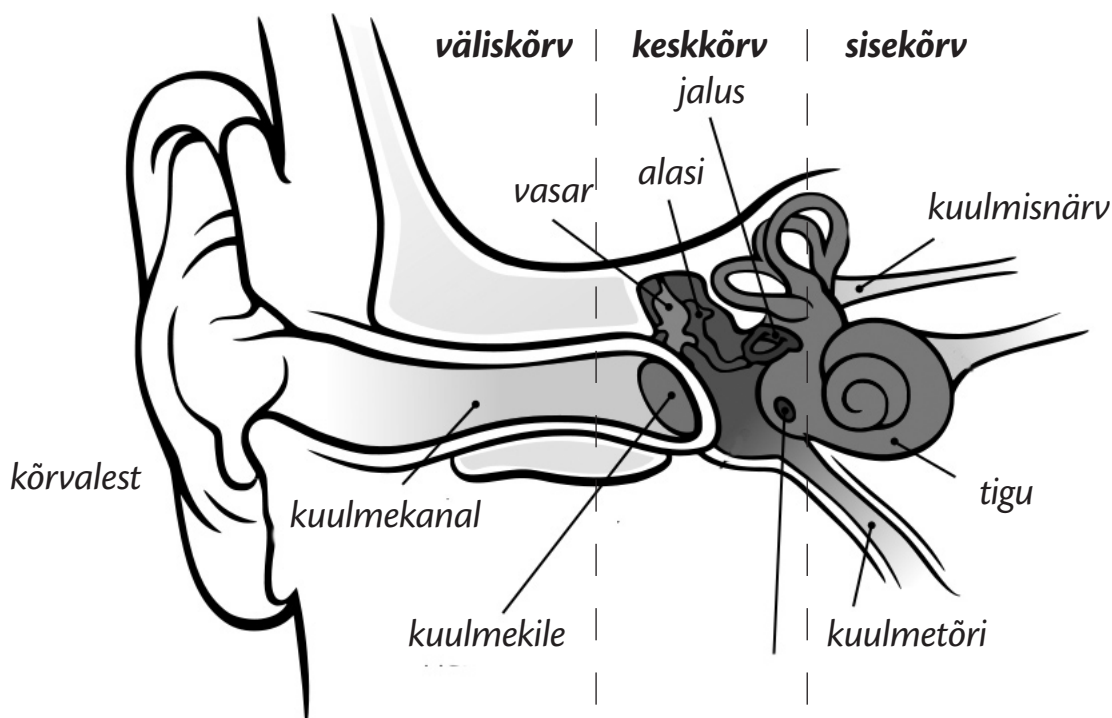
Kuulmisraskustega lapsed moodustavad hariduslike erivajadustega lastest Suurbritannias suuruselt teise rühma (Stakes ja Hornby 2000). Kuulmispuue või kurtus võib tekkida haiguse, häire või vigastuse tagajärjel (National Health Service 2009).

Kõrv koosneb kolmest osast: väliskõrv, keskkõrv ja sisekõrv. Väliskõrv on see osa kõrvast, mida me näeme. Keskkõrv algab kuulmekilest, mis vibreerib, kui heli selleni jõuab. Helivõnked liiguvad kuulmekilelt edasi kolme väikese luukese – kuulmeluukeste juurde, mis võimendavad helisid ning suunavad need edasi sisekõrva. Sisekõrv koosneb teost, mis edastab võnked mööda kuulmisnärvi ajusse (vt joonis 8.1).

Helivõnked liiguvad teoni, kus need edastatakse ajju elektriliste signaalidena, mille aju seejärel dekodeerib.

### Kuulmispuudeid on kaht tüüpi:

1. Konduktiivne (helijuhteparaadi kahjustusega seotud) kuulmislangus – võib esineda, kui kõrvavaik ummistab kõrva, mille tõttu kõrva koguneb vedelik, kui laps on tugevalt külmetunud. Probleem on ravitav ja kuulmine taastub enamasti täielikult.
2. Sensoneuraalne (helivastuvõtu kahjustusega seotud) kuulmislangus – põhjuseks on probleem sisekõrvas või teel sisekõrvast ajju. See on juba tõsisem kahjustus ja kuulmine tavaliselt normi piires ei taastu. Helivõimenduseks on sel puhul vaja kuulmisabivahendeid, mis aga heli teataval määral moonutavad.



