

Pädevus 1.3. Juhendaja on turvalise keskkonna looja ja hoidja

Autorid: Elina Malleus-Kotšegarov, Annelie Ehlvest, Helene Uppin ja Heidi Öövel

Selles peatükis saad teada, miks on õppimiseks oluline, et õppijad tunneksid ennast nii füüsiliselt kui ka sotsiaal-emotsionaalselt turvaliselt. See tähendab, et õppekeskkonnast või õppemeetoditest tulenevad võimalikud riskid on maandatud, õppijate baasvajadused on tagatud, nende ea ja erivajadustega on arvestatud, nende tunded ja reaktsioonid aktsepteeritud ja toetatud muuhulgas mistahtes kiusamist ei ignoreerita ega lubata. Lisaks saad ülevaate, kuidas saavutada turvaline õppimiskogemus just gruppisituatsioonis. Kindlasti tunned ära, et sarnaseid põhimõtteid rõhutab ka peatükk 1.1.

Mõtle enne lugemist neile küsimustele.

- Meenutades oma kooliaega või mõnda muud hiljutisemat õppimise olukorda, mõtiskle järgnevate asjade üle. Mis tegi õppimise olukorrad Sinu jaoks mõnusaks? Kas mäletad ka mõnda juhtumit, kus tundsid end veidi kehvasti? Mis oli selle põhjuseks?
- Meenuta ühte näidet oma õpetamise kogemusest, kus õpetamise käigus tekkis ootamatu ja ohtlik olukord? Kuidas see olukord lahenes?
- Kuidas oleks olnud võimalik seda olukorda ennetada?
- Kui suurel määral oled nõus väitega, et „*emotsionaalne ja füüsiline turvalisus on baasiks ainealaste õpiväljundite saavutamisel*”? Põhjenda oma hinnangut.
- Miks on sinu meelest oluline pöörata õpilaste omavahelistele kiusamisjuhtumitele tähelepanu ka lühiajaliste kontaktide ajal, mil nad programmides osalevad?
- Mida pead oluliseks töös just õpilaste grupiga?

Millist rolli mängib turvalisus õppimise kontekstis?

Mitmed käsitlused rõhutavad turvalisuse väga olulist rolli õppimise kontekstis. Programmide läbi viimisel on määrav osa turvalisuse loomisel juhendaja kanda. Ühelt poolt saab turvalisust käsitleda elementaarsete ohutusnõuetega arvestamisena, kus õppeprogrammide loomisel mõeldakse läbi ka see, millistesse ohtlikesse olukordadesse võivad osalejad potentsiaalselt sattuda ning mida saab teha nende ennetamiseks (näiteks vee ääres, matkarajal, erivahendeid kasutades). Samuti on oluline mõelda, kuidas sõlmida sellega seotud kokkulepped osalejatega nii, et neist oleks ka hea kinni pidada. Näiteks on oluline, et õppijad mõistaksid, miks ühed või teised kokkulepped üldse sõlmitakse ning miks on neist tähtis kinni pidada.

Lisaks oleks siinjuures hea teada näiteks seda, kuidas mitmekesi metsas seiklemine võib meie tähelepanu hajutada ja miks me vahel võime just seetõttu sattuda ka endale ootamatult keerulistesse olukordadesse. Eelkõige võiksid osalejad ise näiteks küsimuste abil juhendatud vestluse käigus nende järeldusteni jõuda. Selleteemalist arutelu saab olenevalt olukorrast pidada õppeprogrammi juhendaja, aga enne programmi ka õpetaja.

Kindlasti tuleb arvestada sellega, et sageli vaid kokkulepetest ei piisa ning ka õppeprogrammi jooksul on täiesti loomulik ja normaalne, et õppijad vahel kokkulepped unustavad. Seetõttu on oluline osata tulla toime ootamatustega, kuid samas ka osalejatele kokkuleppeid õppimist toetaval viisil aeg-ajalt meelde tuletada. Näiteks on õppija jaoks väga oluline vahe, kas kokkuleppe rikkumisele viidatakse hoiatava ja jõulise manitsemisega eksimise hetkel (nt „Me ju leppisime eelnevalt kokku, et hoiame kõik ühte ritta. Miks sa nüüd nii teelt kõrvale astusid?”) või siis meenutatakse kokkuleppeid õppekäigu jooksul ennetavalt (nt „Olemegi jõudnud veekogu lähemale. Nüüd saab igaüks teist aidata meie grupil meenutada, mis on tarvis siin meeles hoida”). Viimane aitab palju rohkem kaasa sellele, et kokkulepped ka meelde jääksid ning osalejate ja juhendaja vahel säiliks head, koostöised suhted (vt täpsemalt ka peatükis 1.1 toodud näiteid selle kohta, kuidas õppijatega nende psühholoogilisi põhivajadusi toetavalt suhelda).

Viimased näited illustreerivad muu hulgas turvalisuse psühholoogilisi aspekte. Nimelt seda, kuidas end hästi tundes saadakse keskenduda õppimisele, ning ka seda, kuidas seda turvalist tunnet mõjutavad nii juhendaja, kaaslased kui ka füüsiline keskkond. Tundes õppimise ajal ärevust, mis võib olla põhjustatud erinevatest teguritest (sh erinevatest hirmudest nt putukate ees, kuid ka pingelistest suhetest kaaslastega või siis juhendajaga), on õppija keskendunud enda heaolu parandamisele (nt olukorrast põgenemisele, eemale hoidmisele, kuid võimalik, et ka väga palju rääkimisele vms strateegiale) ning seetõttu ei ole õppimine tema jaoks võimalik. Pealtnäha võib õppija küll tegevusi kaasa teha, kuid sisuka õppimiseni ta suure tõenäosusega ei jõua. Turvalisuse tagamine on seega midagi, mis on aluseks aine õpiväljundite saavutamisele. Soovides lugeda lisa, võid vaadata ka kokkuvõtet [Õpetajate Lehes](#).



HARJUTUS

Kokkulepped

Tutvu võimalike kokkulepete ja nende esile toomise põhjustega.

- 1. Hoiame kokku!** Mida saame teha, et keegi täna ära ei eksiks? Igaüks meist hoiab meeles Mina tean, kuhu läheme, ja siis ei saa keegi eksida ega sattuda ohtlikku olukorda.
- 2. Kuulame üksteise mõtteid!** Mida saame teha, et meil oleks huvitav ja hea õppida? Mina kuulan teid huviga hea meelega, selleks, et oleks hea tegutseda, tuleb kõigil meil hoida meeles, et teil ka üksteist on oluline kuulata. Ja mind kuulata.
- 3. Räägime oma murest!** Mida saame teha, et märkaksime õigel ajal, et keegi on hädas? Oleme avatud selles osas, mis toimub meie ümber ja anname sellest märku.

Milliseid kokkuleppeid oled rühmadega sõlminud, et tagada programmi rahulik kulg ja turvalisus? Kuidas oled õpilasi kokkulepete sõlmimisse kaasanud? Miks on oluline, et nad on kaasanud?

Õppekäigul keskkonnast tulenevate riskide ja ootamatuste tõenäosuse vähendamiseks on õueprogrammi puhul väga soovitatav (vähemalt uue hooaja alguses või kui ei ole kaua konkreetse kohas programmi läbi viimas käinud) ise sealsete oludega eelnevalt tutvuda. See vähendab oluliselt võimalust, et satutakse väga lagunenenud laudrajale või kasutamiskõlbmatule sillale, üleujutatud õpperajale, ehitustööde keskmesse, metsa asemel lageraielangile vms.

Juhendaja rahulikku meelt ja õppekäigu turvalisust toetavad ka juhendaja esmaabioskused ja teadmised, kuidas õnnetusjuhtumitele reageerida, kuidas ja kuhu väljastpoolt abi kutsuda ja mida

sellistes olukordades teha. On hea aeg-ajalt esmaabikursustel oma teadmisi värskendada ja nagu niisuguste teadmiste ja oskustega ikka, samal ajal loota, et neid kunagi vaja ei lähe. Samas, kogemuslood räägivad, et harva, kuid siiski, juhtub õnnetusi ka õppekäikudel.

Mõeldes õppeprogrammis osalejate turvalisusele, tuleks ka ennast meeles pidada: kui juhendajal on tervisest tulenevaid vajadusi või terviseriske (tugevad allergiad, suhkruhaigus vm), siis peaks ka enda olulised vahendid või ravimis kaasas olema.

Füüsilise turvalisuse teemade mõistmisele aitavad kaasa ka järgmised allikad

- 1) juhised looduses liikujale, RMK. <https://www.loodusegakoos.ee/kuidas-looduses-kaituda>
- 2) „Õpiõu”, episood 21. <https://jupiter.err.ee/1608168199/opiou> – 1:20. (Kas Tallinna kesklinnas saab turvaliselt õues õppida? Kus viia linnas läbi turvaliselt õuesõpet?)
- 3) looduses liikumine ja igaüheõigus: <https://www.eesti.ee/et/eluase-ja-keskkond/loodus-kaitse/liikumine-looduses-ja-igauehoigus>



HARJUTUS

Olulised mõttekohad õppeprogrammi eel

Mõtiskle, kas kas oled õppeprogrammi eel arvestanud ka õpilaste füüsiliste baasvajadustega ja turvariskidega?

Läbiviija-juhendaja individuaalsed mõttekohad

- Olen programmi planeerinud pause või andnud teada, et ka programmi jooksul on vajadusel võimalik käia vett joomas või tualetis (siseprogrammide puhul).
- Olen programmi läbitava distantssi puhul arvestanud õpilaste vanuse ja erivajadustega, millest mind on teavitatud.
- Olen õueprogrammide eel vaadanud ilmateadet ja mõelnud läbi varuvariandi tugeva vihma, külma, kuuma puhuks (kas on leevendusmeetmeid ja -vahendeid, mida saan kasutada ja osalejatele pakkuda – varjualuste olemasolu või puudumine, vihmakeebid, kilekotid märgade jalgade vältimiseks sokkide ümber panemiseks jne). Väga oluline on hooaja alguses ja ka vahepeal õuesõppe radu üle kontrollida: metsatukast võib olla saanud lageraielank, laudrada võib olla vee all jne.
- Olen lisanud õppekäikude varustusse elementaarse esmaabivahendite komplekti.
- Olen teadlik, et kui mul endal on mingeid vajalikke ravimeid (allergiatega vastu, südamerohud vms), siis on ka need kaasas, et ma ise vastutavas rollis saaksin püsida.
- Olen kogu marsruudi läbi mõelnud ka selles osas, mis on lähimad punktid, kuhu päästjad saavad hädaolukorras grupile vastu tulla.
- Olen planeerinud oma tegevused nii, et kõik, mis metsa viin, saab ka tagasi toodud, sh toidupakendid, rajamärgised jne.
- Olen mõelnud läbi, mis varustus (jalanõud, riided, veepudel) ja milline valmisolek käesolevas programmis osaleda (õues mingi raskusastmega distantssi läbida) on soovituslikud, mis kohustuslikud. See tähendab – mis tingimustel on piisavalt turvaline programmiga

alustada ja kust jookseb punane joon. Näiteks, kas lähed metsarajale, kui paar last on veepudeli koju unustanud? Aga siis, kui keegi on novembris külma ja lörtsise ilmaga ainult õhukese pusaga rabarajale ilmunud?

- Olen planeerinud võimalusi saada enda programmile tagasisidet ka siis, kui teen seda väga mitmendat korda. Tagasiside on oluline selleks, et programmi edasi arendada, aidates märgata ka üllatuslikke kohti tuttavatel radadel, sest õppijad ja olukorrad on ju iga kord uued.

Koostööpunktid teiste täiskasvanutega (nt rühma saatvad õpetajad)

- Olen arutanud õpetajaga läbi söögipauside teema, arvestades aja valimisel näiteks kooli söögiaegadega, nõustades kaasavõetavad toidu osas vms.
- Olen andnud programmi eel teavet vajalikest kaasa võetavatest asjadest, näiteks: vesi, soovituslik riietus ja jalanõud (sh vajadusel vahetusriided), peakate, putukatõrje, vajadusel allergiaravimid jms.
- Olen selgitanud õpetajale, kas ja kuidas ootan temalt osavõttu või tuge. Näiteks, millistes olukordades on eriti oluline õpilaste käitumist jälgida ja juhendajat toetada: veekogu ääres, järskudel nõlvadel, vaatetornis, ülekäigurajal, keemiakatsete ajal, luubi sihipärase kasutuse jälgimisel (et ei tekitataks tulekahju) vms.
- Olen läbi mõelnud ja õpetajaga jaganud infot, mis on oluline ka lapsevanematele ja kõigile rühma saatvatele täiskasvanutele.

Mida võiks juhendaja teada laste sotsiaal-emotsionaalsest arengust?

Aju loomuliku küpsemise ja keskkonnategurite koosmõjus kujuneb välja see, kuidas reageerime erinevalt sotsiaalsetes situatsioonides. SOCIAL-mudeli⁴⁴ kohaselt mõjutavad sotsiaalset toimetulekut

- a) välised tegurid, milleks on näiteks nii sotsiaal-majanduslik kui ka kultuuritaust, kuid ka lähikeskonna tegurid, milleks on näiteks igapäevaste suhete kvaliteet, sh kodus, koolis, huviringides;
- b) individuaalsed tegurid, milleks võivad olla näiteks lihtsalt temperamendi erisused, kuid ka erinevad erivajadused, sh nägemise-kuulmise erinev toimimine, isiksusehäired, emotsionaalsed ja käitumisraskused, autismispektri häired jm.

Muuhulgas on oluline mõista, et kuigi individuaalsete eripärade või siis arenguliselt vähem küpsetele reageeringute tõttu võib meil olla erinevaid väljakutseid näiteks enda vaos hoidmise, mõtete avaldamise vms sotsiaal-emotsionaalse komponendi osas, on meil siiski kõigil võimalik enda sotsiaalses keskkonnas toimetulekut sobiva toe olemasolul märgatavalt muuta. Toe pakkumisel on oluline teha seda arengut arvesse võtvalt ning mitte eeldada näiteks esimese klassi lapselt keerukas sotsiaalses olukorras täiskasvanuga samaväärset toimetulekut. Ka kahe samavanuse õppija puhul ei saa eeldada sarnast toimetulekut, arvestades, et tõenäoliselt on nende areng toimunud mõnevõrra erinevalt.