## Euroopa Liidu kuulmislanguse astmete klassifikatsioon

- **Kerge kuulmislangus** – võib esineda raskusi kõnest arusaamisel, eriti lärmakates situatsioonides; vaikseimad kuuldavad helid on 20–40 detsibelli.
- **Keskmine kuulmislangus** – 40–70 db, kõnest arusaamine võib ilma abivahendita olla raskendatud ja vaikseimad kuuldavad helid on 40–69 db.
- **Raske kuulmislangus** – kõnest arusaamine on oluliselt häiritud, raske kuulmislangusega inimesed loevad huultelt isegi kuuldeaparaati kasutades, kuna vaikseim heli, mida nad on võimelised tajuma, on 70–95 db.
- **Kurtus** – vaikseim heli, mida kurdid kuulevad, on 95 db või rohkem. Viipekeel võib olla kurtide esimene või eelistatud keel, mõned eelistavad huultelt lugemist.

## Kasulik veebileht

[www.rnid.org.uk/information\\_resources/aboutdeafness/meaning\\_of\\_deafness/](http://www.rnid.org.uk/information_resources/aboutdeafness/meaning_of_deafness/)

Veebilehte haldab kurtide ja kuulmispuuetega inimeste juhtiv tugioorganisatsioon. Veebilehel on infot kuulmispuude liikide kohta ning viiteid erinevate kuulmispuuet käsitlevate teooriate ja uurimustööde kohta.

## Eesti veebilehed

[www.vaegkuuljad.ee/](http://www.vaegkuuljad.ee/) - Eesti Vaegkuuljate Liit

[www.eklv.ee/](http://www.eklv.ee/) - Eesti Kuulmispuuetega Laste Vanemate Liit

# Uuringutulemused

Suurbritannias on hinnanguliselt 9 miljonit kurti ja kuulmispuudega inimest (RNIDa 2009). Ligikaudu üks laps tuhandest sünnib kurdina ning kuus last tuhandest kergema, kuid püsiva kuulmislangusega.

## Kuulmispuude väljaselgitamine

Kuulmispuude raskusest sõltuvalt võib laps õppida tavakoolis, kui ta saab lisatuge. Raske kuulmislangusega või kurdid lapsed võivad siiski õppida kurtidele mõeldud erikoolis, kuna nad vajavad tõhusaks suhtlemiseks erituge viipekeeles omandamisel.

Minu kogemuste põhjal võivad järgmised käitumisjooned anda tunnistust, et lapsel on kuulmisega raskusi:

- palub pidevalt, et infot korrataks, ning tal on väga raske kuulata
- lärmakas klassis on raske kuulda
- räägib valju häälega
- ei vasta kõnetamisele
- kõne areng väga aeglane
- ei suuda selgelt rääkida
- surub sageli käe kõrvale

### Miks mitte?

Kui kahtlustate, et lapsel on kuulmisprobleemid, kasutage järgmisi küsimusi, et otsustada, kas last tasuks suunata kuulmiskontrolli:

- Kas laps areneb eakaaslastega samas tempos?
- Kas lapsel on jooni, mida lastel tavaliselt ei esine, näiteks ei suuda ta sõnavara omandada, tal on probleeme meeldejätmisega, ta on hajevil?

## Näide elust

Kati on 7aastane ja käib algkoolis. Kaheaastaselt põdes ta kõrvapõletikku. Tal on raskusi lugemise ja kirjutamisega. Kui vanemad pöördusid tema probleemidega õpetaja poole, võrdles õpetaja Katit tema vennaga, kes oli väga andekas õpilane. Katil on klassis väga raske kuulata ning tema tähelepanu hajub visuaalsete või kuulmisärritajate mõjul väga kergesti. Ta kaldub vältima tegevusi, mis on seotud kuulamisega. Katil on pidevalt probleem sellega, et ta ei pane õpetajat tähele, ning ta palub alatihti, et infot korrataks.

### Mõtlemiseks:

1. Kas teie klassis on mõni Katiga sarnanev õpilane?
2. Kuidas te tema raskusi üles märgite ja mida olete teinud tema võimalike kuulmisprobleemide väljaselgitamiseks?
3. Milliseid võtteid olete klassis kasutanud, et aidata lapsel kuulmisprobleemidega toime tulla?

Kuulmispuudega lapsed võivad tavakoolis olla õpetajale suureks väljakutseks. Et nende laste kuulmislangus võib olla väga erineva tasemega, vajavad nad väga erinevat tuge.

## Miks mitte?

*Mõelge kerge ja raske kuulmislangusega laste hariduslike vajaduste erinevusele. Kuidas saaksite nende vajadustega õpikeskkonnas arvestada?*

## Õpikeskkond

Igale lapsele, sh kuulmispuudega lastele tuleb kindlustada just neile sobiv õpikeskkond. kuulmispuudega lapsele sobiva õpikeskkonna kavandamisel tasub mõelda järgmistele aspektidele.

## Ruumikorraldus

- Hoolitsege selle eest, et lapse istekoht klassis võimaldaks tal tõhusalt õppida.
- Veenduge, et laps näeb õpetajat, et ta saaks õpetaja huultelt lugeda.
- Pange tähele, et õpetaja asukoht klassis võimaldaks tal suheldes olla lapse poole näoga.
- Kui kasutatakse viipekeeletõlki, veenduge, et laps istub nii, et ta näeks tõlki.

## Akustika

Oluline on luua ka sobiv akustiline keskkond. Selleks saab kasutada järgmisi vahendeid:

- kaja ja müra summutavad vaibad
- paksud aknakatted või kardinad
- tooli- ja lauajalgade polsterdus, et vähendada liigset müra klassis

## Näpunäiteid õpetajale

- Planeerige tunnid õpilaste kuulmisega seotud vajadusi silmas pidades.
- Veenduge alati, et lapsed näeksid teie nägu, kui te klassi ees räägite.
- Rääkige selgelt ja aeglaselt.
- Korrake selgitusi ja korraldusi ning sõnastage neid vajaduse korral ümber, samuti kirjutage võtmesõnad tahvlile.
- Kasutage viipeid, sh viipekeelt, ning elektroonilisi abivahendeid.
- Kasutage materjali esitamisel visuaalseid võtteid.
- Kirjutage teave tahvlile.
- Rääkige ilmekalt ja toetage oma kõnet žestidega.
- Kontrollige alati küsimusi esitades, kas õpilased on räägitust aru saanud.
- Kasutage ülesannete selgitamisel visuaalseid abivahendeid.
- Lubage õpilastel tekstitöötluseks arvuteid kasutada.

## Miks mitte?

*Analüüsige ühtjuba kavandatud tundi ja mõelge, kuidas kohandada tunnis kasutatavaid võtteid ja tegevusi nii, et need vastaksid kuulmispuudega lapse vajadustele.*

*Enne tunni planeerimist mõelge järgnevale:*

- *Millised on lapse huvid?*
- *Millised õpetamismeetodid selle lapsega kõige paremini töötavad?*
- *Kuidas saaksite kaasa aidata lapse iseseisvuse arendamisele?*
- *Kuidas kõige paremini toetada last õppimisel?*

Kuulmispuudega õpilaste toetamiseks saab kasutada erinevaid vahendeid:

- kuulmisaparaadid
- arvutiga märkmete tegemine
- induktsioonisilmused
- sisekõrvaimplantaadid

## Kokkuvõte

Esimene samm kuulmispuudega lapsele kaasava õpikeskkonna loomiseks on saada aru, et kuulmispuudega lapsel on väga raske „kuuljate” keskkonda lülituda. On äärmiselt oluline, et ka neil õpilastel oleksid võrdsed võimalused tegutseda koolipere täieõigusliku liikmena. Kui see ei õnnestu, võib laps muutuda endasse tõmbuda ja jääda eraldatuks. Õpetajate, tugispetsialistide ja vanemate kohustus on luua kaasav õpikeskkond kõigi õpilaste jaoks. Seda silmas pidades tuleb kasutada võtteid, mille abil kõik õpilased vaatamata oma hariduslikele erivajadustele oleksid koolis teretulnud.

## Olulisemad mõtted

- Mida te olete kuulmispuude kohta teada saanud?
- Kuidas aru saada, et õpilasel on kuulmispuue?
- Milliseid meetodeid ja võtteid saaksite klassis kasutada, et kurdil õpilasel oleks võimalik oma potentsiaali õppimises maksimaalselt realiseerida?
- Mis on kõige tähtsamad asjad, millele kuulmispuudega lapse õpet kavandades klassi füüsilises keskkonnas tähelepanu pöörata?

## Viited ja lisalugemine

National Health Service (2009) Hearing Impairment, <http://www.nhs.uk/Conditions/Hearing-impairment/Pages/Introduction.aspx>, vaadatud juulis 2009.

Peer, L. 2005. *Glue Ear: An Essential Guide for Teachers, Parents and Health Professionals*, London; David Fulton.

RNIDa. 2009. Information and Resources, [http://www.rnid.org.uk/information\\_resources/](http://www.rnid.org.uk/information_resources/), vaadatud juulis 2009.

RNIDb. 2009. Statistics, [http://www.rnid.org.uk/information\\_resources/aboutdeafness/statistics/statistics.htm#deaf](http://www.rnid.org.uk/information_resources/aboutdeafness/statistics/statistics.htm#deaf), vaadatud juulis 2009.

Stakes, R. ja Hornby, G. 2000. (2. trükk) *Meeting Special Needs in Mainstream Schools: A Practical Guide for Teachers*, London: David Fulton.