Juhendajal on oluline teada, et töötades algklasside õpilastega, peaks erinevate meeskonnatöö ülesannete andmisel neid kindlasti toetama selles, et nad suudaksid moodustada meeskonnad

⁴⁴ Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological bulletin*, 136(1), 39.

õppimist kõige rohkem toetaval viisil, avaldaksid oma mõtteid teisi arvestavalt ning toetaksid üksteist tähelepanu hoidmisel ülesannete läbimisel. Seepärast tuleks ülesannete sisse disainida soodustavaid n-ö eelülesandeid, mis panevad õppijad mõtlema ka sellele, kuidas ülesande jooksul meeskonnana parimal võimalikul moel õppida. Sama põhimõtte kehtib muidugi ka vanemate õppijate puhul, kellest me ei saa eeldada head meeskonnatöö oskust.

Töötades põhikooli õpilastega, on tähtis endale teadvustada, et noorukiiga on üks olulisemaid aju arengu perioode, mille jooksul toimuvad väga kiired muutused. Immordino-Yangi ja ta kolleegide⁴⁵ tehtud kokkuvõte kirjeldab, ühelt poolt toimub sel perioodil kiire areng ja õppimine, kuid teisalt võivad ilmned ka erinevad meeleolu- ja ärevushäired, sest ollakse tundlikum stressi, sotsiaalse tõrjutuse ning unepuuduse mõju suhtes. Aju küpsemise eripärade tõttu ollakse noorukieas rohkem tundlik sotsiaalsetele vihjete ja eakaaslaste tagasiside suhtes ning oluliseks muutub soovitava sotsiaalse positsiooni saavutamine⁴⁶. Samal ajal ollakse rohkem altid võtma riske ning ka emotsioonide kogemine on intensiivsem, kuid luuakse ka oluline alus tõhusama planeerimise ja emotsioonide regulatsiooni mehhanismide tekkeks. See on aeg, kus õppida koos kaaslastega ka uusi suhete loomisele ja hoidmisele kaasa aitavaid oskusi, kuid juhendajana nende võimaluste loomisel tuleks väga läbi mõtelda, kuidas need noorukite perspektiivi arvesse võttes toimivad. Näiteks võib olla noorukile äärmiselt ebamugav teiste kaaslaste ees üksi oma kogemust kommenteerida, kuna on suur tõenäosus saada hinnanguid, mis ohustavad sotsiaalset staatust. Ka õppimine grupis, mida ei ole teadlikult juhendatud, võib anda noorukitele väga erinevaid kogemusi lähtuvalt sellest, mis teemad vestluses esile kerkivad.

Soovi korral saad lugeda lisaks ka keskkonna uudsusest tuleneva ärevuse ja selle maandamise võimaluste kohta lk 32–33 (Uppin & Näkk) https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2020/08/Kogemusope_veebi.pdf

Kõikidele õppijatele (ka täiskasvanutele), olenemata nende vanusest, on äärmiselt oluline, et nende perspektiivi ja tunnetega arvestataks ning nende ebamugavust, kuid ka näiteks ülevoolavat rõõmu aktsepteeritaks, pakkudes tuge olukorraga toimetulekuks (vt [psühholoogiliste baasvajaduste toetamise kohta täpsemalt peatükist 1.1](#)).

Vaata lisaks ka kaasava hariduse edendamine: sotsiaalne ja emotsionaalne õpe universaalselt kujundatud õppimise prisma kaudu. Brenda Morton ja Jodi Pilgrim <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2023.11.1.02a/17037>

⁴⁵ Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development: How Emotions and Social Relationships Drive Learning. *Aspen Institute*.

⁴⁶ Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The teenage brain: Peer influences on adolescent decision making. *Current directions in psychological science*, 22(2), 114–120.



HARJUTUS

erinevate tunnete aktsepteerimine

Kujuta ette, et peaksid toetama Sinu programmi saabunud noorukit, kes tunneb tõelist hirmu putukate ees.

- Kuidas reageeriksid tema hirmu väljendamisega? Kuidas võib tema Sinu vastureaktsiooni tajuda? Miks nii arvad?
- Hirmu tundmise korral võib olla abiks, kui juhendaja sõnastab kogemuse ümber, aidates sellega tõlgendust muuta. Vaata järgmisest videost, kuidas see käib, ning mõtle, kui-võrd kasutatav see antud olukorras oleks. <https://sisu.ut.ee/tunnetejuhtimine/tolgenduse-muutmine/>
- Kuidas kohandaksid programmi tegevusi talle nii, et õppija muu hulgas ei jääks kaaslaste ees halba valgusesse ning saaks siiski ka tõhusalt õppida? Mida talle toimetuleku soodustamiseks välja pakuksid?

Kuidas arvestada osalejate erivajadustega?

Kuidas leida infot erivajaduste kohta? Milliseid märksõnu peaksin teadma?

Programmides osalejate seas on erinevate vajadustega inimesi. Mõningaid vajadusi tõlgendatakse tavapäraseks, mõned liigitatakse aga erivajadustega alla. Sageli räägitakse erivajadustega seoses ka puuetest. Puue määratakse püsivate muutuste puhul inimese anatoomias, füsioloogias või psühhikas ning puue takistab inimesel teistega võrdsel määral ühiskonnas osalemast. Meeles võiks pidada, et puudega kaasneb alati erivajadus, kuid erivajadusega ei pruugi kaasneda puuet.

Nii puude kui ka lihtsalt erivajaduse puhul tuleb teha keskkonnas muudatusi, et inimesel oleks võimalik teistega võrdsel määral elust osa saada, sealhulgas õppida ja areneda. Näiteks meele-, keha- või intellektipuudega osaleja puhul tuleb õppeprogrammi läbiviimisel teha kindlasti kohandusi kas meeleelunditega vastu võetava info edastamiseks, liikumispiirangute vähendamiseks – ligipääsetavuse tagamiseks – või kuuldu-nähtu mõistmise toetamiseks.

Kooliealiste laste ja noorte puhul räägitakse eelkõige hariduslikest erivajadustest (HEV), kuid tänapäeval räägitakse termini „erivajadus” kõrval ka toevajadusest ja tuge vajavast õppijast. Tuge liigitatakse abistamise ulatuse järgi kolme rühma: üldtugi, tõhustatud tugi ja eritugi. Mitteformaalhariduses on käibel ka lühend TEV – toetust ja erituge vajav õppija. Terminite muutus käib kaasa ühiskonna suhtumise muutusega: me mõistame ühiskonnana järjest enam, et vajadus toe järele ei pea olema erivajadus, vaid see on elu loomulik osa. Hariduslike erivajadustega õppijate toetamisest saab lugeda Haridus- ja Teadusministeeriumi [veebilehelt](#).

Huvi korral võib erivajaduste kohta täpsemalt lugeda ka [J. Kõrgesaare raamatut „Sissejuhatuse hariduslike erivajaduste käsitusse” \(2020\)](#).

Andekad õppijad kuuluvad samuti erivajadustega õppijate hulka, sest sarnaselt teiste erivajadustega õppijatega tuleb ka andekate puhul teha õpikeskkonnas olulisi muudatusi.

Andekusest saab lugeda näiteks raamatust „Andekusest ja andekatest lastest” (2010), autoriks V. Sepp, või E. Krulli teosest „Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat” (2018), lk 628–631.

Milles võib erivajadus väljenduda?

Haridus- ja Noorteameti kodulehel leitavast juhendmaterjalist 4 leiab õpilaste toetamise kohta mitmesugust infot, sealhulgas on välja toodud näiteid erivajaduse ilmnemise võimalikest valdkondadest.

- Häiritud on suuline ja kirjalik kõne, esinevad raskused lugemisel, kirjutamisel tekstiloomel ja/või arvutamisel.
- Esinevad keskendumisraskused. Raske on mõista ja meelde jätta kuuldut, nähtut või loetut, leida ja välja tuua olulist, mõista tööjuhendeid ning neid täita, leida ja luua seoseid õpitu vahel ning kasutada õpitut uutes olukordades. Esinevad vaimse tegevuse organiseerimisraskused: ülesandes orienteerumine, osatoimingute järjestamine, enesekontroll, tehtu hindamine jms.
- Emotsionaal- ja/või käitumisraskused või tervisliku seisundi häired.

Õppeprogrammis osaledes avaldub eelnimetatud õppijal näiteks tööjuhendeid kuulates-lugedes, töölehti täites (nii lehel kirjas oleva mõistmisel kui ka oma vastuse sõnastamisel), oma arvamuse avaldamisel, küsimustele vastamisel ja vestluses osalemisel, aga ka pikema ettekande kuulamisel-jälgimisel või räägitu meespidamisel ning hilisemal meenutamisel. Õppijal võib olla raskusi tööjärje hoidmise, tähelepanu suunamise, tegevuse kontrolli või paigal püsimisega. Mõnikord ootame teatavas vanuses osalejate puhul, et nad tulevad toime eakohaste ülesannetega, kuid tuge vajaval õppijal võib ilmnedas ootamatu takistus näiteks vähese mõistmise, puuduliku lugemis- või arvutamisoskuse näol. Võib juhtuda, et 8.–9. klassi õpilane häbeneb oma veerivat lugemist või kesist arvutamisoskust ning hakkab meeskonnatöös seetõttu häirivalt käituma. Mõni osaleja võib jonnida nagu väikelaps või olla üleliigselt ärev uute tegevuste suhtes. Juhendajal on oluline säilitada selliste üllatuste puhul positiivne suhtumine õppijasse ning pakkuda talle asjakohast tuge.



HARJUTUS

Erivajadustega arvestamine

Psühholoogilise turvalisuse üks oluline aspekt on osalejate erivajadustega arvestamine. On oluline, et kõik grupi liikmed tunneksid ennast õppekäigu ajal hästi ning kui keegi tunneb end kõrvalejääetuna näiteks seetõttu, et ta ei kuule hästi, mida juhendaja räägib, või siis hoopis vastupidi – tal pole võimalik jääda soovi korral grupist eemale sobivasse kaugusesse –, on ebamugavus piisav selleks, et õppimisele ei saa keskenduda. Analüüsi järgmistest küsimustest lähtuvalt enda tegutsemist ning pärast mõtisklemist loe täpsemalt erivajadustega arvestamise kohta.

- Analüüsi, kuivõrd arvestad Sina enda õppeprogrammides osalejate erivajadustega?
- Mida oleks oluline sel teemal õpetajaga ennetavalt läbi rääkida?
- Millist infot on Sul puudu selleks, et osata õppijate eripäradega paremini arvestada? Kust võiksid seda lisainfot leida?

Kuidas aidata tuge vajavat õppijat?

Olgu inimesel puue või erivajadus, meeles tuleb pidada, et ta on võrdväärne isik ning tema õppimisvajaduste toetamine on juhendaja ja õpetaja ülesanne. Olulist rolli mängib lapse toetamisel täiskasvanute omavaheline infovahetus ning koostöö. Soovitav on enne õppeprogrammi küsida täpsemat infot õppijate erivajaduste kohta. Samuti tuleb läbi mõelda ning teha õpetajaga kokkulepped, mil määral saab õpetaja programmi läbiviijat tuge vajava õppija puhul abistada. Mõnikord on osalejaga kaasas lapsevanem või tugiisik, ka temaga tasub enne programmi algust ootused-võimalused lühidalt läbi rääkida. Ühiselt eelnevalt paika pandud plaan ning rollijaotus võimaldavad sekkumist vajavatele olukordadele kiirelt ning asjakohaselt reageerida. Siiski tuleb meeles pidada, et õppeprogrammi ajal on juhtrollis juhendaja.

Iga tuge vajava osaleja tegelik individuaalne abivajadus on teiste tuge vajavate õppijate omast alati veidi erinev. Mõju avaldavad nii konkreetne erivajaduse ja/või puude tüüp kui ka iga lapse individuaalne areng.

Siiski on mõned üldised mõttepunktid, millele turvalist keskkonda luues mõelda.

1. Õpikeskkonna ja -tegevuse struktureeritud ülesehitus. Mitmetele erivajadustega õppijagruppidele – näiteks autistidele, intellektipuudega või aktiivsus-tähelepanuhäirega õppijatele jt – mõjub ärevust vähendavalt ning õppimist soodustavalt, kui õppeprogrammi keskkond ja sealsed tegevused on etteaimatavad, arusaadavad ja jõukohased.

Keskkonda saame struktureerida, lisades visuaalseid märke: ikoone, piktogramme, PCS-pilte jm. Toetav on näiteks õppeprogrammi alguses päevakava kas sõnade või märkide abil nähtavaks teha ning ka nähtavale jätta. Ka tööjuhise võib esitada visuaalselt – ikoonide või märksõnadega.

Struktureerida ning jõukohastada on võimalik ka tegevusi, alustades väiksemate osaoskuste õpetamisest enne tervikoscuse õppimist. Kui osaoskused on samm-sammult omandanud, siis harjutamise käigus ühendatakse need järk-järgult. Oluline on panna õpetamise käigus tähele, milline osaoskus või teadmine õppijal puudub või vajab veel kujundamist/harjutamist, ning sellest lähtudes tuleb pakkuda vajalikku tuge. Õppeprogramm oma lühiduses seab oskuste kujundamisele ning harjutamisele oma piirangud, kuid tuge vajava õppija puhul on oluline valmisolek minna tagasi puudu oleva osaoskuse või teadmise selgitamise või õpetamise juurde.