## Nägemispuue

Selles peatükis:

- Mis on nägemispuue?
- Nägemispuuete väljaselgitamine
- Õpikeskkond
- Näpunäiteid õpetajale

Peatükis antakse ülevaade nägemispuude mõistest ja selgitatakse, miks on tähtis, et nägemispuudega laste haridusele pöörataks eritählepanu. Peatüki eesmärk on tutvustada õpetajatele võtteid ja meetodeid, mida klassis nägemispuudega lastega töötades kasutada. Et laps oleks edukas ja saaks oma potentsiaali õppides maksimaalselt realiseerida, on äärmiselt oluline, et tema vajadustega arvestataks ja rakendataks kaasavat lähenemisviisi.

### Mis on nägemispuue?

Nägemispuude mõistet kasutatakse pimedate või vaegnägijate kirjeldamisel, eristades neid lühi- ja kaugenägelikest (National Health Service 2009). Nägemispuudega inimeste puhul eristatakse kaht seisundit: vaegnägemine ja pimesus.

- **Vaegnägemine** – nägemisteravuse langus ja nägemisvälja ahenemine. Maailma Terviseorganisatsiooni määratluse kohaselt on vaegnägija inimene, kes ei näe isegi prille või kontaktläätsi kandes 6 meetrilt või lähemalt, kui mitu sõrme on üles tõstetud.
- **Pimesus** – tõsine nägemisteravuse langus. Pime ei näe isegi prille või kontaktläätsi kandes 3 meetrilt või lähemalt, kui mitu sõrme on üles tõstetud. Enamikul inimestel, keda loetakse pimedaks, on siiski mõningane nägemisjääk.
- **Nägemisteravuse langus** – mõiste on seotud nähtava kujutise nägemisteravuse või -selgusega. Kahjustatud võivad olla nii kaug- kui lähinägemine. Mõned inimesed näevad teha lähedal asuvat tööd, aga ei näe tahvlile, teised seevastu näevad tahvlile, aga ei näe lähedale.
- **Tsentraalse nägemise kadu** – takistab inimesel detailide nägemist ja üsna tõenäoliselt mõjutab nii lugemist kui kirjutamist ning tihti ka tööd lähedal asuvate esemetega.
- **Perifeerse nägemise kadu** – erinevalt tsentraalse nägemise kaost võib põhjustada nn tunnelnägemist, mis võib raskendada ruumis orienteerumist ja asjade leidmist.

Kohandatud Salisbury (2008) põhjal

Nägemispuuet võivad põhjustada erinevad haigused või kahjustused:

- **Katarakt** ehk hallkae – põhjustab ajutist pimesust; võimalik kirurgiliselt eemaldada.
- **Glaukoom** ehk rohekae – põhjustab ajutist pimesust, mida saab silmatilkade või operatsiooni abil ravida.
- **Silma vigastus** või kahjustus
- **Silmaveresoonte vohamine** enneaegsetel lastel või diabeetikutel
- **Maakula degeneratsioon** ehk silmapõhja lupjumine – tavaline nägemiskao põhjus, mis tuleneb silmade kulumisest ja süveneb vananedes. See seisund ei põhjusta täielikku pimedaks jäämist, kuna kahjustatud on ainult tsentraalne nägemisväli.

## Geneetilised tingimused

Oluline on meeles pidada, et kuigi nägemispuude määratlemisest võib olla kasu seadusega ettenähtud õiguste taotlemisel, esineb mitmesuguseid silmakahjustusi ja need mõjutavad nägemist väga erineval moel (Davis 2003).

Mõnel inimesel, keda loetakse pimedaks, on säilinud perifeerne nägemine, teisel, keda samuti loetakse pimedaks, on säilinud tunnelnägemine, ning kolmas näeb üksnes teatavates valgustingimustes.

**Funktsionaalse nägemise** mõiste abil viidatakse sellele, mida inimene näeb, aga ka sellele, kuidas spetsialist saab optimeerida lapse nägemist, aidates tal oma funktsionaalset nägemist maksimaalselt ära kasutada (Davis 2003). Ta suhtleb klassiõpetaja ja teiste lapsega töötavate spetsialistidega, et nad oskaksid last parimal moel toetada.

Mason ja McCall (1997, tsiteeritud Davis 2003) soovivad kasutada kogu nägemiskao skaala kirjeldamiseks nägemispuude mõistet. Pimedana tuleks nende arvates määratleda inimest, kes toetub õppimisel peamiselt taktilistele meetoditele, nt kasutab punktkirja.

## Uuringutulemused

Nägemispuudega laste suhtarv tavakoolis ei ole täpselt teada. Arvestades kaasava hariduse osatähtsuse tõusu, on aga tõenäoline, et üha enam nägemispuudega lapsi õpib tavakoolis (Davis 2003). Lapse haridustee otsustavad vanemad koos spetsialistidega, kuna on tähtis, et õpe vastaks lapse vajadustele. Kaasava Hariduse Uurimiskeskus ([www.csie.org.uk](http://www.csie.org.uk)) esitab kaasamisindeksis kaasava hariduse määratluse, mille kohaselt kaasav haridus tähendab, et puuetega ja ilma puueteta lapsed ja noored õpivad sobivate tugisüsteemide olemasolul koos nii alushariduses, põhikoolis, keskkoolis kui ka ülikoolis (Booth ja Ainscow 2002, tsiteeritud Salisbury 2008). Seega on kohalik omavalitsus/kool kohustatud kohandama õpikeskkonda vastavalt nägemispuudega õpilaste vajadustele.

# Nägemispuuete väljaselgitamine

Enamasti on nägemispuudega laps saanud diagnoosi enne kooliminekut tavapärase lapse arengu jälgimiseks tehtavate tervisekontrollide käigus, mõnikord ka vahetult pärast sündi sünnitusmajas. On selge, et nägemine on õppetöös väga oluline ja selle puudumine teeb lugema õppimise väga raskeks. Üldiselt on nägemispuudega lastel nägemine osaliselt säilinud ja see võimaldab neil õppida tavakoolis. Väga väike osa lapsi on siiski täiesti pimedad ja võivad õppida ka erikoolides, kus neile tagatakse vajalik tugi.

Minu kogemused töös nägemispuuetega lastega näitavad, et neid võivad iseloomustada järgmised tunnused:

- kohmakus
- halb silma-käe koordineatsioon
- eriline peahoid
- tavapärasest sagedasem kulmukortsutamine, grimasside tegemine ja kõõrdsilmsus
- kaebavad peavalude ja uimasuse üle
- halb käekiri
- raskused tahvlilt lugemisega
- väsivad teistest lastest kiiremini

Kui lapsel ilmneb mõni nimetatud tunnustest ja te kahtlustate nägemisprobleeme, on lapsele vaja teha põhjalik meditsiiniline läbivaatus, et tema hariduse ja nägemisvõimega seotud vajadusi oleks võimalik rahuldada.

Laste nägemisprobleemid selgitatakse esmaselt välja õpikeskkonnas ning kui probleem on tuvastatud, tehakse edasised uuringud, mille käigus hinnatakse lapse nägemisteravust ja nägemisvälja. Nägemisteravust uuritakse Snelleni tabeli abil (vt joonis 9.1).

Kui lapsel avastatakse selles uurimisetapis nägemisprobleem, saadetakse ta silmaarsti, üldarsti ja optometristi juurde, kes hindavad nägemise seisundit ja kirjutavad välja prillid.

Et selgitada teie nägemisvälja laiust, kontrollib optometrist, kui palju te otse ette vaadates kõrvale näete.

|                   |    |        |
|-------------------|----|--------|
| E                 | 1  | 20/200 |
| F P               | 2  | 20/100 |
| T O Z             | 3  | 20/70  |
| L P E D           | 4  | 20/50  |
| P E C F D         | 5  | 20/40  |
| E D F C Z P       | 6  | 20/30  |
| F E L O P Z D     | 7  | 20/25  |
| D E F P O T E C   | 8  | 20/20  |
| L E F O D P C T   | 9  |        |
| F D P L T C E O   | 10 |        |
| P E Z O L C F T D | 11 |        |

**Joonis 9.1.** Snelleni tabel

#### Kasulik veebileht

[http://www.rnib.org.uk/livingwithsightloss/registeringsightloss/pages/vision\\_criteria.aspx](http://www.rnib.org.uk/livingwithsightloss/registeringsightloss/pages/vision_criteria.aspx)

Veebilehel on kasulikku informatsiooni Snelleni tabeli kasutamise ja nägemiskontrolli meetodite kohta. Lehel on ka viiteid teistele veebilehtedele, kus käsitletakse nägemisprobleeme.

#### Eesti veebileht

[www.pimedateliit.ee](http://www.pimedateliit.ee) – Eesti Pimedate Liit

## Miks mitte?

*Kui kahtlustate, et lapsel võib olla nägemispuue, jälgige teda ja tehke märkmeid järgneva kontrollnimestiku põhjal:*

- *raskused lugemise ja teiste nägemisteravust nõudvate ülesannetega*
- *pilgutab tavapärasest rohkem silmi*
- *hoiab raamatut silmadele väga lähedal*
- *ei näe kaugemaid esemeid selgelt*
- *ei näe hästi*
- *kannatab pärast nägemisteravust nõudvat tööd peavalude ja iivelduse käes*
- *kaebab hägust või topeltnägemist*

(kohandatud Hallahani ja Kauffmani (2003) põhjal, tsiteeritud Smith jt 2008:323)

## Näide elust

Rando on 7aastane ja äsja kooli läinud. Ta on klassikaaslaste hulgas väga populaarne, aga erinevalt teistest lastest on ta väga kohmakas ja kipub klassis ringi liikudes asju ümber ajama. Kirjutamist harjutades ei suuda Rando tähti moodustada ja kaebab pidevalt, et tahvlile ei ole selgelt kirjutatud. Kokkuvõttes hajub tema tähelepanu kergesti ja ta ei suuda keskenduda. Randol on kombeks klassis ringi liikudes kallutada pead ühele küljele.