2. Õpitava jõukohaseks muutmine. Üks võimalus osalejat toetada on juhendajana õppija tegevuses erineval määral osaleda. Kõige lihtsam on ülesannet teha koos ehk koostevõttes. Juhendaja osalust vähendades suureneb osaleja isetegemine, s.t tegevus või ülesanne muutub keerukamaks järgmiste sammudena:

- matkimine, s.t täpselt järeletegemine,
- näidise järeletegemine,
- suulise, kirjaliku või skemaatilise juhendi järgi tegutsemine, sh on oluline juhendi lihtsus või keerukus,
- iseseisev tegutsemine.

Näiteks, kui osalejad ei suuda teha ülesannet iseseisvalt, siis tasub mõelda näidise esitamisele või täpsele sammsammulisele järeletegemisele ehk matkimisele. Kui lapsed aga näidise või matkimise puhul samuti hätta jäävad, siis tuleks ülesannet teha koostevõttes.

Jõukohastamine on oluline ka töölehtede ja muu kirjaliku materjali, näiteks tööjuhiste või tekstide, puhul.

Siin kehtivad järgmised soovitused.

- Lihtsam on lugeda ja aru saada mõistliku suurusega kirjast ja reavahest. Mida noorem on osaleja, seda suurem peaks olema kiri (nt 1. klassi õpilaste puhul 18–20 punkti) ja reavahe 1,5–2. Põhikooli lõpuni võiks tuge vajava õppija tööleht olla suuremas kirjas (nt 14 punkti). Hästi tajutavad fondid on Arial ja Calibri, vähemal määral Times New Roman.
- Tuge vajava õppija tööleht peaks olema võimalikult lakooniline, ainult olulise infoga. Lihtsam on lugeda lühikest teksti. Skeemid ja joonised peavad olema õppija jaoks üheselt mõistetavad, illustatsioonid tekstiga seotud ja asjakohased. Võimalusel võiks koos tuge vajavate osalejatega skeeme, jooniseid ja pilte analüüsida – see tagab esitatud info mõistmise tõenäolisemalt kui iseseisev uurimine.
- Järgi lihtsa keele põhimõtteid: lühikesed laused, õppijatele tuttavad sõnad, informatsiooni loogiline järjestus.

Häid mõtteid informatsiooni arusaadavaks esitamiseks, sh sõnade ja lausete või ka audio-failide ja videote kohta, leiad brošüürist „[Informatsioon kõigi jaoks](#)”.

- Tööjuhendite koostamisel tuleb jälgida, kas juhend toetab tegevuse sooritamist. Siin on kasuks ise juhendi järgi ülesande lahendamine. Tuge vajava õppija puhul ei tohi juhendi järgi tegutsemisel jääda mõttelünki või küsitavusi, vaid tegevussammud peavad olema juhendis esitatud. Soovitav on juhendi koostamisel tegevuste järjekord nummerdada ning esitada erinevatel ridadel.

3. Abi ja abivahendid. Mõttele läbi abivahendite kasutamise võimalused ning võimalikud takistused. Näiteks arvutamisel saab kasutada telefonide kalkulaatoreid (kuigi ka kalkulaatorite puhul võivad mõned õppijad hätta jääda), lugemisel ettelugejaid või hoopis helifaile, kirjutamisel kaaslaste või täiskasvanute abi. Keerulisi või vähetuntud sõnu saab kirjutada tahvlile või sedelitele, et pakkuda tuge vajavatele osalejatele sõnade mahakirjutamise võimalust.

Oluline on anda enne ülesande juurde asumist teada, kus asuvad ülesande täitmiseks vajalikud vahendid. Isegi kui nende vahenditega eelnevalt tegutseti, ei pruugi tuge vajavad osalejad mäletada või märgata esemete asukohta. Mõistlik on planeerida ka väike ajavaru vahenditega tutvumiseks ning lisaselgitusteks. Kindlasti tuleb õppijaid julgustada vajadusel abivahendeid kasutama või abi küsima.

4. Juhendaja kõne ja esitus. Tuge vajavate õppijate puhul on oluline jälgida, et täiskasvanu ei räägiks liiga pikalt, kiiresti ega keeruliselt. Jutustus või vestlus peavad olema osalejale jõukohase pikkusega – mida rohkem on verbaalset infot, seda suurem on tõenäosus, et osalejate tähelepanu hajub. Töömälu maht seab piirangud tuge vajava õppija võimekusele sõnalist materjali töödelda ja mõista. Pika loengustiilis jutu asemel võiks eelistada vestlust, kus esitatakse küsimusi või korraldusi, mis julgustavad õppijaid rääkima. Sõnalise info tajumist saab toetada visuaalse näitlikustamisega: piltide esitamise, jooniste või skeemide tegemise ja täiendamisega.

Tähelepanu aitab suunata osutamine olulisele, mitteverbaalsed märguanded (nt VEPA) või eelkorraldused: „Vaata!”, „Kuula!”. Õppetegevuses püsimit toetab töövõtete vaheldumine, näiteks jutu kombineerimine kirjalike ülesannete või mitteverbaalsete tegevustega.

Häid mõtteid õpikeskkonna kohandamiseks leiab juhendmaterjalist „Õpilase individuaalsuse arvestamine võimetekohase õppe tagamisel” (2021), lk 17–21. Nimetatud juhendmaterjalis on esitatud soovitused küll koolikeskkonnas töötamisel, kuid neid soovitusi saab üle kanda ja kohandada ka õppeprogrammide läbiviimiseks mitmel (õppe)tasandil.



HARJUTUS

Tööjuhise lihtsustamine

1. Vali oma materjalidest välja ühe ülesande tööjuhis.
2. Mõtle juhendajana
 - mis sõnad selles tööjuhises võivad õppijale raskusi valmistada?
 - millistest osadest (tegevussammudest) see tööjuhis koosneb?
3. Proovi tööjuhis vormistada võimalikult arusaadavalt – nii sisuliselt kui ka vormiliselt.
*Pane tähele! Ka see harjutus on vormistatud sammsammuliselt, kuid täiskasvanud õppijat silmas pidades – esineb siiski mõttelünki. Näiteks ei ole otseselt öeldud, mida pead nende sõnadega või tegevussammudega ikkagi tegema. See selgub kaude alles kolmanda osakorralduse juures. Tuge vajavate õppijate puhul sõnasta korraldus selgesõnaliselt. Näiteks pärast küsimust „Mis sõnad...?” tuleks esitada korraldus „Asenda keerulised sõnad lihtsamatega”.
Vormiliselt toetab tööjuhise mõistmist see, et osakorraldused on eraldi ridadel ning nummerdatud, laused on lühikesed ja konkreetseid.

Kuidas reageerida õppeprogrammide ajal avalduvatele kiusamisjuhtumitele?

Õppeprogrammide juhendajatele on olulised ka teadmised kiusamise ennetamisest, selle märkamisest ning sellele reageerimisest. Kiusamise mitmetahulise olemuse tõttu on seda sageli raske märgata, seda eriti olukorras, kus õpilastega puututakse vähe aega kokku. Seetõttu saavad ka õppeprogrammide juhendajad teha hulganisti eeltegevusi, mis aitavad kiusamist juba eos ennetada. Näiteks saab programmide puhul kaardistada potentsiaalsed kiusamisohtlikud kohad (väiksemateks töögruppideks jaotamine, tulemuste/mõtete jagamise ringid, esitlused vm), mida siis turvalisemaks muuta. Samuti saab näiteks kokkulepete abil anda märku kiusamisvaba kultuuri tähtsusest programmide ajal, sh õppekäikudel, ning olla ise suhtlemise ja suhtumisega eeskujuks, sh näidata, kuidas olukordi võistlemise asemel koostöös lahendada.