### Mõtlemiseks:

1. Kuidas kohandaksite õpikeskkonda vastavalt Rando vajadustele?
2. Kuidas saaksite aidata teistel õpilastel mõista, et klass on vaja hoida takistustest vabana?
3. Kuidas kohandaksite õppematerjale, et Randot õppimises toetada?

Nägemispuudega lapsed võivad tavakoolis õppides vajada mitmesugust tuge. Töötasin hiljuti erikoolis ühe nägemispuudega neiuga, kes vajas terve koolipäeva jooksul isiklikku abistajat. Ta kasutas lugemiseks ja kirjutamiseks punktkirja ning seega oli oluline, et ka kooli töötajad valdaksid punktkirja. Õpilase kaasamiseks

kasutati spetsiaalseid õppematerjale ja mänge. Ka kokandusklass oli kohandatud – kappidel olid punktkirjas sildid, et tütarlaps leiaks söögitegemiseks vajalikud nõud. See õpilane vajab isiklikku abistajat, spetsiaalset sisseseadet ja kohandatud õppematerjale, mõned teised aga võivad oma nägemispuude raskusastmest sõltuvalt vajada ainult jälgimist ja kohandatud õppevara.

## Õpikeskkond

### Füüsiline keskkond

- Tuleks korraldada riskide hindamine, et arvestada kõigi õpilaste vajadustega.
- Kasutage suures kirjas või punktkirjas silte ning paigaldage need kergelt märgatavatesse kohtadesse.
- Märgistage trepiastmed kollaste või valgete joontega.
- Paigaldage käsipuud, et nägemispuudega lastel oleks lihtsam liikuda.
- Kasutage lapse käeulatusse paigaldatud taktilistest materjalidest märgistusi, et lihtsustada koolimajas liikumist (näiteks teekonda WCsse, sööklasse või võimlasse).
- Kasutage koolimaja eri ruumides erinevaid põrandakatteid, et märgistada keskkonna muutusi.

Kui koolikeskkond ei ole nägemispuudega õpilase jaoks sobiv ja vajab kohandamist, kasutage enne õpilase koolitulekut vajalike muudatuste tegemiseks järgmisi kontrollküsimusi:

- Millal tööd tehakse?
- Kas riske on hinnatud, nii et nägemispuudega last miski ei ohustaks?
- Kas sildid on koolis paigaldatud sobivale kõrgusele ja on hästi nähtavad?

### Klassis

- Seadke valgustus klassis nii, et see sobiks neile, kes on valguse suhtes tundlikud, ja ka neile, kes vajavad rohkem valgust.
- Paigaldage rulood, et vähendada pimestavat päikesevalgust.

- Õppetöö ajal seiske alati seljaga seina, mitte akna poole, kuna lastel on teid vastu valgust raske jälgida.
- Kasutage valgel tahvlil musta, mitte värvilist markerit.
- Kasutage õppematerjale alati sama süsteemi järgi ning jälgige, et need oleksid alati samal kohal.

## Sotsiaalne keskkond

- Kõik kooli töötajad, kes nägemispuudega lapsega tegelevad, peavad olema tema vajadustest teadlikud.
- Lugege alati kõik tahvlile kirjutatu ka ette.

Kaasava keskkonna loomiseks jälgige, et ka nägijad lapsed saaksid osaleda mängudes, mis on mõeldud eelkõige nägemispuudega lastele.

- Ärge isoleerige nägemispuudega lapsi vahetundides ja lõunapauside ajal, julgustage neid iseseisvalt tegutsema.

Kohandatud Salisbury (2008:8–10) põhjal

### Miks mitte?

*Mõelge ühele oma tunnile, mille olete juba kavandanud ja mille jaoks vajate jaotmaterjale. **Kasutage järgmisi kontrollküsimusi:***

1. *Mis on tunni teema?*
2. *Mis on tunni eesmärk?*
3. *Millised on tunni osaesmärgid?*
4. *Mis materjale vajate tunni läbiviimiseks?*
5. *Kuidas saate need materjalid kohandada sobivaks nägemispuudega õpilasele?*

***Enne tunni kavandamist mõelge järgmisele:***

- *Mis last huvitab?*
- *Millised õppemeetodid töötavad selle lapsega kõige paremini?*
- *Kuidas luua võimalusi, mis arendaksid lapse iseseisvust?*
- *Kuidas kõige paremini toetada lapse õppimist?*

## Miks mitte?

Mõelge järgmistele küsimustele, et süvendada oma teadmisi tööst nägemispuudega lapsega:

- Kuidas mõtestate oma rolli nende laste õpetajana?
- Kuidas saaksite võimalikult tõhusalt rakendada abiõpetajat nägemispuudega õpilase abistamisel?