Kuidas ära tunda kiusamist? Vaata siit: https://www.liikumakutsuvkool.ee/kiusamisvaba_ikk/.



HARJUTUS

Sekkumine kiusamisolukordades

Vaata videost, kuidas Kristiina Treial selgitab kiusamisolukorras sekkumise võimalusi ja mõtiskle, mida Sina neist saaksid kasutada enda töös: [Kristiina Treial, 3. videoloeng: kiusamisse sekkumine \(youtube.com\)](#).

Vaata täpsemalt ka seda, kuidas kiusamist määratletakse ning mida kujutab endast ette kiusamisse sekkumise karate järgmiselt veebilehelt: [Kiusamisvaba Liikuma Kutsuv Kool - Liikuma Kutsuv Kool](#)

Heaolu hoidev ja tõhusat õppimist toetav meeskonnatööde läbiviimine

Tõenäoliselt suudame kõik meenutada olukordi, kus oleme end grupisituatsioonis tundnud rohkem või vähem mugavalt. Võime mõtiskleda ka selle üle, miks seostuvad meil gruppide temaatikaga sageli just meeskonnatööd – on ju ka terve klassikollektiiv näiteks omaette grupp, kes siis meeskonnatööde ajaks alagruppidesse jaotatakse. Seega on töös meeskonnaga oluline mõtelda nii klassile kui tervikgrupile ja sellega n-ö kaasa tulnud normidele kui ka sellele, kuidas juhendatakse konkreetseid õppetöö osi, mida tehakse väiksemates meeskondades. Lisaks ei pea kõike alati tegema rühmades. On igati asjakohane anda individuaalseid ülesandeid, mida raamistavad arutelud meeskondades, ning samuti võime otsustada korraldada terve töö rühmades.



Näide: meeskonnatöö ja individuaalse töö kombineerimine programmis.

Seeneprogramm on põhiosas üles ehitatud koos töölehega aktiivülesannetele õpijasmades, kus 3–4-liikmelised rühmad liiguvad erinevate seentega seotud teemalaudade vahel ja lahendavad ülesandeid. Kuigi liikumine, ülesannete lahendamine ja järelduste tegemine toimub rühmas, on igal õppijal isiklik tööleht/märkmeleht ja märkmeid teevad kõik. Sellisel moel on rühmatöö ning individuaalne töö ja vastutus paremini jagatud ja väheneb võimalus, et rühmas teeb suurema osa tööst üks aktiivsem õppija, kelle käes on tööleht, eriti kui n-ö protokollija rolli ei vahetata. Samuti jääb õppijail isiklike töölehtede puhul võimalus erinevateks järeldusteks ja arvamuste väljendamiseks.

Võime tõenäoliselt juhendajana loetleda meeskonnatöö aspekte, mis näitavad meile, et õppijate grupid töötavad mõnusa ühtse meeskonnana. Eraldi väljakutse on sealjuures mõista, millest rühmaga hea koostööni jõudmine tegelikult koosneb, ning teadvustada, mida üldse juhendaja, kes sageli kohtub rühmaga väga lühikest aega, rühma oskuste arengu toetamiseks teha saab. Üks asi, mida juhendaja alati teha saab, on viia end rohkem kurssi koostööoskuste ja nende arengu sisuliste aspektidega, et paremini mõista erinevas vanuses õppijat ning seda, kellele ja kuidas tuge pakkuda (õppimise põhiolemuse kohta loe ka peatükist 1.2).

Sarnast põhimõtet on rõhutanud ka Rogat ja Linnenbrink-Garcia⁴⁷, kes toovad välja, et meeskonnatöö võib tunduda meile midagi väga lihtsalt ja loomulikku, kuid meeskonnas õppimine on tegelikkuses väga nõudlik meetod, mis esitab osalejatele mitmeid kognitiivseid ja sotsiaal-emotsionaalseid väljakutseid. Muuhulgas on näidatud, et meeskonnatöös väheneb ülesandega seotud tähelepanu, ning seotus ja fookus läheb suhete juhtimisele, tehes just õpiülesannete sooritamise suuremat väljakutset pakkuvaks⁴⁸. Toimetulek meeskonnana tehtavate ülesannetega sõltub seega väga mitmest tegurist.

Ühe aspektina saab ka meeskonnatöö oskuses käsitleda täidesaatvaid funktsioone (töömälu, tähelepanu ja pidurduse kohta vaata täpsemalt videomaterjalidest⁴⁹, kuid baasiliste täidesaatvate funktsioonide hulka loetakse veel ka paindlikkust). Täidesaatvad funktsioonid osutuvad vajalikuks

⁴⁷ Rogat, T. K., & Linnenbrink-Garcia, L. (2019). Demonstrating competence within one's group or in relation to other groups:

A person-oriented approach to studying achievement goals in small groups. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101781.

⁴⁸ Barron, B. (2003). When smart groups fail. *The journal of the learning sciences*, 12(3), 307–359.

⁴⁹ <https://edidaktikum.ee/et/content/%C3%B5ppimine-ja-ps%C3%BChholoogia>

kõikides olukordades, mis nõuavad keskendumist, planeerimist, probleemilahendust, koordinatsiooni, teadlike otsuste tegemist, valides erinevate alternatiivide vahel ning pidurdades esmaseid reaktsioone⁵⁰. Just seda kõike ongi tarvis, et tulla toime meeskonnas töötamisega. Sellega seonduvalt on ka välja toodud, et näiteks algklasside õpilastele võivad meeskonnatöö puhul vägagi keerukaks osutuda koostöö iseseisev koordineerimine rühmaliikmete vahel, üksteise kuulamine ja alternatiivsete mõtete aktsepteerimine. Selles vajavad nad kindlasti juhendaja toetavat tuge.

Noorukid on sageli enesekriitilisemad ja tundlikumad kaaslaste heakskiidu või äratõukamise suhtes. Nii võib õpiülesande teema küll tunduda huvitav ja soov sellega tegeleda olla olemas, kuid meeskonnas suhete juhtimine, sh enda staatuse säilitamine, võib võtta suuresti fookuse, mistõttu ülesandega teadlikult tegelemisest loobutakse. Teisalt on just töö meeskonnas see, mida noorukid väga naudivad ning milles sobivalt juhitud protsessi puhul ka kindlasti hea meelega kaasa löövad. On oluline lihtsalt märgata, kuidas meeskonnas tehtavat ülesannet mõtestatakse, psühholoogilisi baasvajadusi piisavalt toetavalt läbi viiakse (vt täpsemalt peatükist 1.1) ning n-ö staatust hoida aitavalt tagasisidet antakse ja tulemuste üle arutletakse. Näiteks ei ole väga mõistlik lasta noorukitel üksteise gruppides tehtud tööd tagasisidestada, kui seda oskust pole varasemalt väga süsteemselt harjutatud, sest tõenäoliselt võib tagasiside olla üpris hinnanguline ja piirduda vigade väljatoomisega. Siinkohal saab muidugi juba ülesannet püstitada selliselt, et fookus jääks just õnnestumiste rõhutamisele kaaslaste poolt.