## Näpunäiteid õpetajale

Nägemispuudega laste erivajadustega arvestamiseks on kasu järgmistest üldkehtivatest võtetest:

- Ärge eeldage, et õpilased vajavad pidevat abistamist – küsige.
- Pöörduge alati otse õpilase poole ja kõnetage teda nimepidi.
- Ärge eeldage, et kui lapsel on nägemispuue, ei saa ta millegagi hakkama. Ülesanne tuleb lihtsalt lapse vajadustele vastavaks kohandada.
- Mõelge alati hoolikalt läbi istekohtade paigutus klassis, et laps saaks oma nägemisjääki võimalikult hästi kasutada.
- Jälgige, et valgustus oleks igale lapsele sobiv.
- Mõelge läbi asjade ja mööbli paigutus klassiruumis ning tutvustage seda õpilasele.
- Andke õpilasele ülesannete täitmiseks lisaaega.
- Las kaasõpilased abistavad klassist klassi liikumisel neid, kes seda vajavad.
- Koolitage kõiki kooli töötajaid, kes nägemispuudega lapsega tegelevad.
- Julgustage nägemispuudega last saama iseseisvaks õppijaks ja looge talle tingimused oma iseseisvuse arendamiseks.

## Näpunäiteid ja soovitusi õpetajatele

- Tehke kindlaks, millised nägemisraskused lapsel on.
- Pakkuge lapsele võimalust kasutada nägemist hõlbustavaid abivahendeid, sh suurendusklaase.

- Jälgige, et laps istuks klassis talle sobivas kohas.
- Jälgige, et ere päikesevalgus ei segaks last ja valgus oleks talle sobiv.
- Planeerige tunnid lapse vajadusi silmas pidades.
- Kasutage vajaduse korral suures kirjas jaotmaterjale ja raamatuid.
- Kui lapse nägemispuude iseloom seda eeldab, kasutage värvilist paberit ja sobivat kirjasuurst – vajaduse korral suurendage kirja.
- Ülesandeid ette valmistades jälgige, et need oleksid tahvlil hästi nähtavad, ning lugege need alati ka ette.
- Pakkuge võimalikult palju praktilisi käelisi ülesandeid.

Lisaks neile soovitudele on olemas mitmesuguseid tehnoloogilisi vahendeid, millest nägemispuudega lapsel iseseisvaks tegutsemiseks abi võib olla:

- punktkirjas kell
- helisignaalliga kell
- suuremate numbritega varustatud seadmed (näiteks mikrolaineahi)
- „kõnelev“ termomeeter
- suurte nuppudega telefon
- kõnesüntesaatoriga telefonid ja sülearvutid
- piktogrammide kasutamine kirjutamisel
- punktkirjamasin
- „kõnelevad“ kaalud

### Olulisemad mõtted

- Mida olete nägemispuude kohta teada saanud?
- Kuidas aru saada, et õpilasel on nägemispuue?
- Milliseid võtteid ja meetodeid saate klassis kasutada, et nägemispuudega lapsi võimalikult tõhusalt õppimisse kaasata?
- Kuidas ületada takistusi, millega nägemispuudega laps õppides kokku võib puutuda?

## **Viited ja lisalugemine**

- Davis, P. 2003. Including Children with Visual Impairment in Mainstream Schools: A Practical Guide, London: David Fulton.
- National Health Service. 2009. Visual Impairment, <http://www.nhs.uk/Conditions/Visual-impairment/Pages/Introduction.aspx>, vaadatud juulis 2009.
- Salisbury, R. 2008. Teaching Pupils with Visual Impairment: A Guide to making the School Curriculum accessible, Abingdon: Routledge.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R. ja Dowdy, C.A. 2008. (5. trükk) Teaching Students with Special Educational Needs in Inclusive Settings, Harlow: Prentice Hall.

# Sõnastik

**ATH** aktiivsus- ja tähelepanuhäire (ingl k ADHD, *attention deficit and hyperactivity disorder*) – seisund, mille puhul lapsel on raskusi keskendumisega ja tavapärastele käitumisreeglitele allumisega. ATH on üks olulisemaid psüühikahäireid lapse- ja noorukieas, see põhjustab märkimisväärseid toimetulekuraskusi lapse erinevates tegevusvaldkondades, nagu õppimine, suhtlemine täiskasvanute ja eakaaslastega, huvialategevus. ATH kuulub hüperkineetiliste häirete gruppi, mille kolmeks põhitunnuseks on **tähelepanu puudulikkus, hüperaktiivsus ja impulsiivsus**.

**Autismispektrihäire** (ingl k ASD, *autistic spectrum disorder*) – ravimatu arenguhäire, mis mõjutab inimese suhtlemisvõimet ja suhteid teiste inimestega. Häire iseloomustamiseks kasutatakse sõna „spekter” seetõttu, et kuigi kõik autistlikud inimesed kogevad kolme põhilisse kategooriasse (sotsiaalne eneseväljendus, suhtlus ja kujutlusvõime) jagunevaid probleeme, on haigusel neile väga erinev mõju.

**Düsleksia** e vaeglugemine – spetsiifiline lugemishäire, mille puhul inimese lugemisoskus on sobiva õpetuse, normaalse intellekti ja sotsiokultuuriliste võimaluste juures oluliselt nõrgem, kui võiks eeldada tema muude võimete põhjal. Eesti traditsioonis eristatakse spetsiifilist lugemisraskust ehk düsleksiati ning spetsiifilist kirjutamisraskust ehk düsgraafiat; inglise keeleruumis käsitletakse tavaliselt ka kirjutamishäireid düsleksia avaldumisena.

**Dopamiin** – virgatsaine ehk neurotransmitter ja neurohormoon, mida aju toodab piirkondades, mis on seotud motoorika, motivatsiooni ja mõnutundega.

**Düspraksia** – liikumisfunktsioonide häire või peetus; võimetus sooritada sihipäraseid liigutusi, kuna närviimpulsid ei vii saadud informatsiooni kohale.

**Ehholaalia** e kajakõne – kaasvestleja või oma kõne automaatne kordamine

**Glaukoom** e rohekae – krooniline silmahaigus, mida iseloomustavad kõrgeenenud silma siserõhk, nägemisnärvi kahjustus ja sellest tulenev nägemisvälja kahjustus.

**HEV** hariduslikud erivajadused

**HEV koordinaator** – hariduslike erivajadustega õpilaste õppe koordineerija koolis

**Induktsioonisilmus – ruumi või ehitise ümber paigaldatud** kaablisilmus, mis tekitab kuulmisabivahendiga vastuvõetava magnetvälja; võimaldab edastada heli kuuldeaparaati selgelt ja häiriva keskkonnamürata.

**IÕK individuaalne õppekava** – hariduslike erivajadustega õpilase jaoks koostatud õppekava, mis loob õpilasele tingimused võimetekohaseks õppimiseks ja arenemiseks; planeerimise, õpetamise ja analüüsi vahend, milles määratakse kindlaks õpilase lühiajalised eesmärgid ja rakendatavad töömeetodid, mis erinevad tema klassikaaslaste omadest või täiendavad neid.

**Kaasav haridus** – kõigi laste õigus saada oma võimetele ja vajadustele vastavat haridust ning õppida oma erivajadustele vaatamata tavakoolis.

**Katarakt** e hallkae – silmahaigus, silmaläätse hägustumine

**Kognitiivne** – seotud taju, mõtlemise ja mälega

## Kuulmispuue

**konduktiivne kuulmislangus** – helijuhteaparaadi (kesk- ja väliskõrva) kahjustus, mis põhjustab eeskätt madalamate helide kuuldavuse languse

**sensoneuraalne kuulmislangus** – helivastuvõtuaparaadi (sisekõrva) kahjustus, mille tagajärjel langeb eelkõige kõrgete helide kuuldavus

**tsentraalne kuulmislangus** – tsentraalse auditoorse süsteemi kahjustus  
peaaju oimusagaras

**Maakula degeneratsioon** e silmapõhja lupjumine – vananemisega kaasnev  
silmade kulumine, tavaline vaegnägemise põhjus.

**Neuroloogiline** – närvisüsteemiga seotud

## Nägemispuue

**perifeerne nägemine** – nägemine võrkkesta ääre- ehk perifeerses osas; väga  
tundlik liikuvate objektide märkamise suhtes. Perifeerse nägemise  
kadu võib põhjustada nn tunnelnägemist.

**tsentraalne nägemine** e kesknägemine – otsevaates asuvate objektide  
nägemine. Toimub silma võrkkestal asuva kollatähni keskkoha varal ja  
on kõige selgem. Tsentraalse nägemise kadu takistab inimesel väikeste  
detailide nägemist.

**Sisekõrvaimplantaat** e kuulmisimplantaat - teo retseptoorse talitluse häireid  
kompenseeriv kirurgiliselt paigaldatav protees. Implantaadi süsteem  
koosneb kehasisesest vastuvõtjast ning mikrofoni ja saatjarõngaga  
kehavälisest kõneprotsessorist, mis võib olla kehal kantav või  
kõrvatagune.