Tõhusa õppimise toetamisest rühmatöö ajal saad lugeda lisaks ka https://www.etag.ee/wp-content/uploads/2020/08/Kogemusope_veebi.pdf (vt täpsemalt rühmatööde peatükk alates lk 33).

Juhendaja saab õpetajalt uurida õpilaste meeskonnatöö tegemise kogemuse kohta ning sellest lähtuvalt kohendada ka enda valitavat tegevust. Võib juhtuda, et taustal on õpilastel kogemus mõne klassitunnis kasutatava süsteemse meetodiga (nt VEPA vms), mille tõttu eelistatakse ülesannete teataval viisil tegemist. Meeskonnatöös teadlik suhete juhtimine on süsteemse harjutamise tulemus ning seda ei saavutata lihtsalt grupitöös osalemise kogemuse teel.

Volet, Summers & Thurman⁵¹ on grupis õppimist vaadeldes eristanud suhete juhtimise dimensioonid, mille kaudu saab meeskonnas tegutsemist iseloomustada. Ühel skaalal saab välja tuua meeskonna tegutsemise, kus ühes otsas juhib meeskonna tulemust pigem üks liige (nt ühel liikmetest tekib selge visioon tehtavast ning ta hakkab protsessi juhtima), ning teises otsas on tekkinud grupis nn sünergia, kus rolle vahetatakse jooksvalt ning kõik liikmed panustavad ka meeskonna tegevuse ja tulemuse teadlikku suunamisse (enamasti saavutatav pikema koostöö korral). Teisel skaalal kirjeldatakse tehtavat sisutööd ehk siis skaala ühes äärmuses on pinnapealne sisuline töö (tehakse lihtsalt koos ülesanded ära ja/või jagatakse, mida üks või teine liige on lugenud, kuulnud, teab) ning teises otsas toimub pigem sügav õppimine (kõik liikmed panustavad nii, et koos konstrueeritakse uut teadmist).

Suurem osa uurimusi on antud teemal läbi viidud keskkoolinoortega. Tulemused näitavad, et kõige rohkem esineb meeskonnas töötamisel õpisisuolukordades siiski olukordi, mis iseloomustavad pigem töö ühepoolset suunamist ning teadmiste omandamist, kus jagatakse grupiliikmete vahel informatsiooni, lepitakse edasistes tegevustes kokku ühe või teise liikme tugevusest lähtuvalt ning tehakse ülesanne ära justkui meeskonnana, kuid tegelikult individuaalsete n-ö osadena. Nii vaadeldes saab meeskonnatöös jälgida nii suhete kvaliteedi dimensiooni kui ka tõhusa õppimise ja sisulise n-ö

⁵⁰ Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.

⁵¹ Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained?. *Learning and Instruction*, 19(2), 128–143.

koosloome dimensiooni. Just sellest lähtuvalt on oluline teadvustada, et sisukad tööd meeskonnas eeldavad pigem pikemat aega, kus õppijatel on võimalust üksteisega erinevates etappides arutada. Samas on olulised ka lühemad omavahelised mõttevahetused, kus lihtsalt jagatakse üksteisega erinevaid teadmisi-perspektiive.

Juhendajal on mõistlik neid erinevusi endale teadvustada ja ka õppijaid vastavalt juhendada. Näiteks: „kogu õppeprogrammi vältel tegutsete te meeskonnana” vs. „leidke endale kolm kaaslast, kellega kogetu üle 10 minuti jooksul mõtteid vahetada”.



HARJUTUS

Rühmatööde tegemise soovitusel

Loe koostöö õpiobjektist erinevas vanuses õppijatega tehtavate rühmatööde soovitusi ja mõtiskle, mida saaksid arvesse võtta ka enda õppeprogrammide planeerimisel. [Koostöö-
oskuste arendamine | Koostööoskuse arendamise võimalused üldhariduskoolis \(tlu.ee\)](#)

Grupi- ja paaristööde planeerimisel on soovitatav õpilasi saatva ja tundva õpetajaga eelnevalt nõu pidada, kas konkreetse klassi õpilaste omavahelisi suhteid arvestades on rühmade ja paaride moodustamisel mõistlikum kasutada juhusepõhiseid töögruppide moodustamise meetodeid (näiteks jaotusmängud) või õpilaste enda vabal eelistustel moodustatud rühmi/paare. Mõnikord võib olla pingeid ennetav ka rühmades õpetaja soovitusel väikeste muudatuste tegemine, et soodustada õppimiseks rahulikumat keskkonda. Rühmade moodustamise erinevate meetodite kohta, mis soodustavad ka liikumist, saad lugeda näiteks Liikuma Kutsuva Kooli [materjalidest](#).



HARJUTUS

Rühmatööde tegemise soovitusel

Mõtiskle eelnevalt loetud rühmatööde tegemise aspektide üle.

Mis on see, millega juba arvestad? Mida saaksid teha teisiti? Kuidas tegutsed, kui ette tulevad keerukused?

Kokkuvõte

Turvalise õpikeskkonna loomiseks saab juhendaja paljutki ära teha ning see on õppimise tõhustamiseks ülioluline. Õpilaste heaolu ja emotsionaalne turvalisus on õpiväljundite saavutamise aluseks, kuna näiteks ebakindluse tunne, ärevus või väga kontrollivas keskkonnas viibimine segavad keskendumist ja seega õppimist. Seepärast on oluline, et õpilaste vajadustega arvestatakse ja sealjuures aktsepteeritakse kõiki tundeid. Juhendaja jaoks on üks võimalus hoolikalt läbi mõtelda, milliseid kokkuleppeid on mõistlik koostöiselt sõlmida, et osalejad järgiksid turvareegleid ja tunneksid ennast hästi nii füüsiliselt kui ka vaimselt. Kokkuleppeid tuleks sageli kaasavalt meelde tuletada n-ö jutu sees, mitte ainult eksimuste hetkel, vaid ennetavalt kogu õppeprogrammi vältel. Lisaks füüsilisele turvalisusele on oluline pöörata tähelepanu õppimise sotsiaal-emotsionaalsetele aspektidele, nt meeskonnatöö ja kaaslaste toetamine õppekäigu vältel. Lisaks ennetamisele on olulised juhendaja oskused reageerida toetavalt, kuid selgelt piire seades, ootamatutes olukordades (sh kiusamisjuhtumite puhul), mis loob samuti õppimisele soodsa ja turvalise atmosfääri.



Korduma kippuvad küsimused

Mõtle enne vastuste lugemist, kuidas küsimustele ise vastaksid.

1. Kuidas seostub turvalisuse teema psühholoogiliste baasvajaduste – seotuse, kompetentsuse ja autonoomia – toetamisega? Kuidas saan suhelda õpilastega nii, et nad tunneks end hästi? Mida saan teha enda praeguses suhtlemisviisis veidi teisiti?
2. Kuidas saaksin kiusamisjuhtumitele reageerida nii, et kiusatav mõistaks, et teda toetatase ning selline käitumine ei ole lubatud, kuid ka kiusaja psühholoogilised baasvajadused oleksid toetatud, mis aitaks tal paremini mõista olukorraga seotud tagasisidet? Milline võiks olla minu reageerimise plaan?
3. Looduses liikumine on alati üllatusi täis, ma ei näe vajadust teha väga suuri plaane, lähen parem “vooluga kaasa”! Ei ole mõtet üle mõelda ja muretseda – mis see mulle juurde annab, kui ma neid kontrollnimekirju enne programmi vaatan?
4. Ma tunnen, et mul ei ole eriti võimalik grupidünaamikat mõjutada, sest kohtun grupiga vaid ühe korra ja lühikest aega. Kas on midagi, mida ma selles osas üldse saaksin arvesse võtta?

1. Kuidas seostub turvalisuse teema psühholoogiliste baasvajaduste – seotuse, kompetentsuse ja autonoomia – toetamisega? Kuidas saan suhelda õpilastega nii, et nad tunneks end hästi? Mida saan teha enda praeguses suhtlemisviisis veidi teisiti?

Psühholoogiliste baasvajaduste (seotuse, kompetentsuse ja autonoomiatunde) arvesse võtmine võimaldabki psühholoogilist turvalisust tagada ning kõik need aspektid väljenduvad juhendaja suhtluses nii õpilastega esmast kontakti luues, kokkuleppeid sõlmides, ülesandeid kätte jagades, ootamatutele olukordadele reageerimises kui ka muudes ettetulevates situatsioonides. Seega on oluline tutvuda uuesti peatükis 1.1 toodud näidetega ning mõtiskleda, kuidas need aspektid õpilastega suhtluses parasjagu väljenduvad ning mida saab veel teha teisiti, et õppijad tunneks veel rohkem, et nende heaoluga on arvestatud.

2. Kuidas saaksin kiusamisjuhtumitele reageerida nii, et kiusatav mõistaks, et teda toetatase ning selline käitumine ei ole lubatud, kuid ka kiusaja psühholoogilised baasvajadused oleksid toetatud, mis aitaks tal paremini mõista olukorraga seotud tagasisidet? Milline võiks olla minu reageerimise plaan?

Varem koos loodud kokkulepped on hea alus kiusamise korral tegutsemiseks: need aitavad viidata kehtivatele käitumisnormidele, tuues välja selle, mida olukorras pigem oodatakse. Näiteks: „Selleks, et me kõik tunneks end siin hästi, on oluline, et me hoiaks end tagasi teiste tehtud vigade välja toomisest.” Seda saab meenutada ka olukorra ilmnedes, andes kindlalt märku, et teatav käitumine ei sobi ühiste kokkulepete raamistikku, ning pakkudes välja alternatiivse, sobiva käitumise. Võimalusel oleks hea juhtumist eraldi lühidalt vestelda ka nii kiusaja kui ka kiusatavaga, väljendades seda, et olukord ei jäänud tähelepanuta ning sellega tegeldakse. Taustal saab grupidünaamika kohta eelnevalt uurida õpetaja käest. Nii saab taustainfot selle kohta, kas tegemist on korduva mustriga või kas klassis on olukordadega toimetulekuks juba oma väljakujunenud strateegiad (nt tegemist on KIVA kooliga vms).

3. Mis see mulle juurde annab, kui ma hullult planeerin ja neid kontrollnimekirju enne tundi vaatan, kui nagunii on loodus üllatusi täis?

Loodus on tõesti üllatusi täis ja paindlikkus on hädavajalik, et õues (või tegelikult kus tahes) õpetada. Küll aga tagab hea plaan selle, et kui mingi suurem jama peaks juhtuma (nt keegi mur-rab jalaluu, allergik saab mesilaselt nõelata vms), siis ei sattu Sa tõenäoliselt paanikasse (võid küll arvata, et Sa ei tee seda nagunii, aga paraku pole seda võimalik ette ennustada), vaid oskad adekvaatselt käituda ja leida kiireima, turvalisima, valutuma viisi olukorrast väljuda. Kusjuures, õnnetusi ei pruugi juhtuda ainult õpilastega, ka juhendajal endal võib midagi ettenägematut juhtuda ja siis on teistel väga keeruline teda aidata, kui eelnevalt pole paigas ei kokkulepped, marsruut ega see, kelle kotis on esmaabipaun.

4. Ma tunnen, et mul ei ole eriti võimalik grupidünaamikat mõjutada, sest kohtun grupiga vaid ühe korra ja lühikest aega. Kas on midagi, mida ma selles osas üldse saaksin arvesse võtta?

Jah, tõesti võib tunduda, et lühikese ajaga ei saa juba välja kujunenud klassikollektiivi puhul väga midagi ette võtta, kuid tegelikult saab erinevaid meetodeid kasutades (nt rühmade jaotamisel, kuid ka ülesannete tegemisel) pakkuda õpilastele võimalust üksteise mõtteid natukene n-ö teises kuues näha. Juhendaja on alati grupidünaamika kujunemisel grupi osa ning seetõttu võib eeldada, et juhendaja vahetumisel (võrreldes harjumuspärase õpetajaga) toimib ka grupp ise veidi teisiti ja juhendaja saab psühholoogiliste baasvajaduste toetamist arvesse võttes kujundada õpilastega ka küllaltki lühikese ajaga piisava koostöösuhte, et õppimine saaks sel hetkel aset leida. Muidugi on palju abi ka sellest, kui õpetaja on õpilastega juba toetava suhte loonud ning juhendaja saab olla seal vahel vaid üks lisalüli. Kindlasti on keerukam olukord see, kus õpilaste varasem kogemus õppimise toetamisel ei ole väga positiivne olnud ning sellest lähtuvalt tehakse järeltõlge ka käesoleva õppimise õnnestumise kohta.

Peatüki refleksioon kogemusloo põhjal “Kalalõhnaga kimpus”

Loe juhendaja kogemustlugu edasimõtlemiseks.

Juhendaja Juuli kalaprogrammis on kalade uurimiseks kasutusel päris kalad. Programmi alguses tutvustab juhendaja õpilastele pärast klassi sisenemist võimalust panna kaelale või nina alla soovi korral mentooliga/tüümianiga kreemi, et kalalõhna peita. Ühtlasi selgitab ta, miks tekib kaladel õhuga kokku puutudes üsna kiiresti spetsiifiline lõhn, et inimesed on selle suhtes erineva tundlikkusega ja et paljudele inimestele on see lõhn ebameeldiv.

- Milliseid ennetavaid võtteid kasutad Sina segavate või võimalike ohtlike olukordade silumiseks ja õpilaste vajadustega arvestava keskkonna loomiseks?
- Mis kasu on juhendajale ja õppijatele selliste võtete kasutamisest?
- Kas loos on juhendaja pööranud tähelepanu pigem füüsilisele või emotsionaalsele turvalisusele?

